

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди

А.І. ПРОКОПЕНКО Т.В. РОГОВА

УПРАВЛІННЯ
В СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ

ХАРКІВ
2013

УДК 37.014.5
ББК 74.04 (4Укр)6
П80

Рецензенти:

В.І. Лозова, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди;

В.В. Олійник, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, ректор Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти»;

О.Г. Романовський, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, проректор з науково-педагогічної роботи Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут».

*Рекомендовано до видання рішенням вченої ради Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди
Протокол №4 від 06.06.2013р.*

Прокопенко А.І., Рогова Т.В.

П80 Управління в сучасній системі освіти. – Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2013. – 311 с.

У монографії розглянуто питання управління сучасними закладами освіти. Обґрунтовано сутність, принципи, систему перспективного управління у вищому навчальному закладі. Розроблено структуру перспективного управління, визначено педагогічні умови його ефективності у вищому навчальному закладі.

Призначена для науково-педагогічних працівників, керівних кадрів системи освіти.

Прокопенко А.І., Рогова Т.В., 2013
Харківський національний педагогічний
університет імені Г.С. Сковороди, 2013

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ В СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ	7
1.1. Сутність управління, його закономірності і принципи.....	7
1.2. Становлення і розвиток теорії і практики управління (в аспекті врахування людського чинника).....	33
1.3. Методологічні засади управління в сучасній системі освіти.....	75
1.4. Види управління.....	131
РОЗДІЛ II. ПЕРСПЕКТИВНЕ УПРАВЛІННЯ ЯК СТРАТЕГІЯ УЧАСНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	150
2.1. Сутність і принципи перспективного управління.....	150
2.2. Система перспективного управління освітнім процесом у вищому навчальному закладі.....	183
2.3. Структура перспективного управління у вищому навчальному закладі.....	220
2.3.1. Напрями роботи основних структурних підрозділів університету.....	240
2.4. Педагогічні умови ефективності системи перспективного управління у вищому навчальному закладі.....	257
ВИСНОВКИ	270
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	275
ДОДАТКИ	307

ПЕРЕДМОВА

Освіта має важливе значення для успішного розвитку будь-якої держави. Революційні зміни технологій, що ґрунтуються на високому рівні інтелектуальних ресурсів, і пов'язана з цим конкурентна боротьба провідних держав світу за такі ресурси стають важливими факторами, що визначають не тільки економіку, але й суспільний і політичний розвиток у ХХІ ст.

Одним із механізмів реалізації Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки визначено модернізацію системи управління освітою, яка передбачає здійснення управління на засадах інноваційних стратегій відповідно до принципів сталого розвитку, створення сучасних систем освітніх проєктів та моніторингу; розвиток моделі державно-громадського управління, посилення ролі та взаємодії усіх суб'єктів освітньої політики, в якій особистість, суспільство і держава стають рівноправними суб'єктами і партнерами.

Вирішення означених завдань у системі освіти передбачає врахування змін соціальних умов, у яких працюють навчальні заклади. Підвищення вимог до випускників, посилення конкуренції на ринку освітніх послуг, поява нових технологій і засобів освітньої діяльності, зміни в ресурсному забезпеченні зумовлюють необхідність постійного вдосконалення освітньої діяльності та розвитку освітньої системи з метою її адаптації до мінливого середовища.

Отже, характерною особливістю управління навчальним закладом нині є необхідність його здійснення з урахуванням динамічно мінливих умов і вимог зовнішнього середовища. При цьому головною метою управління і відповідно центральним елементом системи управління має бути людина з її потребами, прагненнями та інтересами. Ці обставини вимагають під час розробки структури управління в навчальному закладі передбачати розробку механізмів урахування та узгодження цілей, інтересів учасників освітнього процесу, їх творчих здібностей і нахилів. Діяльність навчальних закладів у сучасних умовах спонукає їх керівників орієнтуватися на нову філософію управління. Якщо раніше керівництво пов'язувалося з адмініструванням, тобто із силою влади і розпорядження, то тепер воно має здійснюватися на основі згоди і співпраці людей, які взаємодіють під началом керівника. Основний шлях інтенсифікації процесу розвитку освітньої

системи навчального закладу і підвищення ефективності управління ним пов'язаний із використанням творчого потенціалу всіх суб'єктів освітнього процесу.

Фахівці, підготовку яких здійснюють сучасні вищі навчальні заклади, повинні творчо підходити до професійної діяльності, вміти самостійно мислити, прогнозувати хід подій і процесів, поведінку людей; бути здатними успішно діяти в непередбачуваних, нових ситуаціях; виявляти ініціативу й уміти взяти на себе відповідальність за інших, спільну справу.

Підготовка таких фахівців є можливою тільки за умов суб'єктної позиції студентів і викладачів в освітньому процесі. Визначальна роль у формуванні такої позиції належить залученню їх до процесу управління у ВНЗ, що має полісуб'єктний і перспективний характер.

Аналіз практики освітньої діяльності ВНЗ у ринкових умовах виявляє суттєву відмінність результатів їх діяльності: одні – постійно збільшують навчальний і науковий потенціал, забезпечують підготовку за новими спеціальностями, впроваджують інформаційні системи і технології в навчальний процес, зміцнюють і розвивають матеріальну базу тощо, а інші – втрачають досягнення попередніх років. Важливим фактором, що дозволить ВНЗ стабільно функціонувати і розвиватися, є стратегічне управління у сфері освітньої діяльності. Упевнено на ринку освітніх послуг може відчувати себе той заклад освіти, в якому розроблена й успішно реалізується довгострокова програма діяльності за основними напрямками розвитку.

Особлива роль у вирішенні цих проблем належить *перспективному управлінню* як цілеспрямовано організованій взаємодії суб'єктів освітнього процесу, спрямованій на розробку спеціально спроектованих прогностичних дій, програм, моделей розвитку навчального закладу на основі мобілізації творчого потенціалу, зусиль індивідуальних (ректор, проректори, декани, завідувачі кафедрами, організатори студентського самоврядування та ін.) та групових (колективи викладачів і студентів ВНЗ загалом, факультети, кафедри, студентські групи, об'єднання та ін.) суб'єктів.

Перспективне управління як підвид стратегічного спрямоване на пошук таких управлінських рішень, які допоможуть вищому навчальному закладу «вижити» в умовах жорсткої конкуренції на

ринку освітніх послуг, коли кожен учасник конкурентної боротьби прагне зробити все можливе задля перемоги.

Необхідність реалізації ідей полісуб'єктності і перспективності в процесі управління у ВНЗ зумовлена, з одного боку, змінами парадигми педагогічного мислення, основним вектором якого є перехід від суб'єкт-об'єктних відносин між учасниками освітнього процесу до суб'єкт-суб'єктних, а з іншого, – потребою підготувати майбутніх фахівців до участі в реалізації стратегій розвитку організацій.

Аналіз практики управління вищими навчальними закладами засвідчує тенденції демократизації управління, залучення до нього рядових викладачів, студентів, розвитку самоуправління. Водночас, слід зазначити, що процеси демократизації незначною мірою пов'язуються із залученням суб'єктів освітнього процесу до забезпечення розвитку освітньої системи. Однією із причин цього є відсутність належного наукового супроводу вирішення зазначеної проблеми.

У монографії висвітлено результати дослідження, що розкривають теоретичні засади перспективного управління у ВНЗ. У дослідженні обґрунтовано основні поняття, принципи, систему перспективного управління у ВНЗ, розроблено структуру управління ВНЗ.

Представлені в монографії наукові дані можуть бути використані науково-педагогічними працівниками, керівними кадрами системи освіти для вирішення завдань теоретичної розробки і практичної реалізації ідей розвитку навчальних закладів в умовах демократизації й гуманізації управління освітою.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ В СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ

1.1. Сутність управління, його закономірності і принципи

Наукознавча вимога визначення ключових понять дослідження передбачає виявлення сутності використовуваних термінів теорії управління на основі аналізу наукових джерел цієї галузі. До основних понять теорії управління освітою належать: «управління», «керівництво», «менеджмент».

У науковій літературі існують різні підходи до визначення сутності управління.

У найширшому філософському розумінні управління – це «... функція високоорганізованих систем (біологічних, соціальних, технічних), що *забезпечує* їхню структурну цілісність, підтримання заданого режиму діяльності, реалізацію програми досягнення мети» [341, с. 657]. Отже, сутність управління в широкому значенні пов'язана з поняттям «забезпечення».

Багатьма дослідниками (Г. Єльнікова, К. Грищенко, В. Сластьонін, Й. Кхол, В. Лазарев, Л. Суворов, Г. Попов, М. Поташник, Є. Хриков та ін.) визначення сутності управління пов'язується з поняттям «діяльність». Свого часу ще А. Файоль розглядав процес управління як діяльність з реалізації цілей організації [335]. Таке тлумачення є важливим щодо виділення управління як одного з видів соціальної діяльності, що має на меті отримання предметного результату [89, с. 67]. Водночас науковцями по-різному визначається характер і зміст цієї діяльності. Аналіз наукової літератури дозволяє виділити щонайменше три основні підходи до тлумачення сутності управління, які визначають різні парадигми управлінської діяльності.

Традиційним вважається тлумачення управління через призму *впливу* (В. Афанасьєв, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Л. Ітельсон, В. Кноррінг, О. Козлова, Ю. Конаржевський, М. Марков, О. Орлов, В. Пікельна, М. Сунцов, А. Філіппов, Н. Хмель та ін.).

В. Афанасьєв науковим управлінням вважає «...свідомий, оснований на достовірному знанні, систематичний вплив суб'єкта управління (керуючої підсистеми) на соціальний об'єкт (керовану

підсистему) з метою забезпечення її ефективного функціонування і розвитку, досягнення поставленої цілі» [23, с. 114]. Г. Єльнікова визначає управління «...як особливий вид людської діяльності в умовах постійних змін внутрішнього і зовнішнього середовища, який забезпечує цілеспрямований вплив на керовану систему для збереження і впорядкування її в межах заданих параметрів на основі закономірностей її розвитку та дії механізмів самоуправління» [107, с. 10]. В. Пікельна визначає управління як вплив на керовану систему з метою максимального її функціонування для того, щоб циклічно здійснюваний перехід у якісно новий стан сприяв досягненню якісно нових завдань [244, с. 55]. В. Кноррінг тлумачить управління як безперервний і цілеспрямований процес впливу на керований об'єкт, а систему управління – як механізм забезпечення цього впливу [137]. В. Журавель розуміє управління як систему заходів впливу, спосіб підтримки системи в заданих параметрах її структури [111].

Тлумачення управління як «впливу» безпосередньо пов'язано із «суб'єкт-об'єктною» парадигмою управлінської діяльності, за якою головна роль у розвитку організації належить її керівникам, котрі ведуть за собою інших. Сутність управління представники даного підходу вбачають у впливі однієї соціальної підсистеми – «керуючої», на іншу – «керовану» з метою забезпечення її функціонування і розвитку в заданих межах. Головною цільовою настановою означеного управління є підбір таких форм впливу суб'єкта управління на об'єкт управління, які б забезпечували цілеспрямовану зміну його відповідно до управлінського задуму [139, с. 9].

Основним недоліком тлумачення управління як впливу є недостатнє врахування «суб'єкт-суб'єктної природи» соціального управління, з яким безпосередньо пов'язане управління освітою.

Інші науковці пов'язують визначення сутності управління з поняттям «взаємодія» (А. Абрамов, Т. Давиденко, І. Ісаєв, В. Коваленко, В. Лазарев, М. Поташник, І. Прокопенко, В. Сластьонін, П. Третьяков, Т. Чекмарьова, Т. Шамова, Д. Юдін та ін.).

Так, наприклад, І. Прокопенко, Г. Пономарьова, Г. Єльнікова пропонують таке визначення управління закладом освіти: «...цілеспрямована активна взаємодія керівників, громадськості й інших учасників педагогічного процесу, спрямована на його

впорядкування і переведення на більш високий якісний рівень, що відповідає закономірностям, які визначають його розвиток, і що забезпечує одержання заданого результату в оптимальному варіанті» [214, с. 11]. На думку В. Сластьоніна, «...внутрішньошкільне управління являє собою цілеспрямовану, свідому взаємодію учасників цілісного педагогічного процесу на основі пізнання його об'єктивних закономірностей з метою досягнення оптимального результату» [290, с. 483]. Аналізуючи соціально-етичні проблеми управлінської діяльності, К. Грищенко визначає управління як «...вид діяльності, який характеризується взаєминами людей, що складаються в процесі вироблення, прийняття й реалізації управлінських рішень» [307, с. 3].

Підхід на основі «взаємодії» безпосередньо пов'язаний із «суб'єкт-суб'єктною» парадигмою управлінської діяльності, цільовою настановою якої є стимулювання активності суб'єктів освітнього процесу, спрямованої на досягнення освітніх цілей і цілей розвитку освітньої системи. Так, наприклад, М. Поташник, В. Лазарев характеризують управління закладом освіти як особливу діяльність, у якій суб'єкти за допомогою планування, організації, керівництва і контролю забезпечують організованість (інтегрованість) спільної діяльності учнів, педагогів, батьків, обслуговуючого персоналу та її спрямованість на досягнення освітніх цілей і цілей розвитку закладу [327].

Обмеженням даного підходу до визначення сутності управління є слабка орієнтація сумісної діяльності на реалізацію інтересів і потреб усіх суб'єктів освітньої системи. На подолання зазначених недоліків спрямована полісуб'єктна парадигма управління (А. Абрамов, Т. Давиденко, В. Коваленко, П. Третьяков, Т. Шамова, Д. Юдін та ін.), що передбачає розгляд управління як специфічного процесу взаємодії суб'єктів, спрямованого як на досягнення цілей системи, так і на реалізацію особистісних сенсів суб'єктів освітнього процесу, їх саморозвиток і самореалізацію [139, с. 9]. Дослідники ґрунтуються на філософському визначенні взаємодії як складного, багатофакторного і багатоаспектного процесу, в якому здійснюється взаємозв'язане і взаємозумовлене змінення та взаємозбагачення взаємодіючих сторін. Взаємодія суб'єктів здійснюється не довільно, а в соціально необхідних формах, відповідно до логіки функціонування соціальної

системи та її розвитку [139, с. 10].

Третя група дослідників вважають, що управління – це спеціально організована діяльність, спрямована на *створення умов* для досягнення цілей організації (В. Бондар, Й. Кхол, Г. Попов, Л. Суворов, А. Файоль, Є. Хриков та ін.).

Так, Г. Кунц і С. О’Доннел трактують термін «управління» як «створення ефективного середовища для людей, які діють у формальних організаційних групах» [171, с. 106]. Є. Хриков визначає внутрішньошкільне управління як діяльність керуючої підсистеми, що спрямована на створення прогностичних, педагогічних, психологічних, кадрових, матеріально-фінансових, організаційних, правових, санітарно-гігієнічних, медичних умов, необхідних для нормального функціонування й розвитку навчально-виховного процесу, що дозволяє реалізувати цілі школи [349, с. 28]. При цьому суттю управлінської діяльності щодо створення педагогічних умов для роботи закладу освіти науковець вважає модифікацію – перенесення положень педагогіки, психології, передового досвіду в практику роботи закладу [349, с. 22]. Подібною до тлумачення сутності управління як «створення умов» є думка В. Бондаря, який вважає, що метою управлінської діяльності є надання дієвої допомоги педагогічному колективу щодо підвищення якості навчання і виховання учнів [43, с. 27]. В. Семенов вважає, що головною функцією управління є створення об’єктивних передумов для реалізації виховних можливостей шкільного колективу [281, с. 31]. Слабкою ланкою даної парадигми управлінської діяльності є недооцінка активності рядових суб’єктів освітнього процесу в організації управління.

Так, аналіз наукової літератури щодо питань управління доводить, що на сьогодні відсутнє єдине, однозначне визначення поняття «управління». Розбіжності у визначенні терміна пов’язані з різноманіттям концепцій управління, сфер реалізації теорій управління і завдань, що вирішуються у конкретному випадку.

У дослідженні ми ґрунтувалися на тому, що діяльність з управління соціальними системами містить елементи і впливу, і взаємодії, і створення умов. Водночас вважаємо, що серед розглянутих підходів найбільш ґрунтовно і точно сутність управління педагогічними системами розкривають поняття «взаємодія», «забезпечення»,

«створення умов».

Наукове осмислення й узагальнення соціальних процесів сучасної дійсності, аналіз наукових досліджень доводять, що демократизація суспільства, розширення прав і свобод громадян у різних сферах життєдіяльності і в освітній сфері зокрема першочергово висувають проблеми суб'єктного становлення і буття людини, міжсуб'єктної взаємодії, максимального використання творчого потенціалу людей, спрямованого на розвиток освітньої системи, особистості в цілому.

Будь-який освітній заклад – це цілісна, відкрита соціально-педагогічна система. Соціальна система визначається як «...упорядкованість у певному відношенні *взаємодіючих* індивідів, речей, процесів, які утворюють інтегративні якості, не властиві компонентам, що входять до її складу» [30, с. 38]. Оскільки заклад освіти є соціально-педагогічною системою, управління ним безпосередньо пов'язано із соціальним управлінням. Як зазначалося вище, у кожній системі управління є суб'єкт – керуюча підсистема і об'єкт управління – керована підсистема. У системі соціального управління такий поділ є досить умовним. Якщо в комплексних («людина – техніка») системах існує чітке розмежування суб'єкта (людини) і керованого ним технічного устрою, то в соціальних системах відбувається взаємодія («людина – людина»), тобто суб'єкт-суб'єктні стосунки. Суб'єктами управління в закладі освіти є керівники (ректор, проректори, директор і його заступники), викладачі, студенти, вчителі, учні, батьки. Усі вони складають керуючу і керовану підсистеми.

Прагнення до неформальних, демократичних, гнучких способів і методів управління визнається загальною тенденцією сучасного менеджменту. Представники різних шкіл менеджерів вважають, що в сучасних умовах менеджмент повинен використовуватися не стільки як система влади у вигляді ієрархічної піраміди, скільки як ресурс розвитку горизонтальної організаційної системи. Управління повинно забезпечувати оптимізацію прийняття рішень тими, кого вони безпосередньо стосуються. При цьому під прийняттям управлінського рішення розуміють план дій, що приймається самостійно кожним суб'єктом управління [361, с. 33].

Активне звернення до особистості педагога, вихованця, впровадження демократичних, гуманістичних ідей у педагогічний

процес зумовлюють переоцінку й коректування теоретичних основ сучасного управління освітою. На зміну філософії впливу в управлінні закладом освіти прийшла філософія взаємодії, співробітництва, створення умов, забезпечення.

Отже, управлінням педагогічною системою ми вважаємо взаємодію керуючої й керованої підсистем, спрямовану на забезпечення її ефективного функціонування, розвитку й досягнення поставленої мети. При цьому ми ґрунтуємося на визначенні педагогічної системи як соціально зумовленої цілісності активно взаємодіючих учасників педагогічного процесу, а також духовних і матеріальних факторів, спрямованих на формування особистості, здатної як до саморозвитку, так і до розвитку навколишньої дійсності [361, с. 24]. До основних умов, що забезпечують досягнення цієї мети, функціонування, розвитку педагогічної системи, належать: прогностичні, педагогічні, психологічні, кадрові, матеріально-фінансові, організаційні, інформаційні, правові, комунікаційні, санітарно-гігієнічні, медичні та інші умови.

Не існує єдиної думки й щодо визначення сутності поняття «керівництво» і його співвідношення з поняттям «управління». Аналіз наукової літератури [12; 31; 73; 244; 245; 252; 254; 306; 316; 327; 345] дозволяє виділити декілька тлумачень:

1. Поняття «керівництво» визначається як більш широке, оскільки:

а) у процесі керівництва здійснюється регулювання діяльності конкретних людей, їх груп і колективів, взаємовідносин між ними, а регулювання розглядається як управління;

б) воно передбачає постановку мети, конкретизацію завдань і розробку спеціальних функцій (необхідний розподіл праці при загальній її кооперації). Управління ж є адміністративною функцією керівництва і передбачає реалізацію загальних функцій управління в будь-якому спеціальному виді управлінської діяльності (планування, організація, координування, контроль, регулювання, облік і аналіз);

в) керівництво – це «наука управління плюс мистецтво».

2. Поняття «управління» є більш широким, тому що:

а) при управлінні керівник може як сам безпосередньо керувати, так і використовувати інші (непрямі) способи впливу на підлеглих, що не вичерпуються його безпосередніми наказами й розпорядженнями,

тобто управляти;

б) поняття «управління» охоплює і людей, і неживі предмети (техніку, технологічні процеси тощо), тоді як керівництво є можливим тільки стосовно людей;

в) керівництво (адміністрування, розпорядництво) є однією із функцій управління (при цьому керівництво трактується не як стимулювання, мотивація, а саме як адміністрування), в умовах командної системи – тією функцією, котра разом із контролем набула надмірного розвитку: «управління (або загальне керівництво) є органічним поєднанням власне керівництва і контролю» [31].

3. Керівництво забезпечує тільки сьогочасне функціонування закладу освіти, а управління – його розвиток. Ми поділяємо думку дослідників [254], які наголошують на відсутності серйозного культурного й лінгвістичного обґрунтування такого тлумачення.

4. Терміни «управління» і «керівництво» є синонімічними. Крім наукових праць [254], на користь цього положення свідчить і визначення, що дається у Великому тлумачному словнику сучасної української мови: «Управління – те саме, що керування» [54].

Уважаємо, що для ототожнення понять «управління» і «керівництво» є певні підстави, оскільки управління організаціями (підприємствами, закладами, зокрема освітніми) – це, передусім, управління людьми. Водночас управління є більш широким за змістом: воно включає не тільки керівництво людьми, але й управління фінансовими, матеріально-технічними й іншими ресурсами. У сучасних наукових дослідженнях теорії управління освітою (Г. Єльникова, В. Лазарев, М. Поташник, П. Худоминський та ін.) поняття «керівництво» трактується як одна з управлінських дій, тобто функцій, поряд з плануванням, організацією, контролем тощо.

Нині у розумінні суті керівництва відбулися істотні зміни. Якщо раніше керівництво розуміли як адміністрування, командування, то в сучасній теорії і практиці цю управлінську дію розглядають як таку, що найбільш чітко відбиває людські аспекти соціального управління, роботу з управління людьми, спільнотами, колективами. А. Пригожин, розглядаючи поняття «управління» і «керівництво» в соціологічному аспекті, зазначає: «Якщо управління відноситься до регулювання в межах системи, безособової структури, то керівництво означає

персональне, безпосереднє відношення, що виступає як вплив на конкретний контингент людей через прямі контакти» [255, с. 7].

Так, у дослідженні ми ґрунтувалися на тому, що керівництво є однією з функцій управління, тобто поняття «управління» є більш широким, ніж поняття «керівництво», і містить його в собі як суб'єктивний компонент, особистісний фактор, що відбиває суб'єкт-суб'єктні стосунки управлінської взаємодії. Управління педагогічним або науково-педагогічним колективом передбачає не лише прямі, персональні контакти керівника з педагогами (керівництво), але й непрямі способи управлінської взаємодії (наприклад, через соціально-професійне середовище, як систему зовнішніх ресурсів особистості вчителя, викладача, що включає такі основні компоненти: інформаційний, комунікативний, інноваційний, фінансовий, матеріально-технічний тощо).

Поряд із поняттями «управління», «керівництво» до основних понять теорії управління освітою в сучасних дослідженнях належить термін «менеджмент». У вітчизняній управлінській літературі він застосовується не так давно й до кінця 80-х років XX ст. тлумачився як економічний термін. Швидка зміна соціально-економічних умов життя нашого суспільства, розвиток ринкових відносин «підштовхнули» вчених і практиків до вивчення зарубіжної науки управління – менеджменту. Слово «менеджмент» походить від дієслова «to manage» (управляти), яке, у свою чергу, походить від латинського «manus» (рука). Отже, менеджмент буквально означає «керівництво людьми». Цей термін має американське походження і, як зазначає П. Друкер, має полісемантичний характер, оскільки менеджмент містить і певну функцію, і соціальний статус людей, які її виконують, і навчальну дисципліну, і галузь наукового дослідження [392].

У вітчизняній довідковій літературі поняття «менеджмент» тлумачиться більш спрощено і, зазвичай, в економічному аспекті як «...управління виробництвом, сукупність принципів, методів, засобів і форм управління виробництвом, розроблених і застосованих з метою підвищення ефективності виробництва і збільшення прибутку» [54; 296].

Сучасні дослідники проблем управління [277, с. 41] слушно зазначають, що фундаментальні наукові категорії в системі

менеджменту в перекладеній літературі не мають точних, завершених визначень. Поняття «менеджмент» використовується як синонім терміна «управління організацією» безвідносно до її розмірів, видів діяльності і форм власності; еквівалент вислову «управління національною економікою» у вищих ешелонах адміністрування: в державному, галузевому й регіональному; аналог терміна «керівництво колективом»; синонім терміна «апарат управління» тощо. Поняття «менеджмент» тлумачиться і як самостійна галузь знань, що потребує постійного глибокого й обміркованого опанування. Автори наголошують, що менеджмент є міждисциплінарною галуззю знань, котру доцільніше називати «інноваційна управлінська думка», що поєднує науку; спеціалізований вид діяльності й досвід; методи і форми управління; професіоналів-менеджерів; ноу-хау, що примножується організаційно-управлінським мистецтвом.

На основі аналізу наукової літератури в дослідженні ґрунтуємося на визначенні менеджменту як «функції», виду діяльності щодо керівництва людьми в найрізноманітніших організаціях, уміння досягати поставлених цілей, використовуючи працю, інтелект, ураховуючи мотиви поведінки інших людей. «Менеджмент – це також галузь людського знання, що допомагає здійснити цю функцію» [201, с. 5].

Співвідношення понять «управління» і «менеджмент» може визначатися по-різному. Ураховуючи спільність семантики, їх можна вважати тотожними. З іншого боку, є й суттєві відмінності як у тлумаченні сутності, так і в застосуванні цих понять. Від управління менеджмент відрізняється тим, що передбачає вищий ступінь свободи керівників і підлеглих в умовах невизначеності ситуації. Вітчизняне поняття «управління» сформувалося в надрах адміністративної системи, ґрунтується на обмеженні такої свободи і визначеності основних подій і процесів на багато років уперед за допомогою централізованого планування.

В управлінській літературі стверджується, що сучасний менеджмент – це комплексна інноваційна наука, що зароджується одночасно з формуванням вітчизняної ринкової економіки, розвитком підприємництва в Україні, створенням конкурентних умов і конкурентоздатності, формуванням сприятливих передумов

для активізації діяльності фізичних і юридичних осіб на основі економічної свободи та відповідальності [13; 38; 111; 160; 346].

Нині менеджменту як науці і мистецтву управління значну увагу приділяють працівники сфери освіти, причому як учені, так і практики. Це передусім пояснюється тим, що менеджмент являє собою теорію і практику управління в соціальних організаціях, тобто організаціях людей, що, у свою чергу, зумовлює розгляд менеджменту в межах соціального управління. Будь-який освітній заклад є одним із видів соціальної організації.

Аналіз наукових досліджень [55; 147; 196; 199; 283] і освітньої практики дозволяє виділити тенденцію збагачення управління закладами освіти елементами менеджменту. Т. Шамова дає визначення менеджменту як процесу постановки й досягнення цілей за допомогою мобілізації праці людей, їх інтелекту, а також фінансових і технічних ресурсів; спеціальний вид управлінської діяльності, що обертається навколо людини [199]. При цьому дослідниця зазначає, що менеджмент розроблений для управління в першу чергу бізнесом і його кінцевою метою є отримання прибутку, також вона акцентує увагу на тому, що «...в теорії і практиці менеджменту добре розроблена поведінська сторона діяльності менеджера... Саме ця частина менеджменту є винятково корисною, за рахунок чого ми спробували збагатити внутрішньошкільне управління...» [199, с. 1]. На ці ж властивості менеджменту, що є надзвичайно важливими для нашого дослідження, звертає увагу й В. Сластьонін: «Теорія менеджменту приваблює передусім своєю особистісною спрямованістю, коли діяльність менеджера (керуючого) ґрунтується на щирій повазі, довірі до своїх співробітників, створенні для них ситуацій успіху» [290, с. 483].

Так, аналіз наукової літератури й освітньої практики, процеси гуманізації, демократизації системи освіти дають підстави для висновку про доцільність уведення поняття «менеджмент» у концептуальні основи розвитку теорії управління освітою. Водночас ми вважаємо, що необхідно здійснювати не просте перенесення загальних принципів менеджменту в освіту, а забезпечувати становлення і розвиток теорії управління освітою, в межах якої не тільки конкретизувати загальні закономірності управління соціальними системами, але й розкрити специфічні закономірності, що зумовить збагачення теорії соціального

управління.

Важливим для науки управління є поняття «організація». Воно використовується в різних значеннях. Аналіз наукової літератури дозволяє виділити принаймні чотири основні його значення: 1) безперервний і стійкий процес становлення і набуття нових властивостей; 2) стан упорядкованості, структура, внутрішня форма системи; 3) конкретна соціальна система; 4) діяльність, спрямована на створення цілісної системи, організаційна праця.

Відсутня єдина думка про місце організації в управлінні, її зміст і в теорії наукового управління. Деякі автори розглядають організацію як головну ознаку управління, інші – як структуру, в якій відбуваються процеси управління, ще інші – як одну із функцій управління або стадію управлінського циклу [78, с. 5].

Багатоплановість проведеного дослідження зумовлює звернення до різних значень поняття «організація». Як соціальна система організація – це об'єднання людей, які сумісно реалізують певну спільну мету і діють на основі визначених принципів і правил [30, с. 46].

Розробку проблеми управління здійснюють різні галузі знань: філософія, економіка, соціологія, психологія, педагогіка, інформатика, юриспруденція та ін. Загальна теорія управління розробляється кібернетикою і теорією систем. Кібернетика (від грецьк. *Kybernetike* – мистецтво управління) – наука про управління, зв'язок і переробку інформації в біологічних, технічних і комплексних (людина – машина) системах [61; 370; 382].

Кібернетика характеризує управління як здатність цілісних динамічних утворень здійснювати цілеспрямовану перебудову своїх організмів відповідно до змін умов у внутрішньому і зовнішньому середовищі їх існування. Ця перебудова відбувається шляхом перероблення інформації, що циркулює за принципом прямого і зворотного зв'язку між управляючим устроєм і системою, якою управляють. За допомогою управління та чи інша система не тільки підтримує свою цілісність, але й оптимізує своє функціонування [134, с. 45].

Кібернетика виявила, що управління властиве тільки системним об'єктам та має цілеспрямований, доцільний характер. Спільним у

процесах управління є його спрямованість на впорядкування системи. Водночас слід наголосити, що кібернетика досліджує *загальні* закони управління у складних динамічних системах (технічних, біологічних, соціальних), при цьому розглядає його процеси в певному формально-структурному, кількісному аспекті, без урахування специфіки, особливостей системи, в якій ці процеси відбуваються. Тому недоцільним є безпосереднє перенесення в управління освітою тлумачень управління в кібернетиці як загальної і формальної теорії управління, що не забезпечує дослідження і врахування специфічного змісту управління освітою. Отже, кібернетичний аналіз тієї чи іншої системи необхідно доповнювати змістовним якісним аналізом [349, с. 6].

Сучасні дослідження характеризуються переосмисленням управління освітою щодо науки управління соціальними системами й організаціями, особливістю яких є те, що люди, які входять до них, мають власні мотиви і здатні самі ставити перед собою цілі. З огляду на ці положення, теорія управління освітою визначає заклад освіти як «соціальну організацію, що має власну структуру, культивує певні цінності (не тільки освітні), формує цілі (знову ж таки не лише освітні), розробляє стратегію і способи їх досягнення» [147, с. 170]. Такий підхід допоміг подолати невідповідність розробки проблем управління закладами освіти від досягнень загальної теорії управління соціальними організаціями (Л. Даниленко, Т. Давиденко, Г. Єльнікова, Ю. Конаржевський, В. Лазарев, М. Поташник, П. Третьяков, І. Шалаєв, Т. Шамова та ін.). Дослідники прагнуть застосувати до управління закладами освіти загальні закономірності сучасного менеджменту, розглядати їх як складні соціальні системи, котрі постійно розвиваються й оновлюються. Саме такий підхід зумовив обґрунтування в сучасній науковій літературі [252, с. 7 – 23] положення про відносну самостійність науки управління освітою в межах науки соціального управління і комплексу наук про освіту, а також дослідження проблеми «співвідношення» науки управління освітою і педагогіки. Ми згодні з думкою авторів, що теорія управління освітою не може бути частиною педагогіки, якщо розглядати останню як науку про навчання і виховання дитини. Водночас суперечливою є позиція М. Поташника, О. Моїсєєва, які розглядають науку управління

освітою як «самостійну наукову дисципліну, що входить як галузева дисципліна в науку соціального управління поряд з іншими «галузевими менеджментами» – управлінням у медицині, у промисловості, на транспорті, в будівництві тощо». Про належність управління освітою до соціального управління стверджує і Г. Єльнікова [107, с. 9]. Очевидно, що теорія управління освітою має тісний, безпосередній зв'язок з теорією соціального управління. Водночас слід звернути увагу на положення, які викладені в наукових дослідженнях соціального управління: «Наука соціального управління не є прикладною будь-якої науки: юридичної, політичної, економічної, соціологічної тощо. Вона базується на загальнометодологічних принципах фундаментальних наук...» [235, с. 23]. Автори зазначають, що соціальне управління як наука спеціально не досліджує економічні, юридичні, політичні й інші сторони управління, предметом її дослідження є теорія і методологія їх взаємодії, що ґрунтується на системному зв'язку всіх суспільних явищ у процесі їх взаємодії та взаємовпливу [235, с. 19].

Отже, однозначне визначення теорії управління освітою як складової соціального управління може призвести до розширених, довільних та неточних тлумачень. З іншого боку, віддалення теорії управління освітою від педагогіки може зумовити зниження рівня досліджень щодо врахування специфічного змісту управління освітою, про що, наприклад, свідчить низький рівень розробленості закономірностей процесу управління, що характеризують його зв'язок із педагогічним процесом.

У проведеному дослідженні ми ґрунтуємося на тлумаченні педагогіки як *системи* педагогічних наук, що дає підстави визначити теорію управління освітою як *самостійну* галузь знань, що є складовою цієї системи.

Джерелами розвитку теорії управління освітою є теорія виховання, дидактика, передовий педагогічний, управлінський досвід, історія педагогіки, порівняльна педагогіка, соціальна педагогіка, а також ряд наук, з якими вона безпосередньо пов'язана: теорія соціального управління, кібернетика, філософія, соціологія, психологія, економіка.

Наука управління освітою досліджує управління на різних його рівнях (державному, регіональному, на рівні закладу освіти, адміністративному та ін.), а також у різних ланках системи освіти

(дошкільне виховання, загальна середня освіта, позашкільне навчання і виховання, професійна освіта, вища освіта, післядипломна освіта тощо).

Об'єктом дослідження управління освітою як наукової дисципліни є функція управління, що властива освітнім системам та організаціям, як і іншим соціальним структурам. Об'єктом дослідження науки управління закладом освіти є процеси управління різними видами діяльності, які здійснюються в ньому відповідно до змісту загальних і спеціальних функцій керівників [245, с. 31]. Отже, в об'єкт дослідження включається один із базових видів діяльності людини – управлінська діяльність, що сприяє реалізації цієї функції й здійснюється в освітніх системах різного рівня, а також процеси, умови й результати управління, системи, що його здійснюють (керуючі системи як компоненти освітніх систем) [252, с. 15].

З огляду на те, що сенсом будь-якої науки є пошук закономірних зв'язків і залежностей досліджуваних явищ, *предметом* дослідження науки управління освітою визначається пошук об'єктивних і суттєвих зв'язків між певними властивостями управління, процесами управління і його результатами [252, с. 16]. Отже, наука управління вивчає закономірності процесу управління і формування «відносин – зв'язків», які виникають у процесі управлінської діяльності [245, с. 31].

В. Пікельна зазначає, що теоретичне пізнання суспільних законів і закономірностей є необхідним, передусім, для подальшого вдосконалення управління в усіх реально існуючих суспільних процесах [244, с. 65].

Як філософська категорія закон відбиває внутрішній суттєвий і стійкий зв'язок явищ, що зумовлює їх упорядковане змінення. Поняття закону є близьким до поняття закономірності, котра являє собою сукупність взаємопов'язаних за змістом законів, що забезпечують стійку тенденцію або спрямованість у змінах системи [342, с. 202].

Зважаючи на «молодість» науки управління, дослідники вважають, що стверджувати про її закони не зовсім правомірно [107, с. 56]. На думку Ф. Хмеля, у процесі розвитку науки управління певні закономірності набудуть рангу законів [346, с. 56]. В. Пікельна також уважає, що на початковій стадії розвитку теорії можуть бути

сформульовані закономірності, а не закони [244, с. 68].

Автори праць із питань управління і менеджменту схильні до думки, що загальне поняття закону не розкривається в будь-яких спробах формулювання законів і закономірностей управління [107, с. 56]. Так, наприклад, закони соціального управління, що обґрунтовуються в науковій літературі [235, с. 50 – 56], є більшою мірою підтвердженням, ніж спростуванням цієї думки. Водночас серед сформульованих авторами законів виділяємо як важливі щодо зумовленості управління освітою загальними соціальними законами такі закони соціального управління:

□ *закон інтеграції управління*, який означає об'єднання в управлінні різних спеціалізованих дій на різних рівнях і напрямках управління в *єдиний управлінський процес* у межах єдиного соціального організму – системи. Інтегруючими факторами є цілі, завдання й інтереси суспільства, котрі вимагають підтримки нормальної життєдіяльності і розвитку складної соціальної системи відповідно до постійних змін внутрішнього і зовнішнього середовища;

□ *закон пріоритетності соціальних цілей*, що наголошує: не виробництво, не політика, не економіка є метою розвитку суспільства й умовою забезпечення його рівноваги і розвитку, а постійне підвищення якості життя його членів, їхнього добробуту, соціального самопочуття, безупинне вдосконалення способу життя;

□ *закон необхідного різноманіття*, в якому підкреслюється, що чим складнішим є об'єкт управління, тим більш складним повинен бути й орган, котрий ним управляє, тобто керуюча підсистема повинна володіти достатнім різноманіттям керуючих впливів для того, щоб успішно справлятися з різноманіттям керованої системи і забезпечувати її функціонування й розвиток відповідно до заданої програми;

□ *закон спеціалізації управління*, який передбачає, що управління сучасними суспільними справами веде до розчленування його функцій, специфічного їх вияву в конкретних умовах, на різних рівнях управління, різних напрямках, тому управління вимагає наявності високого професіоналізму в різних сферах: економічній, соціальній, політичній, психологічній, педагогічній, правовій, екологічній, демографічній тощо;

□ *закон зростаючої суб'єктивності й інтелектуальності в управлінні*. Управлінські відносини, які за своєю суттю є відносинами людей, породжуються способом виробництва, економічним базисом суспільства. Водночас за певних умов, особливо в процесі науково-технічної й інформаційної революцій, управлінські відносини самі набувають базисного характеру, здійснюють великий зворотний вплив на всі сфери суспільного життя, значною мірою визначають темпи соціального прогресу. Управління як суб'єктивна діяльність різних суб'єктів управління (державний орган, суспільний інститут, окрема людина) відбиває дану суб'єктивність у вигляді загальної й управлінської культури (її наявності або відсутності), специфіки традицій й історичного досвіду, інтересів, потреб, настанов, позицій певної особистості, яка є лідером. Тому чим вищим є рівень управління, на якому знаходиться суб'єкт управління, окремий лідер, тим більшим є простір для вияву як позитивної, так і негативної суб'єктивності.

У працях з теорії соціального управління [235, с. 50] закони науки управління визначають як загальні, суттєві й необхідні зв'язки, що досліджуються наукою управління. Закони управління відбивають важливі внутрішні стійкі ознаки, особливості процесу управління. Вони мають об'єктивний характер і не залежать від волі людей, навпаки, визначають їх волю, свідомість і наміри. Усвідомлене використання законів дозволяє людині діяти відповідно до об'єктивних вимог життя.

На рівні конкретного методологічного знання педагогічні закономірності і принципи розглядалися Ю. Бабанським, В. Гершунським, В. Загвязинським, В. Краєвським, І. Лернером, В. Лозовою, М. Скаткіним та іншими фахівцями.

Теорія управління освітою як нова галузь наукового знання досягла рівня узагальнення й систематизації теоретичних та емпіричних положень і фактів тільки в середині 80-х років XX ст. [98; 329; 349].

Закономірності і принципи управління освітою, внутрішкільного управління досліджувалися в працях Л. Даниленко, М. Дарманського, Г. Єльнікової, І. Ісаєва, Ю. Конаржевського, Б. Коротяєва, В. Маслова, О. Орлова, В. Пікельної, В. Симонова, Є. Хрикова, В. Шаркунової та ін.

В. Бондар закономірностями управлінської діяльності вважає стійку залежність, зв'язок між процесом управління і зовнішніми щодо

нього суспільними системами й умовами, а також зв'язки і залежність між компонентами процесу управління і процесами викладання й учіння, що входять у навчання [43, с. 117].

Аналіз наукових праць [107;146;164;196;230;244;346;349] дозволяє виділити основні змістові напрями визначення закономірностей процесу управління (рис. 1.1).

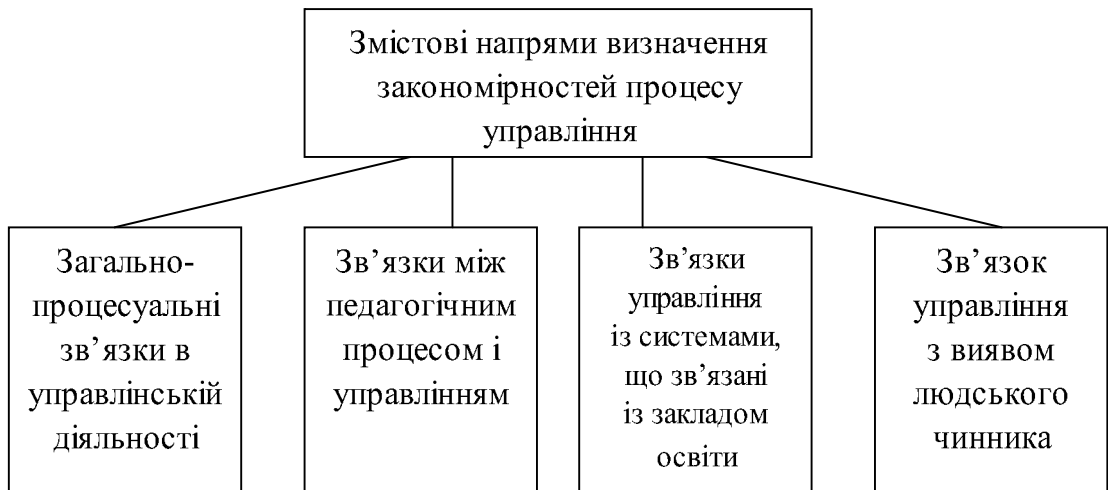


Рис. 1.1. Основні змістові напрями визначення закономірностей процесу управління в наукових дослідженнях

Групи закономірностей, сформовані відповідно до визначених напрямів, розглянуто в табл. 1.1.

Включення закономірностей управління до однієї із чотирьох груп, є певною мірою умовним. Наприклад у другій групі останні три закономірності характеризують зв'язки управління як з педагогічним процесом, так і з системами, що зв'язані із закладом освіти.

Проведений аналіз свідчить, що найбільшу увагу при розробці проблеми закономірностей процесу управління науковці приділяють загально-процесуальним зв'язкам в управлінській діяльності. Найменш розробленими залишаються проблеми зв'язків управління з педагогічним процесом і виявом людського чинника.

Розглянуті закономірності можна вважати загальними, і стосуються вони різних систем управління: управління загальною середньою освітою, управління вищою освітою, управління школою, управління вищим навчальним закладом, управління навчально-виховною роботою та ін.

Закономірності процесу управління

<i>1. Закономірності процесу управління, що характеризують загальнопроцесуальні зв'язки в управлінській діяльності</i>	
1	2
Ю. Конаржевський	<ul style="list-style-type: none"> - наукове управління закладом освіти може бути забезпечене за умови його високого аналітичного рівня; - чим вищий рівень доцільності управлінської діяльності, тим ефективніші й результати; - чим вищий рівень неперервності управлінських дій, тим значно ефективніші результати управління; - неперервний характер управління може бути реалізований не інакше, як через замкнені процеси, так звані управлінські цикли; - чим стабільніший ритм управління, тим вище організованість управлінської системи та ефективність її діяльності; - управління може бути ефективним тільки в тому випадку, якщо керуюча підсистема володіє умінням виконувати всі види діяльності, необхідні для управління даною системою; - взаємозв'язане та погоджене функціонування системи в цілому забезпечується дотриманням важливих пропорцій в діяльності та структурі керуючої і керованої підсистем
Б. Коротяєв	<ul style="list-style-type: none"> - якщо в діяльності керівника закладу освіти найбільш повно взаємодіють єдиноначальність і колегіальність, то результати керівництва найбільш повно збігаються з очікуваними; - керівництво закладом освіти буде ефективним, якщо в діяльності керівника найбільш повно взаємодіють прямий і зворотний зв'язок
О. Орлов	<ul style="list-style-type: none"> - чим вище рівень структурно-функціональних зв'язків і залежностей між суб'єктом та об'єктом управління, тим більш ефективне функціонування системи управління; - висока ефективність управління та розвитку вихованців досягається, якщо суб'єкти управління ґрунтуються на системі замкнених циклів, які постійно повторюються; - чим вищий рівень забезпечення суб'єкта управління інформацією, тим вища ефективність управління та функціонування навчально-виховної роботи; - якщо структура суб'єкта управління детермінована цілями функціонування, змістом, структурою об'єкта, то підвищується якість керованого процесу
В. Пікельна	<ul style="list-style-type: none"> - закономірність поєднання централізації і децентралізації в управлінні; - закономірність співвідношення керуючої і керованої систем; - закономірність впливу загальних функцій управління на кінцевий результат

1	2
В. Маслов, В. Драгун, В. Шаркунова	<ul style="list-style-type: none"> - закономірності взаємовпливу керуючої та керованої підсистем (за вирішальної ролі першої); - закономірність оптимального співвідношення цілеспрямованих впливів підсистем управління, самоорганізації і саморегулювання; - закономірність оптимального співвідношення стратегічного й оперативно-регулятивного керівництва: ефективність керівництва залежить від оптимальності співвідношення, своєчасного розв'язання стратегічних і оперативно-організаційних завдань, пов'язаних із функціонуванням навчального закладу; - закономірність плановості і конкретного моделювання; - закономірність відповідності структури управління її призначенню; - закономірність зворотного зв'язку
Є. Хриков	<ul style="list-style-type: none"> - ефективність управління тим вища, чим вищий рівень взаємовизначення керуючої та керованої підсистем; - ефективність управління тим вища, чим повніше управлінська діяльність базується на положенні наук, які є її основою; - ефективність управління тим вища, чим оптимальніше співвідношення об'єктивно необхідних оперативно-поточних і стратегічних завдань управління; - управління закладом освіти ефективне, якщо забезпечується єдність та цілісність усіх груп умов, необхідних для реалізації його мети; - ефективність управління закладом освіти тим вища, чим оптимальніше співвідношення цілеспрямованих управлінських дій, самоорганізації та саморегуляції; - управління закладом освіти ефективне, якщо здійснюється на основі науково обґрунтованого плану роботи; - ефективність управління тим вища, чим повніше в структурі управлінської діяльності реалізується науково спланований зміст діяльності у певному управлінському циклі; - ефективність управління тим вища, чим повніше забезпечується рівень необхідної різноманітності підсистем закладу освіти; - управління ефективне, якщо забезпечується цілісність усіх функцій управління в кожному з управлінських циклів; - управління ефективне, якщо воно забезпечене достатньою інформацією про реалізацію прийнятих у певному управлінському циклі управлінських рішень
Г. Єльнікова	<ul style="list-style-type: none"> - загальні функції управління детерміновані загальними закономірностями процесу управління;

1	2
	<ul style="list-style-type: none"> - цільові(часткові)функціїуправлінськоїструктуриконкретного рівня управління детерміновані призначенням цієї структури (метою її створення) і частковими закономірностями; - ефективність управління забезпечується субординаційною і координаційною узгодженістю цілей усіх суб'єктів управління з урахуванням реальної ситуації; - статична і динамічна структури управлінської підсистеми обумовлюються порядком зв'язку суб'єктів управління та характером їх взаємозалежності; - ефективність управлінської діяльності залежить від ступеня взаємовідповідності структур керуючої і керованої підсистем; - технологія управління забезпечує механізм спрямування діяльності на досягнення поставленої мети і розкриває взаємозв'язок мети, алгоритмічної послідовності дій, способу зв'язку і розподілу ступенів свободи між суб'єктами управління, порядком встановлення вертикального і горизонтального зворотного зв'язку та критеріальною моделлю (стандартом, еталоном) бажаного результату; - результативність управління залежить від способу взаємодії суб'єктів управління, рівня і кількості ступенів свободи, наявності критеріальних моделей проміжних і кінцевого результатів та періодичності встановлення зворотних зв'язків для спрямування діяльності на досягнення мети; - адаптація системи управління на зовнішні і внутрішні умови її функціонування спрямована на розвиток системи та залежить від поточного коригування порядку зв'язку і цільових функцій усіх суб'єктів управлінського процесу; - порядок зв'язку між суб'єктами управління обумовлений характером завдання, формами і методами управління, кваліфікацією і можливостями виконавців; - управління має комунікативну основу, тому доцільність управління залежить від частоти встановлення комунікативних зв'язків (одиничний цикл прямого і зворотного зв'язку) між суб'єктами управління як основи регулювання; - якість управління залежить від ступеня розробленості критеріальної моделі результату (уявлення кінцевого результату), ступеня спрямування процесу на цей результат (частота проміжних замірів і коригувань), ступеня відповідності цього результату розробленій моделі і визначається як їх результуюча; - ефективність управління забезпечується субординаційною і координаційною узгодженістю цілей усіх суб'єктів управління з урахуванням реальної ситуації, залежить від ступеня взаємовідповідності структур керуючої і керованої підсистем та визначається ступенем відповідності реально досягнутого результату поставленій меті

1	2
<i>2. Закономірності процесу управління, що розкривають зв'язки між педагогічним процесом і управлінням</i>	
Б. Коротяєв	<ul style="list-style-type: none"> - чим повніше забезпечує керівник закладу освіти взаємодію змістової, процесуальної й організаційної сторін діяльності педагогічного колективу, тим ефективніше керівництво і тим вищі результати діяльності колективу; - чим повніше забезпечує керівник закладу освіти взаємодію із сім'єю, громадськістю, тим ефективніше його керівництво навчально-виховним процесом
О. Орлов	<ul style="list-style-type: none"> - ефективність управління навчально-виховною роботою визначається впливом зовнішніх і внутрішніх умов, у яких здійснюється управлінський процес; - зміст та методи управління навчально-виховною роботою обумовлені змістом та методами соціального управління і змістом та методами організації педагогічного процесу в закладі освіти
<i>3. Закономірності процесу управління, що відбивають зв'язки управління із системами, що зв'язані із закладом освіти</i>	
О. Орлов	<ul style="list-style-type: none"> - чим вищий рівень соціально-економічного розвитку суспільства, тим більші вимоги до підготовки підростаючого покоління у закладах освіти, тим більша потреба в ефективному управлінні цілісним педагогічним процесом
Є. Хриков	<ul style="list-style-type: none"> - ефективність управління закладом освіти залежить від того, наскільки враховуються в діяльності закладу особливості впливу на нього середовища; - управління закладом освіти ефективне, якщо воно забезпечує максимально можливий рівень реалізації умов, які створює держава для його функціонування
В. Маслов, В. Драгун, В. Шаркунова	<ul style="list-style-type: none"> - закономірність прогнозованості керівництва навчальними закладами: від повноти обліку впливу зовнішнього середовища і якості прогнозування необхідних для цього змін залежить ефективність керівництва, рівень стійкості функціонування всієї системи в цілому; - закономірність відповідності стилю і технології керівництва навчальними закладами загальнодержавному механізму
Г. Єльнікова	<ul style="list-style-type: none"> - управління освітою детермінується закономірностями соціального управління; - загальні закономірності управління освітою існують об'єктивно, незалежно від рівня управління і розкривають усталені зв'язки між дією зовнішніх і внутрішніх подразників та реакцією управлінської підструктури системи освіти; - на кожному рівні управління об'єктивно існують часткові закономірності, які відбивають специфіку цього рівня через розкриття усталених характерних зв'язків між особливостями компонентів внутрішньої структури керованої підсистеми і оточуючого середовища;

1	2
	- розвиток системи управління освітою характеризується якісними і кількісними змінами у змісті, структурі, технології управління і залежно від характеру заданих параметрів і критеріїв результату обумовлюється перетвореннями в освіті і суспільстві або сам зумовлює ці перетворення
<i>4. Закономірності процесу управління, що характеризують зв'язок управління з виявом людського чинника</i>	
О. Орлов	- чим вищий рівень професійної компетентності керівників закладів освіти, тим більш ефективне управління
Є. Хриков	- ефективність управління закладом освіти тим вища, чим повніше реалізується творчий потенціал педагогічної праці; - ефективність управлінської діяльності тим вища, чим вищий рівень професіоналізму особистості та діяльності керівників закладів освіти
В. Маслов, В. Драгун, В. Шаркунова	- закономірність залежності компетентності керівництва і результатів управління; - закономірність залежності ефективності керівництва системою від розвитку творчого потенціалу складу викладачів і тих, хто навчається; - закономірність залежності ефективності і професіоналізму менеджерів
Г. Єльнікова	- збільшення кількості і рівня ступенів свободи посилює процеси самоорганізації (через самоуправління), чим підвищує мотивацію виконавців

Ми поділяємо думку Є. Хрикова, який, аналізуючи структури закономірностей, виділених окремими авторами, зазначає, що вони поки що являють собою номенклатури, а не класифікації системи закономірностей [349, с. 60]. Це пояснюється тим, що досягнутий наукою управління рівень розвитку ще не дозволяє розробити цілісну систему закономірностей, яка б охоплювала всі аспекти і рівні управління освітою, що зумовлює розбіжність думок науковців щодо визначення закономірностей і предметної сфери їх вияву.

Обґрунтовані науковцями закономірності процесу управління передусім пов'язані з реалізацією таких законів соціального управління, як «інтеграції управління», «спеціалізації управління», «необхідного різноманіття» й «зростаючої суб'єктивності й інтелектуальності в управлінні». Водночас серед виділених авторами закономірностей практично немає таких, які б забезпечували реалізацію закону соціального управління про «пріоритетність соціальних цілей», тобто закономірностей, які б відбивали повною мірою врахування

людського чинника в процесі управління. Певний виняток складає закономірність, пов'язана з урахуванням творчого потенціалу педагогів і тих, хто навчається (В. Маслов, В. Драгун, В. Шаркунова, Є. Хриков) і закономірність визначальної ролі людського чинника у виробництві й управлінні (Ф. Хміль). Проте дані закономірності наголошують на залежності ефективності управління від розвитку і повноти реалізації творчого потенціалу педагогічної праці. Отже, йдеться про роль людського чинника в досягненні цілей організації. Тоді, як закон пріоритетності соціальних цілей вимагає ставлення до людини як до найвищої цінності організації, націленості управлінської діяльності на врахування її суб'єктного досвіду, створення умов для задоволення потреб членів організації, їх самореалізації і саморозвитку.

З поняттям закономірностей управління безпосередньо пов'язано поняття його принципів, яке В. Маслов і В. Шаркунова визначають як фундаментальне вихідне положення, що слідує зі стійких тенденцій, закономірностей існування і розвитку конкретної системи [195, с. 77]. Принципи визначають вимоги до системи, структури, процесу і механізму управління. Формулювання принципів управління є результатом узагальнення об'єктивно діючих законів і закономірностей, притаманних їм спільних ознак, характерних фактів, що стають основою управлінської діяльності.

У науковій літературі з питань управління закладами освіти різні автори виділяють неоднакову кількість принципів, по-різному їх називають (Додаток А). Дослідники проблеми принципів управління [195] пояснюють це авторським суб'єктивізмом щодо визначення змісту поняття принципу і повноти аналізу таких складних систем, якими є управління і навчальний заклад. У деяких випадках до принципів автори відносять умови чи інші важливі фактори. Ступінь суб'єктивізму пропорційний якості розуміння і бачення головних конструктивних основ, суттєвих якостей системи, її функціональних зв'язків, рушійних сил, пов'язаний із різноманіттям сфер реалізації теорії управління. Так, сутність вимог до управління в сучасному суспільстві досить детально розкривають принципи, визначені В. Афанасьєвим, Б. Гаєвським, особливості сучасного менеджменту – принципи, обґрунтовані Ф. Хмелем, а принципи, виділені В. Івановим, відбивають сутність соціального управління.

Загальна кількість виділених науковцями принципів управління (Додаток А) становить 80 найменувань. Водночас 44 принципи визначаються тільки одним автором, лише 9 принципів виділяються більш ніж п'ятьма авторами: науковості, єдиноначальності, колективності (колегіальності), демократичного централізму (єдності централізму і демократії, централізації і децентралізації), плановості, гуманізації (моральності, психологізації), ефективності, основної ланки, професіоналізму особистості й діяльності керівника закладу освіти (компетентності).

Розбіжність думок науковців при визначенні принципів управління свідчить не тільки про різноманіття позицій науковців, сфер і рівнів реалізації теорії управління, але й про недостатній рівень розробленості даної проблеми.

Аналіз номенклатури і сутності сформульованих у науковій літературі закономірностей і принципів управління свідчить про те, що, зазвичай, розробка принципів управління не була пов'язана з розробкою його закономірностей. Винятком є праці В. Бондаря [43] і Є. Хрикова [349], у яких загальні закономірності і принципи управління розроблені як цілісна система.

Як свідчить проведений аналіз, номенклатура принципів змінюється в процесі розвитку теорії і практики управління освітою. Водночас основні принципи управління зберігаються, оскільки відбивають ключові вимоги до системи управління освітою. Форми ж і методи використання цих принципів на різних етапах розвитку системи освіти можуть і повинні бути різними.

Знання керівниками закладів освіти закономірностей і принципів процесу управління забезпечує не тільки корекцію управлінської діяльності, але й дозволяє прогнозувати її результати, процес їх досягнення, надає можливість підходити до вирішення різних управлінських проблем з урахуванням їх місця в послідовності взаємопов'язаних процесів і явищ. Водночас слушною вважаємо думку про те, що визначити принципи – ще не означає досягти успіху в управлінській діяльності. А. Файоль зазначав: «Біда не в недостатці принципів. Якщо б услід за їх проголошенням відразу наступило їх панування, у нас скрізь було б уже найкраще управління... Треба вміти оперувати принципами, це складне мистецтво, що вимагає

вдумливості, досвіду, рішучості і почуття міри» [335, с. 31].

Серед значної кількості виділених науковцями принципів управління з реалізацією закону соціального управління про «пріоритетність соціальних цілей» пов'язані тільки принципи врахування потреб та інтересів людей (Б. Гаєвський), гуманізації, моральності і психологізації управління (Є. Березняк, М. Дарманський, Г. Єльнікова, В. Іванов, В. Маслов, В. Сластьонін, В. Шаркунова), доброзичливості (В. Бондар). Найтісніше з реалізацією закону пріоритетності соціальних цілей пов'язана лише система принципів, запропонована Ю. Конаржевським, що містить принципи поваги і довіри до людини, цілісного погляду на людину, співробітництва, соціальної справедливості, індивідуального підходу тощо. Водночас дані принципи недостатньо орієнтують управління саме на *особистість* учня, студента, учителя, викладача, керівника, на реалізацію особистісних потреб усіх суб'єктів освітньої системи, не розкривають суб'єкт-суб'єктного характеру управлінської взаємодії.

Низьким рівнем розробленості в теорії управління освітою даної проблеми до початку 90-х років XX ст., з одного боку, і процесами гуманізації суспільства, звернення суспільної свідомості до особистості, з іншого, пояснюється активна розробка питань особистісної спрямованості управління в працях вітчизняних і зарубіжних науковців упродовж останнього десятиліття. Зважаючи на ці обставини, особливий інтерес становлять закономірності й принципи, що обґрунтовані в концепціях таких видів управління, як рефлексивне (Т. Давиденко [89]), адаптивне (Г. Єльнікова, П. Третьяков [107; 322]), полісуб'єктне (В. Коваленко [139]).

Аналіз загальних закономірностей і принципів процесу управління, а також закономірностей і принципів рефлексивного, адаптивного, полісуб'єктного управління дозволяє виділити тенденції розвитку сучасних наукових досліджень управління освітою:

1. Активного розвитку і суттєвого значення в теорії управління освітою набуває теорія систем, що орієнтує дослідників на виявлення основних компонентів системи, різноманітних зв'язків між ними, компонентами і системою в цілому, моделювання на цій основі її структури; виявлення функцій окремих компонентів і системи в цілому; дослідження етапів становлення системи; розгляд взаємодії системи із

зовнішнім середовищем; виявлення інтегруючих факторів і розкриття цілісності системи.

2. Синергетичне світосприйняття, прагнення привнести його положення в управлінську діяльність. Школа, ВНЗ, особистості учня, студента, педагога розглядаються як складноорганізовані системи, яким не можна насильно нав'язувати напрями розвитку, необхідно сприяти їх власним тенденціям розвитку. При цьому управлінню відводиться роль фактора, що активізує, спрямовує, забезпечує саморух, самозмінення, саморозвиток, самоуправління, самоорганізацію цих систем.

3. Аналіз процесу управління в контексті «суб'єкт-суб'єктної» і «полісуб'єктної» парадигм, що передбачає забезпечення суб'єктної позиції особистості в освітньому процесі, реалізацію особистістю суб'єктних функцій, розвиток суб'єктної активності, самосвідомості. При цьому процес управління спрямовується не тільки на досягнення цілей системи, але й на реалізацію особистісних сенсів суб'єктів освітнього процесу, їх самореалізацію.

4. Активний розвиток психологічних основ управління освітою, що зумовлюється гуманізацією, демократизацією суспільства, визнанням людини найвищою соціальною цінністю і передбачає забезпечення усіх видів допомоги і підтримки в отриманні необхідного соціального й особистісно значущого результату.

Закономірності і принципи процесу управління, що визначають його спрямованість на людину, особистість, є надзвичайно важливими, актуальними і вимагають подальшої розробки. Будь-який заклад освіти є закладом, у якому в результаті колективної праці педагогів проходить становлення і розвивається особистість вихованця, тому управління освітою, кожним закладом освіти повинно бути зорієнтоване на людину, мати гуманістичний характер, що втілюється у стосунках співробітництва на основі поваги до людини і довіри до неї. Чим вищим буде рівень співробітництва педагогічного колективу з колективом тих, хто навчається, тим більш стійкою буде гуманізація відносин. Успіх функціонування і розвитку закладу освіти забезпечується гармонійною цілеспрямованістю педагогів і вихованців на вирішення наявних завдань і проблем. Забезпечення такої гармонізації їхньої спільної діяльності залежить від здійснення управлінської взаємодії на основі людяності, розуміння того, що сформувані єдину цілеспрямовану волю

педагогічного колективу і колективу вихованців можна тільки на основі наполегливої систематичної роботи з кожним учасником освітнього процесу.

1.2. Становлення і розвиток теорії і практики управління (в аспекті врахування людського чинника)

Питання становлення і розвитку загальної теорії і практики управління, соціального управління, менеджменту свого часу ґрунтовно досліджувалися у працях багатьох вітчизняних та зарубіжних учених (М. Альберт, Б. Андрушків, Д. Бобришев, Д. Валовий, Р. Васильєва, І. Вернадський, Б. Винар, Б. Гаєвський, О. Дейнеко, Дж. У. Дункан, С. Злупко, І. Коропецький, А. Кредісов, О. Кузьмін, М. Мескон, С. Семенцов, Ф. Тейлор, Е. Уткін, А. Файоль, Ф. Хедоурі, Ф. Хміль, Г. Щокін).

Становлення і розвиток теорії і практики управління в галузі освіти досліджувалися в працях А. Димитрієва, Г. Єльнікової, Л. Калініної, М. Кондакова, В. Курило, О. Сухомлинської, О. Шевченко. Дослідники вивчали різні аспекти проблеми: становлення і розвиток школознавства, управління ВНЗ, органів управління освітою тощо.

З тих часів, коли управління почало розглядатися як особливий вид діяльності, уявлення про нього постійно трансформувалися. До нашого часу налічується велика кількість різноманітних наукових концепцій, теорій управління та підходів до нього.

Активне звернення суспільної свідомості до особистості людини, потреба реалізації гуманістичних ідей у педагогічному процесі, управлінській діяльності вимагають переоцінки основ сучасного управління. Це положення зумовлює необхідність історичного аналізу становлення й розвитку теорії і практики управління з метою виділення з великої кількості теорій управління таких, що розкривають тенденції розвитку в управлінні ідей спрямованості на людину, особистість. При цьому ми зосередили увагу на становленні й розвитку теорії і практики соціального управління, менеджменту, котрі є основою теорії управління освітою.

Розглянемо сукупність управлінських концепцій в аспекті їх розвитку в хронологічному порядку. Практика управління є надзвичайно давньою. Вона складалася впродовж тисячоліть світової історії. Ще на глиняних табличках, датованих третім тисячоліттям до

нашої ери, записані закони стародавньої Шумерії, які свідчать про існування там практики управління [13; 160; 201].

У цілому аналіз наукових досліджень [160; 201; 235], присвячених розвитку теорії і практики управління, дозволяє виділити такі історичні періоди:

Стародавній період. Він вважається найбільш тривалим періодом розвитку управління – починаючи з 9 – 7 тисячоліття до н.е. й орієнтовно до початку XVIII ст. Цей період характеризується накопиченням досвіду управління, яке ще не було виділено в самостійну галузь знань.

Класики античної філософії (Сократ, Ксенофонт, Платон, Арістотель) приділяли увагу управлінській діяльності. Одним із перших європейців, хто дав характеристику управління як особливої сфери діяльності, був Сократ. Він проаналізував різні форми управління, на основі чого проголосив принцип універсальності управління як специфічної форми професійної діяльності. Підґрунтям його поглядів було переконання в тому, що влада в державі повинна належати «кращим», тобто моральним, справедливим і досвідченим у мистецтві управління громадянам. Учень Сократа – Ксенофонт визначав діяльність щодо управління як особливий вид мистецтва. Інший його учень – Платон дав класифікацію форм державного управління, здійснив спробу розмежування функцій їх органів. Платон називав управління «наукою про харчування людей», тим самим наголошуючи на важливому значенні в забезпеченні матеріального існування суспільства, життєзабезпеченні. Філософ уважав, що управляти державою повинні закони, але вони занадто абстрактні, і тому здійснювати нагляд за їх виконанням має політик, який володіє мистецтвом управління. Суть його управлінської діяльності повинна полягати в застосуванні цих догматичних законів до ситуацій, що реально складаються. При цьому, залежно від обставин, Платон виділяв два стилі управління: політичний і тиранічний. Якщо громадяни виконують свої функції в суспільстві й дотримуються законів, то стиль управління державою має бути м'яким (політичним), якщо ж у суспільстві немає необхідного порядку й гармонійних взаємовідносин, доцільним є використання стилю управління, що ґрунтується на силі (тиранічний) [246]. Цей приклад свідчить про те,

що ще в працях Платона зароджувалися ідеї про стилі управління, сучасний ситуаційний підхід до нього. Вияви майже всіх видів сучасного управління можна простежити у стародавніх організаціях, хоча, звісно, характер і структура управління в ті часи відрізнялися від сучасних.

Досліджуючи зародження і розвиток науки управління у працях філософів, В. Пікельна зазначає, що вже на перших етапах її вивчення (понад 5000 років тому) умови успішного вирішення проблем управління державою пов'язували з існуванням мудрого керівника, мудрих законів, системою виховання в державі, від «мудрості» якої залежить «добробут» народу [245, с. 20].

Управлінська думка в Україні також має тривалу історію. Зазвичай, її традиційно вивчають з Київської Русі або навіть пізніших часів. Проте в сучасних наукових дослідженнях [160] стверджується, що початок цієї історії пов'язаний ще з періодом дослов'янського поселення. Давнє населення етнічних територій теперішньої України вже мало певні господарські й управлінські уявлення. Як і в багатьох інших народів світу, тривалий час вони існували спочатку на рівні практики, а згодом – мистецтва, тобто у вигляді сформульованих правил, порад щодо ведення господарства, не завжди при цьому письмово зафіксовані. Через обмеженість писемних джерел тих років управлінські погляди давнього населення України ще не стали предметом спеціального фундаментального дослідження [160, с. 63].

Інші твердження про Україну княжого періоду (Київська держава IX – XIII ст. і Галицько-Волинська держава XIII – XIV ст.). Джерелами знань про управлінську думку того періоду є численні писемні пам'ятки: акти, документи, реєстри, хроніка, кодекси правил, що були пов'язані з практикою господарювання й управління. Князі періоду Київської Русі визначали й обґрунтовували певні правила управління господарством, спрямовані на зміцнення пануючої в країні системи. Отже, початково розвиток управлінської думки в Україні відображав потреби практики реального господарювання й активно впливав на неї.

Аналіз наступного – *індустріального* періоду розвитку теорії і практики управління (1776 – 1910) дає підставу для виділення вчення Р. Оуена, який першим звернув увагу на людей-виконавців як

фактор ефективності виробництва. Його ідеї гуманізації управління виробництвом, а також визнання необхідності навчання, поліпшення умов праці і побуту працівників залишаються актуальними і сьогодні.

Інтенсивний розвиток промисловості в ХІХ ст. значно ускладнив завдання управління підприємствами, і для їх успішного вирішення вже не вистачало досвіду. У результаті усвідомлення цього почалися пошуки принципів ефективного управління виробництвом, виникли перші теорії наукового управління. Вони стали реальною основою діяльності управлінців.

Аналогічна ситуація спостерігалася і в практиці освіти, де збільшення кількості шкіл, учителів і учнів призвело до ускладнення процесів управління школами, і, як наслідок, зумовило виокремлення управлінських директорських функцій із систематичного викладання. Збільшення розмірів шкіл, ускладнення їх програм зумовлювало появу помічників директорів – завідувачів навчальною частиною.

Поряд із формуванням вітчизняної шкільної системи розвивалося і училищезнавство, яке мало на меті розробку практичних порад і рекомендацій щодо програмно-методичного і матеріально-господарчого забезпечення школи. В одному з перших посібників з училищезнавства (1879 р.) при його визначенні наголошувалося, що це «частина педагогіки, яка викладає різні заходи і засоби щодо найкращого устрою школи і щодо навчання в ній без перешкод» [303].

Прогресивні педагоги ХІХ ст., розробляючи проблеми навчання і виховання підростаючого покоління, спрямовували свої зусилля на докорінне перетворення шкільної справи. У зв'язку з цим у їх діяльності особливе місце посідали проблеми училищезнавства. Творцями цієї галузі знань є П. Блонський, М. Бунаков, П. Каптерев, М. Корф, М. Пирогов, С. Русова, К. Ушинський, які обстоювали такі ідеї: підхід до керівництва школою як до цілеспрямованого процесу впорядкування й чіткої організації управлінської праці її керівників, діяльності вчителів і навчальної праці учнів; виділення трьох елементів школи: адміністративного, навчального, виховного; визначення залежності виховної сили школи від успішного вирішення адміністративно-організаційних питань; необхідність чіткого розмежування функцій управління; пред'явлення професійних і особистісних вимог до керівника школи; боротьба з нігілістичним

ставленням до теоретичної розробки організаційно-педагогічних проблем (К. Ушинський); колегіальність керівництва; поглиблення й реалізація принципів педагогічного керівництва школами; боротьба проти казенного, адміністративного підходу до керівництва; необхідність оволодіння керівниками педагогічними знаннями, їх ґрунтовне проникнення в суть педагогічного процесу (М. Пирогов); демократизація, забезпечення педагогічного характеру управління школою; підбір і підготовка шкільних інспекторів, головними завданнями яких є не контроль, а допомога вчителю в організації та методиці занять (М. Корф); розгляд керівництва школою як живої участі у справі і турботах учителів та учнів; залучення до контролю за роботою шкіл батьків та місцевого населення (М. Бунаков).

Збільшення шкільної мережі, розвиток закладів професійної освіти і вищої школи зумовили створення і державних органів управління освітньою системою, що розробляли державну політику в галузі освіти.

У ряді реформ, проведених на початку XIX ст., одне з чільних місць посіли ті, що спрямовані на створення в країні злагодженої системи управління. Згідно з проголошеним у 1802 р. Маніфестом «Про затвердження Міністерств» усі «государственные дела» було поділено на частини, «...сообразно естественной их связи между собою». Як зазначалося у постанові, створені в результаті такого поділу органи «для благоуспешнейшего течения» були підпорядковані «...ведению избранных» міністрів, для яких було сформульовано «...главные правила, коими они имеют руководствоваться в исполнении всего того, что будет требовать от них должность, и чего мы ожидаем от их верности, деятельности и усердия ко благу общему» [279, с. 1 – 2]. Вищими органами влади були визнані: Правлячий сенат, який повинен був розглядати «...деяния министров по всем частям их управлению вверенным, и по надлежащим сравнении и соображении оных с государственными постановлениями и с донесениями прямо от мест сената дошедшими, делать свои заключения и представлять ... докладом» [279, с. 1 – 2]; Комітет міністрів, на засіданнях якого розглядалися поточні справи загальнодержавного масштабу; Державна рада – вищий законодавчий орган, який обговорював законопроекти, предмети, які потребували підготовки нового закону,

статуту або закладу, а також вивчав статути, постанови про вищі навчальні заклади та наукові установи (див. [175, с. 36]).

Серед створених у зазначений період 8 органів державного управління одне з чільних місць посіло Міністерство народної освіти, яке, на думку реформаторів, повинно було «...споспешествовать ... к утверждению народного спокойствия, сего истинного и нерушимого оплота царей и царств; к сохранению и возвышению общего всех благосостояния, и к воздаянию каждого должного от лица правосудия; к оживлению трудолюбия в промышленности и торговли; к распространению наук и художеств, столь необходимых для благоденствия народов: словом, к приведению в прочное и намерению нашему соответствующее устройство». Зауважимо, що думка про заснування такого Міністерства, за твердженням С. Сірополка, належала В. Каразіну, який був серед осіб, близьких до Олександра І [285, с. 227].

У процесі дослідження з'ясовано, що у відомстві Міністра народної освіти, виховання юнацтва і поширення наук знаходилися: Головне училище правління усіма підрозділами, що входили до його структури, Академія наук, Російська академія, університети, училища, крім наданих для особливого опікування імператриці Марії Федорівні; приватні та казенні друкарні, за винятком тих, що перебувають під безпосереднім будь-чийм відомством; цензура, видання відомостей та періодичних творів, народні бібліотеки, збори фортець, натуральні кабінети, музеї, а також «...учреждения, какие впредь для распространения наук заведены могут быть» [279, с. 3 – 4]. На початку ХІХ ст. при Міністерстві народної освіти було створено Комісію училищ, члени якої безпосередньо підпорядковувалися Міністру народної освіти і згідно з положеннями документа «Про обов'язки Комісії училищ» зобов'язані були «...особенно пещись об успехах всех заведений, для распространения просвещения учрежденных, по соображению нужд и удобностей каждого отделения...» [279, с. 5].

Зазначимо, що перші спроби створити в країні систему державного управління, до складу якої входили б органи управління освіти, було зроблено ще на початку ХVІІІ ст. Лейбніцем. За свідченнями С. Рождественського, у 1711 р. учений радив Петру І заснувати колегію народної освіти як самостійний орган вищої адміністрації

«издающий предписания по народному образованию и заботящийся о воспитании юношества, о приготовлении учителей и издании учебников». Запропонований Лейбніцем інший, більш докладний план створення в країні злагодженої системи управління визначав і заходи впливу колегії, згідно з якими вона, поділена на департаменти і комітети, відає: 1) власне управлінням народною освітою, школами; 2) управлінням справами друку (друкарнями, книгодрукуванням та торгівлею папером для писання); 3) управлінням медичними установами; 4) управлінням промисловістю і торгівлею [272, с. 9].

У 1716 р. у новому проекті серед запропонованих 9 колегій Лейбніц розмістив «ученую коллегію» – орган вищої адміністрації. Основним обов'язком колегії, на думку автора проекту, було таке: «Наблюдать, чтобы молодежь в государстве была воспитываема хорошо и проходила бы все науки, и испытывать тех из молодых людей, которые отправляются за границу, и потом представлять о них царю для наблюдения за границей, чтобы там каждый из посылаемых юношей учился тому, к чему найден способным по испытанию» [272, с. 9]. За задумом Лейбніца, колегія водночас є і вченою установою: її члени повинні «каждый излагать свою науку по усовершенствованной методе и при том стараться следить за открытиями и усовершенствованиями» [272, с. 9]. Зазначимо, що запропоновані на розгляд Петра I проекти не були прийняті.

Після Петра Великого ініціатива пропозиції про створення особливого органу управління народною освітою зароджується в самому російському суспільстві. За твердженням С. Рождественського, вперше таку думку висловив В. Татіщев у своїй роботі «Разговор о пользе наук и училищ» [348, с. 123 – 124].

На питанні щодо проведення реформ, спрямованих на створення злагодженої системи управління, наголошував Олександр I, який, входячи на престол, урочисто обіцяв керувати «по законам и по сердцу бабки своей – Екатерины великой», що і характеризувало його політику в цьому напрямі за перші роки царювання. У змісті останньої, як зазначав С. Рождественський, «просветительные реформы» спрямовані на деякі запозичення із західноєвропейської культури, посіли одне з чільних місць. Зауважимо, що питання про необхідність проведення реформ у галузі освіти було піднято 23 грудня 1801 р.

на одному із засідань «негласного комітету». Члени комітету, як зазначає Н. Желваков, заслухавши записку Лагарпа (про заснування державного управління справою народної освіти та установи шкіл у селах), звернули увагу царя на те, що справа народної освіти в Росії є надзвичайно «строкатою». На думку графа Строганова, громадська освіта повинна містити всі загальні відомості, які необхідно було поширити серед народу певною мірою, а вже після цього має слідувати освіта спеціальна, що здійснює підготовку фахівців для відомого поля громадської діяльності [272, с. 200]. Підготувати новий шкільний статут повинні були члени Головного правління училищ, яке ввійшло до складу заснованого в 1802 р. Міністерства народної освіти.

На початку 1803 р. проект реформи було в основному визначено і надано для ознайомлення громадськості у вигляді опублікованих «Попередніх правил народної освіти». У цьому документі вперше було запропоновано чітку вертикаль системи вітчизняної освіти, до якої входили парафіяльні, повітові, губернські училища або гімназії та університети; визначено мету і завдання університетської освіти – «науки в университете преподаются во всем пространстве, нужные для всех званий разных родов государственной службы» [279, с. 13]. Кожен університет, як зазначалося в постанові, мав власне правління, головою якого був ректор. Останній обирався загальними зборами університету та Головним правлінням училищ і через Міністра народної освіти подавався на затвердження [279, с. 54]. Університети також мали права: 1) обирати загальними зборами професорів, які потім за поданням попечителя затверджувалися Міністром освіти (за винятком викладача богослов'я, якого Святійший синод призначав із духовних осіб у кожному університеті); 2) присуджувати наукові ступені, кожен із яких відповідав певному чинові, що, на думку дослідниці радянського періоду М. Левіної, «...было еще одним свидетельством того, что правительство, централизуя и укрепляя аппарат управления, считало основной задачей университетского обучения отнюдь не «свободное наук познание», а непосредственную государственную службу для лиц привилегированного сословия» [175, с. 54]. У прийнятому документі також наголошувалося, що університети «...расширяя круг познаний в своих отделениях, могут удобно принять на себя надзирание над всеми прочими училищами

и вспомоществовать Членам в управлении их отделений» [279, с. 4 – 5]. Отже, університети виконували адміністративно-навчальні функції щодо завідування всіма навчальними закладами, котрі входять до складу навчального округу.

Зазначимо, що запропоновані чиновниками шляхи і засоби державного регулювання вітчизняної освіти було втілено у «Статуті університетів Російської імперії» 1804 р., який визначив основні засади організації та діяльності не лише вищих шкіл самодержавної Росії, а й здійснив певний вплив і на території України, що входила до її складу. Статут 1804 р. був високо оцінений прогресивною громадськістю того часу. «Читатель видит, – зазначав І. Соловйов, – что устав 1804 г. взял под свою защиту развитие русской науки, бережно доверив ее не чиновникам, а самым русским ученым, объединенным в самоуправляющуюся коллегия. Он умело сочетал интересы самой науки и ее служителей и сам по себе мог гарантировать стране успехи высшего образования» [302, с. 10].

З 1812 р. почався новий період в історії розвитку вищої освіти загалом і питань його управління зокрема. Як зазначав І. Соловйов, «правительство берет новый определенный курс по отношению к науке и западному просвещению вообще. Наступает эпоха мистических увлечений и реакционного разгула, направленного на искоренение нежных ростков зарождения самостоятельной научной мысли» [302, с. 12]. Зміни урядового курсу у вищій освіті, перш за все знайшли віддзеркалення в університетському статуті 1835 р., який, на думку С. Сірополка, «покончил с фикцией свободы, которая номинально сохранялась в уставе 1804 года» [285, с. 239]. «Полоса разных притеснений» внутрішнього життя університетів, що розпочалася з прийняттям статуту 1835 р., було продовжено царським урядом і в ряді подальших постанов [285, с. 239].

Наступні зміни в управлінні закладами освіти і вищою школою, зокрема, були пов'язані з приходом на престол ліберального царя Олександра II. Навесні 1856 р. управління Харківським, Московським та Київським навчальними округами перейшло з рук військових у цивільні. Генерали С. Кокошкін, В. Назімов, І. Васильчиков були віддалені від університетських справ. У березні 1858 р. відбулася зміна міністрів: А. Норов поступився місцем Є. Ковалевському.

Лещата, у яких іще недавно утримувалися університети, на думку Р. Еймонтової, ослабли [380, с. 107].

Одним зі складників урядових реформ, проведених у 60-х рр. XIX ст. у галузі освіти стала університетська реформа 1863 р. Зазначимо, що всі нововведення прийнятого 18 червня 1863 р. «Статуту імператорських російських університетів» було згруповано навколо 4 головних пунктів, де були і питання їх управління. Кожен університет, як зазначалося в документі, перебував під головним начальством Міністра народної освіти і доручався попечителю навчального округу (§ 3) [280, с. 931]. Положення статуту 1863 р. значно розширили повноваження Ради університету.

Серйозною спробою переглянути статут 1863 р., як свідчить аналіз історико-педагогічної літератури, стали прийняті наприкінці 70-х рр. XIX ст. «Временная инструкция для университетской инспекции» та «Правила для студентов», які стали однією частиною проекту майбутнього статуту 1884 р. Зазначені постанови значно посилювали поліцейський нагляд в університетах.

Згідно з положеннями прийнятих документів незалежна від університету інспекція була важелем для регулювання відносин в університеті. Засобом впливу на учнів була «карательная и милующая» влада над студентами: справи щодо стипендії, посібників та пільг студентам вирішував винятково інспектор, від нього залежав дозвіл репетиторства студентам, які потребували заробітку. Обмеження і без того обмеженої автономії, якою користувалися університети з початку 60-х рр. XIX століття, повернення до дореформеного нагляду за студентами робилися для «ограждения учащейся в них молодежи от происков и усилий преступной агитации» [378, с. 82].

У 1884р. був прийнятий статут університетів, у якому, затвердженням Г. Щетініної, з найбільшою послідовністю було проведено реакційні принципи щодо питань управління. Університети йменувалися «императорскими», причому наголошувалося, що «это не должно быть простым титулом, но выражением идеи о государственном значении учреждения и о долге верноподданства» [226]. Залишки автономії університетів були знищені. Підпорядкування університетів сильній урядовій владі, як зазначав С. Рождественський, позначалося, перш за все, на розширенні засобів нагляду за ними міністра, який отримав

право встановити подробиці нового ладу університетів, стежити за результатами викладання за допомогою випробувальних комісій, призначати і підвищувати по службі професорів, обирати ректора [272, с. 616]. У зв'язку з посиленням впливу влади та органів адміністрації, зменшилося значення вчених колегій, ради та факультетських зборів. Студенти, за статутом 1884 р., ще більше залежали від адміністрації, ніж при статуті 1863 р.

Зауважимо, що під впливом статуту 1884 р. проходив розвиток університетів наприкінці XIX – початку XX ст. Згодом подібно до нього було перебудовано управління у Варшавському, Дерптському і відкритому у 1888 р. Томському університетах. «Подтягивание» вищої школи знайшло відображення в поширенні положень статуту на ветеринарні інститути, Петровську академію в Москві та ін. Досередини 80-х р. XIX ст. університети були «реформированы». «Несомненные признаки значительного общественного отрезвления, – зазначав після відвідування університетів Міністр народної освіти І. Делянов у доповіді Олександрові III 14 листопада 1888 р., – путь, намеченный ... в манифесте 29 апреля 1881 г., становится действительностью» [378, с. 220].

Отже, здійснене дослідження дозволяє дійти таких висновків: у XIX ст. було закладено основи системи управління вітчизняної вищої школи; статuti, «Высочайшие» постанови та розпорядження, «Инструкции» і «Правила», прийняті в досліджуваний період, визначили чітку вертикаль вітчизняної системи управління вищої школи: Міністр освіти, попечитель, ректор, Рада університету, Правління та факультетські збори. Повноваження вищезазначених структурних одиниць змінювалися відповідно до політичної ситуації в країні, урядової політики в галузі освіти, від розширення прав внутрішнього управління і самоврядування, наданих ученим колегіям університетів (статuti 1804 р. і 1863 р.) до повного підпорядкування вищої школи владі адміністрації в особі Міністра освіти, попечителя навчального округу, ректора та інспекторів (статuti 1835 р. і 1884 р.).

Незважаючи на довготривалий час розвитку як зарубіжної, так і вітчизняної практики управління, до XX ст. появи і оформлення управління як науки, галузі наукових досліджень не відбувалося. Початком визнання управління наукою і самостійною галуззю

досліджень переважна більшість науковців вважає 1911 рік, коли було опубліковано книжку американського інженера Фредеріка У. Тейлора «Принципи наукового управління». Розуміння того, що для ефективного досягнення цілей організацією можна управляти систематизовано, звичайно, не виникло відразу. Ця концепція розвивалася протягом тривалого проміжку часу, починаючи з середини XIX ст. до 20-х років XX ст.

Третій період розвитку теорії і практики управління – *систематизації й інформатизації* (1911 – до нашого часу).

Розвиток управління як наукової дисципліни не являє собою серію послідовних кроків уперед. Це були декілька підходів, які часто збігалися. Об'єкти управління – це і техніка, і люди. Отже, успіхи в теорії управління завжди залежали від успіхів в інших, пов'язаних з управлінням галузях – таких, як інженерні науки, математика, психологія, соціологія, антропологія тощо. З розвитком цих галузей знань, дослідники у сфері управління дізнавалися все більше про фактори, що впливають на успіх організації. Ці знання допомагали спеціалістам зрозуміти, чому деякі попередні теорії інколи не витримували перевірки практикою, і знаходити нові підходи до управління. Нині в науковій літературі з теорії управління [201, с. 65] виділяють його основні школи, що здійснили суттєвий внесок у розвиток теорії і практики управління: школа наукового управління (1885 – 1920); адміністративна (класична) школа управління (1920 – 1950); школа людських відносин (1930 – 1950); школа поведінських наук (1950 – до сьогодення); школа науки управління (кількісного підходу) (1950 – до сьогодення).

Підхід щодо виділення різних *шкіл в управлінні* отримав розвиток у першій половині XX ст. При цьому кожна школа тлумачиться як «сукупність концепцій щодо розуміння сутності, принципів, функцій і методів менеджменту як організації управління і як процесу прийняття управлінських рішень на основі мети, програми дій, інформації тощо» [160, с. 17]. Саме цим визначається спільність, відмінність і водночас історична значущість шкіл управління для розвитку теорії і практики менеджменту.

На основі аналізу наукової літератури [13; 59; 79; 98; 111; 122; 160; 201; 235; 317; 335; 346; 367; 373; 376] подальше дослідження становлення

і розвитку управління ми здійснювали, ґрунтуючись на сутнісній характеристиці шкіл управління.

Авторами *школи наукового управління* є Ф. У. Тейлор, Френк і Лілія Гілбрет, Генрі Гант. Значним внеском цієї школи було систематичне використання стимулювання з метою зацікавлення працівників у підвищенні продуктивності. Автори робіт з наукового управління визнавали важливість відбору людей, які фізично й інтелектуально відповідають роботі, яку виконують. Вони також наголошують на великому значенні навчання.

Після висунення й обґрунтування концепції наукового управління, воно стало активно визнаватися як самостійна галузь наукових досліджень. Уперше керівники-практики і вчені побачили, що методи і підходи, які використовуються в науці і техніці, можуть ефективно використовуватися в практиці соціального управління, для досягнення цілей організації. Водночас автори школи наукового управління в основному приділяли увагу виробництву і значно менше – соціальним аспектам управління.

Автори *адміністративної або класичної школи в управлінні* (Анрі Файоль, Ліндалл Урвік, Алфред П. Слоун та ін.) виробили підходи до вдосконалення управління організацією в цілому з огляду на широку перспективу. Метою класичної школи було визначення загальних характеристик і закономірностей організацій, створення універсальних принципів управління.

Серед інших найбільш видатних представників адміністративної школи можна виділити М. Блюмфілда, який розробив концепцію «менеджменту персоналу», або управління робочою силою (1917), і М. Вебера, якому належить концепція «раціональної бюрократії» (1921). Він схарактеризував ідеальні типи панування і висунув положення, відповідно до якого бюрократія як порядок, керований правилами, є найефективнішою формою організації [53].

Школам наукового й адміністративного управління належить ключова роль у формуванні світової управлінської науки. Водночас слід звернути увагу на їх обмеження. Школа наукового управління і класична школа з'явилися тоді, коли психологія перебувала на початковому етапі свого розвитку. Майже відсутніми були зв'язки між психологією і управлінням, знання про свідомість людини,

що існували тоді, були зовсім не пов'язані із проблемами трудової діяльності. Тому для авторів цих підходів до управління визнання значення людського фактора обмежувалося такими аспектами, як справедлива оплата, економічне стимулювання, встановлення формальних функціональних стосунків.

Початок вивчення української управлінської думки і практики припадає на кінець XVIII – початок XIX ст. і пов'язаний з працями відомих українських учених М. Балудянського, В. Каразіна, М. Ліванова, П. Прокоповича, А. Самборського та ін. Проблеми управління висвітлювалися в складі багатьох наук – філософії, історії, права, педагогіки, економіки, політики. Проте, як і в інших країнах, таке вивчення не становило якогось спеціального наукового напрямку. У той період управління ще не існувала як окрема, відособлена від інших, галузь знань, хоча усвідомлення потреби в такій науці посилювалося. Щодо України науковці додають ще одну важливу обставину: відсутність на той період державності [160, с. 62]. Тому дослідження українських учених із питань управління були лише складовою управлінської думки інших націй. Видатну роль у становленні управлінської думки в Україні відіграла Києво-Могилянська академія. Насамперед це пов'язано з іменами таких її випускників, як А. Самборський, М. Ліванов, І. Комов та ін.

Наприкінці XIX – на початку XX ст. в українській науковій літературі (праці М. Бунге, І. Вернадського, М. Туган-Барановського та інших) обґрунтовувалися питання взаємодії державного централізму і самоврядування місцевих господарських органів, були відображені і питання про можливості поєднання планових і ринкових основ в управлінні народним господарством. Одночасно в Україні розвивалася і теорія управління, зокрема школа наукового менеджменту.

Період 20-х років характеризується особливо значною науковою активністю в галузі дослідження проблем управління, розвитку його теорії. У СРСР, зокрема й в Україні, на початку 20-х років були створені численні інститути, лабораторії, бюро, що вивчали проблеми наукової організації праці й управління. До них належав і створений у квітні 1921 р. при Південному бюро ВЦСПС у Харкові Всеукраїнський інститут праці (ВУП), який очолював Ф. Дунаєвський. У стінах створених інститутів, на сторінках численних книг і журналів у той

період розгорнулися активні дискусії з таких питань, як методологічні основи управління, його закономірності і принципи, виокремлення теорії управління в самостійну галузь науки та ін.

Українські дослідники історії розвитку теорій менеджменту [160] виділяють кілька напрямів у методологічних пошуках, підходах до розуміння предмета і принципів управління в СРСР, в Україні у 20-х роках.

Першим виділяється організаційно-технічний підхід, найактивнішим представником якого був О. Богданов. Уважаючи, що всі види управління – у природі, суспільстві, техніці – мають загальні ознаки, він спробував створити «особливу організаційну науку», визначивши її предмет, закони, основні категорії. «Тектологія» О. Богданова основним завданням ставила пошук принципів, властивих будь-яким організованим системам [160, с. 173].

Сучасник О. Богданова радянський учений-управлінець О. Гастев не розглядав управлінські процеси, що існують «узагалі». Управління, на думку О. Гастева, починається там, де починається праця окремої людини. Результативність такого підходу О. Гастев доводив обґрунтуванням функцій, що обов'язково виконуються працівником на будь-якому робочому місці. Цими функціями, що складають безперервний ряд, були, на його думку, «розрахунок – настанова – опрацювання – контроль – аналіз – систематика – розрахунок – настанова...». Цю формулу О. Гастев поширив як на працю з управління матеріальними факторами, так і з управління людьми, довівши спільність виробничого й управлінського процесів.

В управлінській діяльності О. Гастев вирізняв кілька аспектів: технічний, психофізіологічний, педагогічний, економічний. А оскільки кожна з названих галузей знань так само складна і багатогранна, управління він уважав «цілком новою», синтетичною наукою. Отже, О. Гастев заклав основу комплексного підходу до теорії управління, тобто підходу, котрий у сучасному менеджменті розглядається як системний підхід [160, с. 174]. З огляду на наше дослідження суттєвими перевагами ідей О. Гастева є звернення до «людського фактора», закладання основ психологічних аспектів теорії управління.

Водночас такі тенденції не були загальними. Поряд з «помірно-синтетичним» підходом до дослідження управління в цей час набули

розвитку підходи, що їх характеризують як крайні й однобокі [160, с. 174]. Так, наприклад, Є. Розмирович з огляду на спільність ознак у виробничому й управлінському процесах єдино правильним підходом до управління вважала технічний. На її думку, механізація й автоматизація виробничих процесів робить працю з управління людьми «дедалі простішою і простішою», призводить до поступового її відмирання. Згодом же, на думку Є. Розмирович, управління як наука «з управління людьми», управління суспільством стане просто непотрібною, вона відімре.

У зв'язку з цим значущим є підхід до проблеми сутності управління харківського професора Ф. Дунаєвського, який обґрунтував важливий висновок про необхідність як соціально-економічних, так і технічних розробок у галузі управління. Науковець підкреслював перевагу «інтегрального», комплексного підходу до управління над «фрагментарним».

Аналіз розвитку управлінської думки в СРСР, зокрема в Україні у 20-х роках XX ст. засвідчив, що зусиллями великої групи вчених різних спеціальностей (економістів, філософів, соціологів, педагогів, біологів та інших) і практиків були закладені основи кібернетичного, теоретико-організаційного, пракселогічного, технічного, психологічного аспектів теорії управління, сформульована думка про комплексний, системний характер цієї науки, яка надалі здобула визнання і набула розвитку у світовій теорії. Управлінська думка в Україні у 20-х – на початку 30-х років XX ст. представлена працями насамперед таких учених і суспільних діячів, як М. Порш, М. Волобуєв, Л. Яснопольський, В. Постриганов та ін.

У 30-ті рр. XX ст. у США почалася епоха посилення економічної ефективності виробництва. Це зумовило усвідомлення того факту, що необхідним є нове розуміння ролі людини у виробництві, визначення шляхів усунення деперсоналізації відносин на ньому, заходів щодо руйнування старих бюрократичних моделей управління і заміни їх новими, які базуються на співробітництві між працівниками і підприємцями.

Певним проривом у сфері управління стала поява *школи людських відносин*.

Одним із перших її представників був німецький психолог

Г. Мюнстерберг, який виділив три мети ділового життя, тим самим здійснив спробу сформулювати цілі управління: 1) пошук людей з такими інтелектуальними якостями, які найкраще підходять для виконуваних робіт; 2) обрання психологічних умов, які сприятимуть отриманню найвищих результатів роботи кожної людини; 3) визначення, які впливи на настрій людини необхідно здійснити, щоб вона задовольняла інтереси бізнесу [322, с. 17].

Як один з основоположників психотехніки, Г. Мюнстерберг здійснив вагомий внесок у розробку проблем профвідбору й професійної придатності. Йому належить ряд психологічних тестів для діагностики необхідних людських здібностей певних спеціальностей. Основне значення його праць полягає в постановці й початку вирішення проблеми психологічного аспекту управління.

Школа людських відносин зародилася у відповідь на існуючу нездатність усвідомлювати людський фактор як основний елемент ефективності організації. Ураховуючи те, що вона виникла як реакція на недоліки класичного підходу, школа людських відносин іноді називається *неокласичною школою*. Автори цієї школи – учені Мері Паркер Фоллет і Джордж Елтон Мейо – визначили управління як «забезпечення виконання роботи за допомогою інших осіб» (див. [201, с. 69]). Дослідники школи людських відносин уважали, що якщо керівник піклується про своїх працівників, то і рівень задоволення робітників зростає, а це приводить до поліпшення результатів праці. Вони рекомендували активно використовувати прийоми управління людськими стосунками, які включають більш ефективні дії безпосередніх керівників, консультації з працівниками, надання їм широких можливостей спілкування на роботі. Науковці виявили, що економічні фактори не завжди викликали підвищення продуктивності праці. Взаємодія між людьми, тиск колег часто зумовлювали більший ефект, ніж бажання керівника або матеріальні стимули. Пізніше Абрахам Маслоу й інші психологи обґрунтували положення про те, що мотивами вчинків людей є переважно не економічні сили, як вважали прихильники і послідовники школи наукового управління, а різні потреби, які можуть бути лише частково або опосередковано задоволені за допомогою грошей.

З ім'ям М. Фоллет пов'язано виникнення філософії менеджменту,

що ґрунтується на розумінні мотивів груп та окремих індивідуумів. Основою «нової» психології, на думку Фоллет, є «принцип групи». Головна ідея цього принципу: особисте «я» може виявитися лише через групове, соціальне «я». Тільки в групі розкривається потенціал людини, тільки в ній виявляється її істинна природа [160, с. 143].

Розглядаючи менеджмент як універсальне явище, Фоллет уважала, що успіх керівництва базується не на конфронтації або відносному балансі сил, а лише на визнанні спільності інтересів цих сил. Саме спільність інтересів породжує загальну відповідальність працівників і менеджерів, веде до співробітництва, цілісності організації. На думку Фоллет, така інтеграція як вихідний принцип поведінки можлива лише тоді, коли панує не «влада над», а «влада з», тобто «влада спільних дій» керівника і підлеглого заради досягнення спільних інтересів. Ще одним аспектом філософії Фоллет було моделювання психологічних процесів, необхідних для досягнення мети шляхом координації і контролю зусиль. Основу контролю вона бачила в саморегулюванні, самоврядуванні індивідуумів і груп, які усвідомили свої спільні інтереси. Звідси Фоллет робила висновок, що менеджер повинен контролювати не чинники виробництва, не людей, а їхні взаємозв'язки в різноманітних конкретних ситуаціях [160, с. 144 – 145]. Отже, Фоллет найдетальніше, ніж будь-хто з основоположників менеджменту, висвітлила його крізь призму людської природи, потенціалу людини, її цінностей.

Дж. Мейо доклав зусилля для того, щоб довести, що всі попередні управлінські методи себе повністю вичерпали і що необхідно переходити до співробітництва, розглядаючи кожне підприємство як певну соціальну систему, що має інтегровану соціальну структуру. Досліджуючи вплив різноманітних факторів (умови і організація праці, заробітна платня, міжособистісні стосунки й стиль керівництва) на підвищення продуктивності праці, Дж. Мейо довів особливу роль людського фактора. Узагальнення емпіричних даних спонукало його до створення соціальної філософії менеджменту [160; 201; 322]. Основні положення теорії Дж. Мейо такі: а) управління має справу переважно з групами людей, а не окремими працівниками і тому вимагає створення методів управління поведінкою людей в організаціях; б) природа людини несумісна з примітивною ієрархією підлеглості, формалізацією

організаційних процесів. Ця особливість вимагає застосування таких форм і методів управління, які б дозволяли більш результативно використати потенціал, особливості працівників; в) одним із головних завдань управління повинно стати вирішення соціальних проблем праці, її гуманізація, виховання та навчання працівників, управління на основі авторитету; г) ефективність виробничого процесу залежить більшою мірою від соціального та психологічного стану, ніж від матеріального заохочення [271]. Обґрунтування цих положень зумовило розробку нових засобів підвищення продуктивності праці: паритетне управління, гуманізація праці, групові рішення, просвіта працівників тощо.

Проте в сучасних дослідженнях [322, с. 18] зазначається, що Дж. Мейо так і не вдалося створити несуперечливу в методологічному аспекті теорію людської поведінки в організації. Нехтування широким системним підходом привело його, з одного боку, до фетишизації психологічних факторів праці, а з іншого – до побудови метафізичної за своєю суттю концепції соціального прогресу. Однак для свого часу теорія була надзвичайно важливою, оскільки розвиток науково-технічної революції призвів до того, що праця сама по собі почала втрачати привабливість для працівників, з'явилася певна деформація їх особистого життя, що негативно впливало на рівень організації трудових колективів й на продуктивність праці.

У 40 – 60-ті роки XX ст. напрям школи людських відносин був продовжений розвитком теорії організацій як соціальних систем. У розробленні проблеми організації як соціальної системи вагомий внесок здійснив учень Мейо – Фріц Ротлісбергер. За Ф. Ротлісбергером, технічна й економічна сторони виробництва будь-якої організації не повинні розглядатися окремо від людського чинника. Обстоюючи ідею соціальних потреб працівників, він зробив висновок про соціальний характер праці, продуктивність якої залежить не тільки від техніки і розміру одержуваної винагороди, а й від характеру відносин між людьми в організації. Ще одним важливим елементом учення Мейо і Ротлісбергера про організацію як соціальну систему було розуміння того, що будь-яка формальна організація з її засадами, правилами і порядками обов'язково доповнюється неформальною організацією, яка ґрунтується на моральних аспектах взаємодії і симпатіях людей.

Установити в процесі управління рівновагу між ними так само важливо, як і між технічною та соціальною сторонами організації [160, с. 150].

Ротлісбергер розробив практичні принципи «людського» керівництва, які були ним узагальнені і зведені до такого: 1) знання формальної та соціальної структур організації; 2) розроблення загальної для структури мови спілкування; 3) розвиток системи комунікацій, що дає змогу враховувати думки сторін, тобто постійно реалізовувати одну з умов «демократичного» управління; 4) розроблення заходів для стимулювання технічних нововведень на підприємстві з одночасним вирішенням завдання, спрямованого на «соціальний розвиток людини»; 5) урахування прагнення робітника до утвердження свого статусу в організації, одержання певних гарантій через покладання на нього певної відповідальності за справи підприємства; 6) урахування емоційної сторони людської натури, що вимагає використання прийомів неофіційного спілкування з робітниками. За Ротлісбергером, майстерність керівництва полягає, у тому, «щоб вирішувати людські, економічні й організаційні проблеми управління в комплексі» [160, с. 151 – 152].

Ще одним представником школи людських відносин був Честер Ірвінг Бернард. Він розробляв ідею розвитку теорії організацій як кооперативних систем. При цьому Бернард ґрунтувався на тому, що така кооперативна система (організація) починається з людини як самостійної істоти, а ефективність організації визначав як ступінь задоволення потреб індивідуума. Значним внеском у розвиток спрямованості управлінської думки на людський фактор стали його теорія влади, вимоги щодо морального лідерства керівника, визначення складових як формальних, так і неформальних організацій. Так, наприклад, формальну організацію Ч. Бернард визначав «як вид співробітництва між людьми, що є свідомим, обдуманим і цілеспрямованим». Будь-яка організація, на його думку, містить три загальні елементи: 1) потреби працівників; 2) мета; 3) спілкування. За теорією влади Ч. Бернарда, джерело влади міститься не в «людях, що володіють владою», або тих, хто віддає накази, а в прийнятті або неприйнятті влади підлеглими. Рушійною творчою силою в кожній організації Ч. Бернард називав лідерство. Лідери повинні мати високі моральні принципи, бути здатними об'єднати волю людей і розвинути

їхні моральні якості для виконання завдань, що відображають суспільні інтереси [160, с. 154 – 160].

Отже, розвиток школи людських відносин відбувався за кількома напрямками, кожний з яких розвивав певні ідеї її основоположників і здійснив свій внесок у розвиток ідеї «людського фактора» в управлінні. Основним напрямом стало подальше розроблення соціологічного, психологічного підходу до повсякденної практики керівництва, особливо дослідження проблеми морально-психологічного стимулювання. З цим напрямом розвитку школи людських відносин пов'язані теорія ієрархії потреб А. Маслоу й теорія мотивації для самореалізації Ф. Херцберга. Як зазначається в наукових дослідженнях [105, с. 11], школа людських відносин і теорія організацій як соціальних систем за своїм характером є не що інше, як використання досягнень психології і соціології в управлінні.

З ідеями «школи людських відносин» в СРСР, в Україні 20-х років ХХ ст. була пов'язана «соціально-трудова» концепція управління М. Вітке. Він уважав помилковим погляд на людське об'єднання як на механізм, одного зовнішнього зв'язку між людьми зовсім недостатньо. М. Вітке писав: «Людське сполучення – сполучення органічне, а не механічне. Люди не машини й не манекени. Вони – складні психічні істоти. Нерозуміння цих простих обставин є причиною фатальних невдач адміністраторів» [63, с. 24]. Тому сутність організаційно-адміністративної роботи полягає у створенні сприятливої соціально-психологічної атмосфери в колективах – створенні так званого «духу вулика». У працях М. Вітке і його прибічників майже не зустрічається термін «підлеглий», вони оперують такими поняттями, як «співробітник». М. Вітке вважав, що попередня формула «наказ – виконання» застаріла. Без ініціативи всіх працівників виробництво не зможе досягти цілей, які стоять перед ним, і одним із найважливіших завдань адміністратора є організація, забезпечення живої ініціативи.

Радянськими вченими ще на початку 20-х рр. ХХ ст. були закладені основи гуманістичного управління (М. Вітке, П. Керженцев та ін.), що безпосередньо пов'язані з людським фактором, управління, що засноване на співробітництві й довірі до людей, психологічних методах управління колективом, спробах орієнтування на соціально-психологічні закони розвитку керованого об'єкту.

На жаль, ідеї М. Вітке та його однодумців не отримали розвитку і належного визнання свого часу. Прагнення влади не допустити розвитку науки в напрямі демократизації управління зумовили визнання його підходу до управління як гіпертрофованого, що абсолютизує психологічний аспект на шкоду технічному, економічному, політичному й ін. [160, с. 175].

Ідеї зарубіжних прибічників «школи людських відносин» у радянській теорії і практиці також викликали жорсткий опір, були визначені як «підступи» буржуазної ідеології у сфері налагоджування «людських стосунків». Це зумовило призупинення застосування соціології в управлінні, недооцінку психологічних аспектів поведінки в реальних організаціях, завдало значної шкоди вітчизняній науці управління, що є проблемою і нині [105, с. 11].

Із середини 30-х років XX ст. дослідження в галузі науки управління в СРСР були призупинені, всі попередні етапи розвитку радянської управлінської думки були визнані як «безплідні, схоластичні вправи, як гра в абстракції і схеми» [107, с. 93].

Отже, з початку XX ст. відбувається не лише вичленення управління в соціальних організаціях (менеджменту) у самостійну галузь, а й бурхливий розвиток його наукових шкіл, концепцій, теорій. У сфері виробництва почалася нова епоха, що характеризувалася переходом управлінської діяльності на науково узагальненій суспільно закріплені способи цієї діяльності. Ці тенденції, з певним природним запізненням (ураховуючи консервативний характер системи освіти), незабаром почали виявлятися й у сфері менеджменту в освіті.

Аналіз змісту наукових праць 20 – 30-х рр. XX ст. з теорії внутрішкільного управління не дає підстав для висновку про зв'язок західної теорії менеджменту та вітчизняної теорії внутрішкільного управління [367]. Водночас саме в цей період в Україні починає формуватися теорія внутрішкільного управління як виокремлена ланка педагогічної науки.

Перші спеціальні роботи з управління шкільною справою з'явилися наприкінці 20-х років XX ст. (М. Іорданський, М. Веселов та ін.). Вони були прикладного характеру та являли собою коментарі до офіційних інструкцій і циркулярів.

У перших працях зі школознавства у 20 – 30-х рр. XX ст. [59; 122]

зазначається, що воно повинно охоплювати всі питання організації роботи школи, починаючи з програм, методів навчання і виховання й закінчуючи шкільним приміщенням і зовнішньою обстановкою школи. Такий підхід призвів до неправомірного розширення меж школознавства завдяки включенню в нього елементів дидактики, теорії виховання і шкільної гігієни.

Дослідження проблем розвитку внутрішкільного управління у вітчизняній педагогіці 20 – 30-х років ХХ ст., проведене О. Шевченко [367], дозволило зробити такі висновки:

1. Теорія внутрішкільного управління того часу була спрямована на обґрунтування змісту діяльності керівників навчальних закладів, структури управлінської підсистеми та засобів управління. Уже в 20-ті роки фахівцями було розглянуто всі головні питання управління школою, внутрішкільного управління. Основну увагу було приділено проблемам управління вихованням, організації методичної роботи, вирішенню організаційно-методичних завдань, організації обліку. У 30-ті роки значно зменшується увага до більшості питань управління школою та гіпертрофовано збільшується до таких управлінських завдань, як методична робота та контроль діяльності вчителя.

2. Погляди вітчизняних науковців на внутрішкільне управління в 20-ті роки ХХ ст. принципово відрізнялися від уявлень науковців 30-х років. У 20-ті роки поглядам на внутрішкільне управління притаманні такі особливості: орієнтація розвитку теорії внутрішкільного управління на потреби життя, її пошуковий характер; на забезпечення демократичних колегіальних засад діяльності управлінських ланок (І. Гоголь, В. Таран); на необхідність рівноваги між колегіальними та єдиноначальними засадами управління; обґрунтування розгалуженої структури органів внутрішкільного управління, необхідності широкого залучення до нього учнів і вчителів; розгляд як головного управлінського завдання методичного забезпечення діяльності школи.

Розвиткові поглядів на внутрішкільне управління 30-х років притаманні такі особливості: орієнтація розвитку теорії внутрішкільного управління на партійні й урядові настанови, її обслуговуючий характер; наузагальнення досвіду роботи; затвердження ідей єдиноначальності; концентрація уваги науковців на діяльності директорів і завучів, розгляд усіх інших питань внутрішкільного

управління саме крізь призму функцій представників цих ланок управління, обґрунтування авторитарної лінійно-функціональної структури управління; обґрунтування як найважливіших функцій керівників школи контролю і допомоги вчителям.

У 20 – 30-х рр. XX ст. ідеї демократичного, колегіального управління обстоював А. Макаренко, у педагогічній системі якого значна увага приділяється проблемам учнівського самоуправління. Розглядаючи його як один із видів суспільного самоуправління, педагог уважав самоуправління вихованців засобом підготовки підростаючого покоління до життя, праці, суспільних справ. У педагогічній діяльності А. Макаренка самоуправління охоплювало всі основні види колективної діяльності: навчальну, громадську, трудову тощо. Педагог розглядав його як метод самоорганізації виховного колективу, що сприяє формуванню в учнів відповідальності за спільну справу, стосунків товариської взаємозалежності, вихованню організаторських якостей.

Як свідчать дослідження, проведені О. Шевченко, А. Димитрієвим, ідеї демократичного, колегіального внутрішкільного управління, висунуті вітчизняними вченими і практиками у 20-ті роки XX ст., не знайшли свого подальшого розвитку у 30 – 80-ті роки XX ст. [98; 367].

Зростання кількості восьмирічних і середніх шкіл, необхідність удосконалення їх роботи висунули питання внутрішкільного керівництва в ряд найважливіших проблем школознавства, яке в 40 – 50-ті роки XX ст. почало визначатися як самостійний розділ педагогічної науки. Водночас до питань, які досліджує школознавство, теоретики і практики включали «всю суму питань шкільного життя, пов'язану з матеріальною забезпеченістю, організацією управління шкільною справою, внутрішнім організаційним устроєм школи і працею вчителя» [213], практичні питання, пов'язані з доглядом за шкільним приміщенням, обладнанням його відповідним інвентарем, зберіганням навчальних посібників, питання адміністративно-педагогічної діяльності директора школи, роботи педагогічної ради, правил внутрішнього розпорядку, режиму навчально-виховної роботи школи, адміністративно-організаційну діяльність органів освіти, методичних установ, директорів шкіл, їх заступників з навчально-виховної роботи [373, с. 3 – 4] тощо. Включення таких питань у сферу дослідження

школознавства, їх орієнтація на практику означало відсутність чіткої його спрямованості на проблеми управління школою, зведення управління школою до управління навчально-виховним процесом.

Отже, 20 – 60-ті роки ХХ ст. характеризуються, передусім, емпіричним рівнем постановки і вирішення питань школознавства, їх відповідністю попитам і потребам практики.

З 50-х років ХХ ст. суттєвий вплив на розвиток теорії управління здійснювали такі науки, як математика, статистика, інженерні науки, що й зумовило становлення *школи кількісного підходу*. Вона передбачає застосування методів наукового дослідження щодо вирішення проблем організацій. Основною характеристикою цієї школи є заміна словесних міркувань та описового аналізу моделями, символами і кількісними значеннями. Школа кількісного підходу впливає з теорій школи наукового менеджменту, проте якщо остання метою свого наукового аналізу вважала знаходження «єдино правильного рішення», то школа кількісного підходу передбачає пошук із безлічі рішень тих, що будуть найкращими, оптимальними. Представники школи кількісного підходу розглядають управління як процес логічний і такий, що піддається формалізації, тобто його можна висловити математично.

Тісно пов'язана з кількісною школою теорія загальних систем, яка була обґрунтована Людвігом фон Берталанфі, зумовила виникнення системного підходу до менеджменту. Ця теорія була використана засновником кібернетики Норбертом Вінером. Кібернетика показала, що всі системи можуть бути сформовані так, щоб контролювати себе за допомогою комунікацій, що надають інформацію і допомагають пристосуватися до свого оточення [160, с. 200].

До кінця 50-х років у СРСР розпочалося поступове подолання існуючого раніше негативного ставлення до застосування математичних методів у наукових дослідженнях. У нашій державі період розвитку школи кількісного підходу (50 – 60-ті роки ХХ ст.) характеризувався особливо потужним розвитком математичних методів, що зумовило значний і в цілому позитивний вплив на управлінську думку. Саме «кількісна школа» в управлінні стимулювала залучення положень теорії систем, кібернетики – галузей науки, що синтезують, інтегрують складні явища – до управління, що з часом

сприяло подоланню конфлікту між раціоналізмом прихильників «науки управління» і «романтизмом ентузіастів налагодження гармонії в людських стосунках, організаціях і суспільстві» [105, с. 12].

Зі школою кількісного підходу, теорією загальних систем пов'язана концепція управління згідно з цілями Пітера Друкера. Ідея Друкера про те, що управління має починатися з розроблення цілей і потім переходити до визначення функцій, системи взаємодії і процесу, стала революційним починанням в управлінні, докорінно змінила його логіку.

У цілому, слід визнати, що теорії, концепції представників школи кількісного підходу не здійснили суттєвих внесків у розроблення проблем людського фактора в організації. Тим більше, деякі представники цієї школи критично ставляться до ідей школи людських відносин. Так, наприклад, Друкер називає їх «психологічним деспотизмом» і вважає, що головне завдання менеджменту – робити працю людей продуктивною. На думку Друкера, менеджер повинен дбати про досягнення економічних цілей і про клієнтів, а не про створення «радості для робітників». Водночас у цьому випадку він вважає, що відносини на роботі мають ґрунтуватися на взаємній повазі, і своєю найоригінальнішою й найважливішою ідеєю щодо управління називає свою ідею самоврядного трудового колективу. Ця ідея Друкера стосується саме соціальних аспектів життя підприємства [160, с. 202 – 203].

У 1980-ті роки в межах теорії систем була розроблена концепція «7С» (Т. Пітерс, Р. Уотерман, Р. Паскаль, Е. Атос), згідно з якою ефективна організація формується на базі семи взаємозалежних складових: стратегія, структура, системи, штат, стиль, сума навичок, спільні цінності. Зміна кожної зі складових потребує відповідної зміни решти шести. Цінність даної моделі полягає в тому, що вона демонструє важливість для ефективного функціонування й розвитку організації не лише розроблення фінансових показників, а й урахування якості роботи і кваліфікації працівників, тобто навичок, а також людських відносин та особистих потреб учасників організації, виражених у поняттях «спільні цінності» і «культура організації» [160, с. 203 – 205].

Дослідники історії вчень менеджменту [160, с. 205] зазначають, що концепції системного аналізу не завжди забезпечували

досягнення бажаних цілей. Тим більше, в умовах сучасної науково-технічної революції внутрішнє середовище організації на противагу попередньому порівняно плавному, розміреному і цілком визначеному перебігу подій увесь час стрімко змінюється, причому найчастіше різко і найнесподіванішим чином. У цих умовах теорія загальних систем з її абстрактним пошуком паралелей у різних дисциплінах з метою інтеграції знань (теорії) і практики не сприяла досягненню результатів як менеджерами, так і вченими.

У відповідь на нові вимоги виник ситуаційний, або кейсовий (від англ. case – ситуація) підхід до управління, що був розроблений у Гарвардській школі бізнесу (США) і набув поширення з 70-х років XX ст.

Суть ситуаційного підходу полягає в тому, що одні й ті самі функції управління по-різному реалізуються в конкретних ситуаціях. З огляду на це управління визначається, насамперед, як здатність менеджерів зрозуміти ситуацію, визначити її характеристики й обрати відповідний спосіб управління, а вже потім урахувати наукові рекомендації в галузі управління, які мають узагальнений та універсальний характер [160, с. 207].

Системний і ситуаційний підходи є радше способом мислення, ніж набором конкретних методик, тому вони використовуються не самі по собі, а як основа тих або інших конкретних концепцій управління. Однією з таких концепцій, що найактивніше розробляється сьогодні, є концепція стратегічного управління (І. Ансофф, Б. Карлоф, М. Портер та ін.). Визначення, що наводяться в науковій літературі [16; 130; 401], пов'язують стратегічне управління з проблемою реагування організації на середовище й зміни, що в ньому відбуваються.

Теорія і технологія програмного управління як галузь наукового і практичного знання виникла в 60-ті роки XX ст. в американському та західноєвропейському менеджменті й з часом була асимільована вітчизняною наукою і практикою. Програмне управління виникло як реакція на недосконалість традиційних способів розробки перспективних планів і контролю їх реалізації. Задум програмного управління полягає в тому, щоб підходити до планування майбутнього як до розробки цілісної системи дій з чітко визначеними параметрами, збалансованими за ресурсним забезпеченням. Програма повинна стати

нормативною моделлю сумісної діяльності групи або множини груп людей, що визначає: а) вихідний стан деякої системи; б) образ бажаного майбутнього стану цієї системи; в) склад і структуру дій щодо переходу від сучасного до майбутнього. Програмний підхід може ефективно застосовуватися в управлінні розвитком закладу освіти.

У 70 – 80-ті роки ХХ ст. авторами теорії організаційного розвитку (І. Оучі, Д. Кліланд, В. Кінг, Г. Кунц, О'Доннел, С. Янг та ін.) були здійснені спроби поєднати сильні сторони раціоналістичних і поведінських концепцій управління. У 80-ті роки відбувається відкриття значення поняття «організаційна культура» як могутнього інструменту управління. Концепція організаційної культури відображає тенденцію спрямованості управління на людину, оскільки ґрунтується на тому, що головний потенціал прогресивних перетворень приховано в людині, її свідомості, культурі, зокрема в культурних стереотипах поведінки в організації. Однією з основних функцій організаційної культури є створення відчуття ідентичності всіх членів організації, образу колективного «ми», зокрема в умовах закладу освіти – створення колективного педагогічного суб'єкту, що здатний здійснювати місію свого закладу. Організаційна культура закладу освіти, як доводять дослідження у сфері теорії і практики управління, формується у процесі практичної педагогічної діяльності всього педагогічного колективу під час вирішення проблем, які висуває перед ним внутрішнє і зовнішнє середовище. Питання формування організаційної культури навчального закладу досліджуються в працях В. Пікельної [244, с. 43], М. Поташника і О. Моїсєєва [254, с. 97], К. Ушакова [334, с. 23] та ін.

У 60 – 70-х роках серед радянських учених простежується посилений інтерес до проблем управління. Тільки в 1965 – 1975 рр. у СРСР було видано 670 книг і брошур, біля трьох тисяч статей щодо питань управління. Водночас оцінка радянської теорії управління даного періоду є скоріше негативною, ніж позитивною. Як було зазначено вище, на рубежі 70-х років ХХ ст. переломною для світової управлінської думки стала чітко сформульована ідея про те, що організація – це відкрита система, яка пристосовується до свого досить різноманітного внутрішнього і зовнішнього середовища, й головні причини того, що відбувається всередині організації, необхідно шукати ззовні. Цей період переходу від універсалізму до «ситуаційного підходу» у вітчизняній

управлінській думці, що перебувала «в застої», пройшов практично непоміченим [105, с. 12]. Дослідниками зазначається, що під впливом подальшого погіршення реальних процесів господарювання до кінця 80-х років управлінська думка в СРСР остаточно втратила здатність формувати власну теоретичну базу [160, с. 180].

Розвиток психології, соціології, удосконалення методів дослідження забезпечили, починаючи з 50-х років ХХ ст., вищий ступінь науковості вивчення поведінки на робочому місці. Представники *школи поведінських наук* (Кріс Арджиріс, Ренсіс Лайкерт, Дуглас Мак-Грегор, Фредерік Герцберг та ін.) вивчали різні аспекти соціальної взаємодії, мотивації, характеру влади й авторитету, комунікації в організаціях, лідерства.

Кріс Арджиріс заснував теорію «незрілість – зрілість поведінки людини» або «індивідуальність проти організації». Для «здорової» особистості, на думку Арджиріса, існує тенденція розвивати себе від незрілості (дитинства) до зрілості за допомогою перетворення свого існування з пасивного на активне, руху від залежності до незалежності, накопичення знань про себе і контролювання самого себе тощо. За Арджирісом самореалізації особистості заважає невідповідність між потребами здорової особистості в самореалізації і потребами формальної організації в підпорядкуванні, контролі над особистістю. Удосконалення організації Арджиріс зводив до зменшення цієї невідповідності й досягнення гармонії між особистістю й організацією [160, с. 212 – 213].

Значний внесок у розвиток школи поведінських наук здійснив Дуглас Мак-Грегор, який виявив, що моделі «людських відносин» неадекватні реальному організаційному життю. Він довів, що розуміння менеджером природи і поведінки людини дуже важливе при виборі стилю його дій. Д. Мак-Грегор обґрунтував два підходи до оцінювання ставлення людини до праці у вигляді теорії «Х» і теорії «Y».

Положення, об'єднані в теорію «Х», відбивали традиційний погляд на управління, що переважав, на думку Д. Мак-Грегора, у період панування наукового менеджменту, і зводилися до такого: звичайна людина не бажає працювати, найбільше прагне до особистого спокою і безпеки, намагається будь-якими способами уникнути роботи й відповідальності, тому її необхідно постійно примушувати

працювати, контролювати, погрожувати покараннями. Такий підхід вимагає суворої ієрархічної підлеглості і зумовлює розростання управлінського апарату [160; 235; 322].

Зрушення у філософії менеджменту, пов'язані з розвитком теорії «людських відносин», змінили розуміння людської природи і поведінки людини. Ці зміни відбила запропонована Д. Мак-Грегором теорія «Y», основні положення якої були такими: праця для людини так само природна, як і відпочинок; людина спроможна здійснювати самоврядування і самоконтроль; зусилля, що витрачені працівником для досягнення мети, пропорційні очікуваній винагороді; нормальна людина при відповідних умовах і необхідній підготовці не лише бере на себе відповідальність, а й прагне до неї; більшості працівників при реалізації цілей організації властиве прагнення до творчості, винахідництва. Такий підхід до працівників передбачає необхідність надання їм максимальної самостійності, вивільнення й спрямування на користь справи їх свідомої енергії [160; 235; 322].

Теоретична значущість поглядів Д. Мак-Грегора полягала в тому, що вони слугували мостом для переходу від старих уявлень про людські стосунки до нового організаційного гуманізму. Теорії «X» і «Y» визначали крайнощі, які менеджер враховував як припущення. У реальному житті конкретні люди – це «XY». Співвідношення між зазначеними елементами теорій змінюється не тільки від людини до людини. Воно залежить і від інших чинників, зокрема умов праці, цілей організації тощо. Прийняття менеджерами положень теорії «Y» практично означало б, на думку Д. Мак-Грегора, поліпшення існуючої практики управління.

У 60-ті рр. XX ст. у теорії менеджменту управління людськими ресурсами остаточно визнається спеціальною управлінською функцією, що отримала назву «управління персоналом». Було зроблено висновок про те, що людина повинна постійно знаходитися у сфері уваги й інтересів управління. Так, наприклад, для японського менеджера забезпечення необхідного морального й психологічного клімату було завданням того ж самого, а може й вищого рівня, ніж отримання продукції високої якості. Метою управління персоналу було підвищення добробуту працівника, забезпечення йому можливості здійснювати свій максимальний особистий внесок в ефективну

роботу організації. Причину успіху японців американський професор У. Абернеті вбачав у тому, що «вони створили «людський» підхід до виробництва...» (див. [322, с. 19]). Японські менеджери ґрунтувалися на тому, що наказати думати й творчо ставитися до справи неможливо. У зв'язку з цим методологічною основою нової парадигми управління, його головною настановою став антропоцентричний погляд на управління. Робітники почали розглядатися не як засіб досягнення певних економічних результатів, а як сама мета управління.

Розвитком цих ідей, доповненням теорії «Х» і «У» Д. Мак-Грегора стала «теорія Z», яку в 1981 році обґрунтував Вільям Оучі. Теорія «Z», по суті, знаменувала спробу пристосувати досвід японського управління до конкретних умов американського підприємства і являла собою універсальний опис управління [160, с. 215].

Японська модель менеджменту ґрунтується на тезі «ми всі – одна сім'я», тому найважливіше завдання японських менеджерів – установити нормальні стосунки з працівниками, сформувати розуміння єдності працівників і менеджерів, ототожнення робітника з фірмою. Японці переконані, що ніколи не можна зрадити фірмі. Люди, які тривалий час працюють разом, створюють атмосферу самомотивації і саморегулювання. Управління при цьому має в основному рекомендаційний характер, у цих умовах не варто занадто чітко визначати обов'язки кожного, тому що кожен готовий робити те, що необхідно [160, с. 216].

На підставі цих положень В. Оучі запропонував свою концепцію управління будь-якою організацією. Її вихідним пунктом було положення, що людина – це основа організації і від неї передусім залежить успіх її функціонування. В. Оучі сформулював основні положення і правила управління людьми, базуючись на яких можна домогтися ефективної роботи організації. Ці положення і правила відбивають основні ідеї теорії «Z» і в стислому вигляді зводяться до такого: довгострокове наймання кадрів; групове прийняття рішень; індивідуальна відповідальність; некваплива оцінка і поступове просування кадрів; неформальний контроль; неспеціалізована кар'єра; всебічна турбота про працівника [160, с. 218].

Школа науки про поведінку значно відрізняється від школи людських відносин. Тут увага зосереджена перш за все на методах

встановлення міжособистісних стосунків. Основною метою цієї школи було підвищення ефективності організації завдяки підвищенню ефективності її людських ресурсів. Науковий підхід про поведінку став дуже популярним і домінував у сфері управління в 60-х роках XX століття, активно розробляється і нині.

Необхідно зазначити, що в другій половині XX ст. вітчизняна теорія і практика управління освітою перебувала в річищі «теорії впливу», що зумовило утвердження авторитарності як провідного стилю керівництва і виключало врахування «людського фактора».

Дослідження А. Димитрієва [98] доводять, що в 50 – 60-х рр. XX ст. обґрунтування змісту управлінської діяльності здійснювалося відповідно до існуючої парадигми державного управління, в основному аналізувалися контроль і планування як провідні функції управління, проблематика досліджень формувалася переважно емпіричним і директивним способами. Рівень розробки цілісної теорії управління освітою перебував на стадії накопичення емпіричного матеріалу та його первісного аналізу зі спробами узагальнення досвіду здійснення певних функцій управління закладом освіти. Вагомий внесок у розвиток вітчизняної теорії і практики управління закладами освіти в зазначений період здійснили Є. Березняк, А. Бондар, М. Черпінський та ін.

Неухильною спрямованістю на особистість учня, учителя характеризувалася в цей період діяльність В. Сухомлинського, який значну увагу приділяв проблемам управління школою. Процес управління школою він розглядав як систему діяльності директора школи. В. Сухомлинський першим обґрунтував необхідність управління за кінцевими результатами педагогічного процесу, висунув ідею педагогізації управління, що передусім передбачає гуманізацію мислення керівника. Принципи, якими В. Сухомлинський керувався в роботі як директор, випереджали свій час: ініціативність, демократичність, колегіальність прийняття управлінських рішень, відкритість для критики, врахування особистої думки підлеглого, творчий підхід.

У 50 – 70-ті роки домінуючим стає підхід до управління освітою з позицій соціальних наук, у межах якого освітні заклади й управління ними почали розглядатися на основі соціологічної теорії організацій [329, с. 20]. Віддаючи належне значущості ґрунтового вивчення

школознавства як науки про саму школу, у 70-х роках ХХ ст. фахівці усвідомили нагальну необхідність у розробці більш широкого педагогічного курсу – «Управління системою освіти» [239, с. 172].

У другій половині 70-х і у 80-х роках простежується активізація досліджень з проблем управління освітою. Це пов'язано з поширенням ідей теорії соціального управління і їх функціонуванням у сфері освіти. Починається поступовий перехід від традиційного емпіричного підходу до розробки наукових основ управління освітою, теоретичного осмислення процесів і явищ.

У 70 – 80-ті рр. ХХ ст. основними проблемами, що вирішували вітчизняні дослідники теорії управління освітою були [98]: зв'язок між діловими якостями керівника й ефективністю навчально-виховного процесу; позиція керівника в системі міжособистісних відносин у педагогічному колективі; оптимальні форми і методи керівництва професійним становленням молодих педагогів, прийоми передачі передового педагогічного досвіду, місце і роль у цьому процесі керівників закладів освіти; дидактичний аспект діяльності керівника закладу освіти (В. Кучкіна, Р. Шакуров, В. Бондар, І. Чернокозов, В. Маслов); контроль і аналіз діяльності педагога (Б. Кобзар, Є. Березняк, В. Бондар) тощо. Ці проблеми вирішувалися, зазвичай, з позицій системно-функціонального підходу в межах існуючої парадигми управління.

У 80 – 90-х роках спостерігається зростання зацікавленості дослідників різних країн проблемами теорії і практики управління, зокрема й освітнього менеджменту. Орієнтація на підвищення якості освіти в період зростання темпів соціокультурної динаміки, на використання «з максимальним ефектом наявних людських і, часто обмежених, матеріальних ресурсів зумовила проведення в ряді держав реформ освіти, спроби створення нових управлінських концепцій» [329, с. 22]. У цей період, як зазначають дослідники [98; 147; 199; 329], у самостійні напрями досліджень оформлюються оцінка кадрів освіти й управління процесами розвитку в освіті.

У наукових дослідженнях виділяються провідні ідеї, що визначали розвиток внутрішкільного управління в Україні в 50 – 90-х роках ХХ ст.: системний характер школи, суб'єкт управління, управлінські відносини, компетентність в управлінні школою, основні принципи

внутрішкільного управління, методи управління як засоби реалізації принципів, роль інформації в управлінні школою, функціональний аналіз сутності управління, програмно-цільовий підхід до управління школою, внутрішкільний контроль як специфічний вид управлінської діяльності, педагогічний аналіз як вихідний і кінцевий момент управлінського циклу тощо [98].

Отже, аналіз розвитку теорії і практики управління освітою в Україні в 50 – 80-х рр. ХХ ст. не виявляє стійкої тенденції спрямованості управління на ідеї гуманізму, людину, особистість. Виняток становить науково-практична діяльність В. Сухомлинського, а також дослідження соціально-психологічних основ керівництва педагогічним колективом Р. Шакурова.

Перехід від емпіричної до теоретичної стадії – природний, закономірний процес історичного розвитку кожної наукової дисципліни. У США і в Західній Європі розвиток управління освітою проходив практично паралельно з розвитком загальної теорії управління, проте в Україні управління освітою як самостійна галузь наукового знання почало розвиватися лише з 80-х років ХХ ст. До того часу теорія управління освітою розглядалася як частина школознавства і зводилася до управління педагогічним процесом, педагогічним колективом.

Досягнення вітчизняної науки управління освітою пов'язані з розробкою науково-теоретичних і методичних основ управління сучасними закладами освіти, практичних рекомендацій щодо організації управління; із систематизацією і конкретизацією уявлень про теоретичні основи і методи побудови організаційних структур управління закладами освіти, планування навчально-виховного процесу, формування соціально-психологічної структури колективу, мотивації продуктивної праці педагогів, оцінки їх діяльності, контролю, вибору стратегії розвитку закладу, оцінки й обрання новацій, управління інноваційними процесами, системного управління розвитком закладу освіти, правового й економічного забезпечення його життєдіяльності (В. Бегей, В. Бесчастний, Т. Боголіб, В. Бондар, Ю. Васильєв, Л. Ващенко, С. Гончаренко, Л. Даниленко, С. Домбровська, В. Драгун, П. Дроб'язко, М. Дудка, Г. Єльнікова, М. Згуровський, Л. Калініна, О. Коберник, Ю. Конаржевський,

В. Кремень, В. Крижко, В. Маслов, С. Ніколаєнко, В. Огнев'юк, В. Олійник, Н. Островерхова, Є. Павлютенков, В. Пікельна, С. Салига, О. Сکیدін, Є. Хриков, Т. Шамова, В. Шаркунова).

Основним положенням сучасних концепцій управління закладами освіти є ідея про спрямованість управління на забезпечення динамічного розвитку закладу завдяки перетворенню всіх його компонентів. При цьому слід наголосити, що розвиток закладу освіти як відкритої соціально-педагогічної системи передусім передбачає розвиток особистостей вихованців, педагогів, керівників. Отже, домінуючими ідеями сучасної теорії і практики управління освітою є розвиток людини, гуманізм, орієнтація на особистість.

У сучасних наукових дослідженнях [105; 160; 201; 254; 359] виділяють три основні напрями становлення і розвитку науки управління: раціоналістичний, психологічний (біхевіористичний, поведінський) та інформаційний (кібернетичний). При цьому до раціоналістичного напрямку дослідники відносять школи «наукового управління» й «адміністративного управління». Психологічний (біхевіористичний, поведінський) напрям розвивається представниками шкіл «людських відносин» і «поведінських наук». Інформаційний (кібернетичний) напрям пов'язаний передусім із «кількісною школою» («школою науки управління»).

І. Шалаєв виділяє раціоналістичне й поведінське управління. При цьому очевидно, що він ототожнює раціоналістичний та інформаційний напрями. Це пояснюється тим, що, як зазначалося, кількісна школа ґрунтується на вченнях шкіл наукового й адміністративного управління. Раціоналістичне управління І. Шалаєв визначає «як міждисциплінарну галузь наукового й практичного знання, що стверджує чітке дотримання оперативно-технологічних функцій управління й економіко-математичних методів у прийнятті рішень, досягнень кібернетики і практичної комп'ютеризації, досягнень теорії систем і практичного використання системного підходу в управлінні», а поведінське управління автор розглядає «як міждисциплінарну галузь наукового й практичного знання, що ґрунтується на досягненні психології, соціології, антропології й включає соціально-психологічні функції управління і практичні рекомендації щодо вдосконалення «людських стосунків», «мобілізації людського фактора», розвитку

співуправління». Основна перевага раціоналістичного управління, на думку І. Шалаєва, полягає у спроможності забезпечити «точне розрахування виробничих процесів у системі дерева цілей, керованої й керуючої програм». Перевага поведінського управління – у можливості забезпечити «ефективне досягнення мети психологічної підготовки працівників до праці за технологічною моделлю мотиваційного управління». Водночас науковець наголошує на недоліках: раціоналістичне управління має вкрай «обмежені можливості у формуванні адекватних ставлень робітників до здійснення виробничих процесів», а поведінське управління є «обмеженим у системних розрахунках виробничих процесів, їх технологій і кінцевих результатів праці» [359, с. 15].

Очевидно, що найбільшою мірою меті нашого дослідження відповідають теорії й концепції управління, що пов'язані з його психологічним (біхевіористичним) напрямом. Саме школи «людських відносин» і «поведінських наук» заклали основу розвитку ідей про «людину в організації», роль людського фактора в ній. Представники цих шкіл (М. Фоллет, Е. Мейо, Г. Мюнстерберг, М. Вітке, Ф. Ротлісбергер, Ч. Бернард, А. Маслоу, Ф. Херцберг, П. Керженцев, К. Арджиріс, Р. Лайкерт, У. Мур, Д. Мак-Грегор, У. Діксон, В. Оучі) запропонували свої ідеї, механізми управління, котрі і нині активно використовуються в теоретичних й практичних розробках.

Доведений ними факт, що продуктивність праці, поряд з іншими факторами, може регулюватися неформальними взаємовідносинами членів групи між собою й менеджером, змусив свого часу переглянути функціональні вимоги до керівників, самого процесу управління. Стало очевидним, що неформальні стосунки не повинні регулюватися стихійно, навпаки, ними слід управляти і передусім у формі співробітництва працівників та адміністрації. Менеджери повинні не тільки збільшувати прибутки, але й дбати про об'єднання працівників навколо цілей організації. Прийшло розуміння того, що лише об'єднання технічної й соціальної складової процесу виробництва забезпечує досягнення успіху. Організації почали розглядатися як «соціальні системи», а людина в них – як центральна ланка. Психологічний (біхевіористичний) напрям розвитку управління значно збагатив теорію і практику менеджменту, звернувши увагу на

найвищі соціальні потреби людини. Важливим також став висновок про те, що керівникові необхідно мати професійну підготовку, котра включала б поряд з іншими й людинознавчі дисципліни – психологію управління, соціальну психологію, педагогіку, етику, соціологію менеджменту тощо. Це зумовлює тісний зв'язок теорії управління з філософією, психологією, соціологією, педагогікою та іншими людинознавчими науками.

Наше дослідження ґрунтується на теоретичних положеннях управління психологічного (біхевіористичного) напрямку. Водночас необхідним є врахування наробок, здійснених у межах раціоналістичного й інформаційного (кібернетичного) напрямів, оскільки саме вони забезпечують оптимальне досягнення мети управління, реалізацію його функцій, зв'язок організації із зовнішнім середовищем тощо. Базові положення раціоналістичного підходу в управлінні є основою наукового управління певною сферою діяльності, зокрема й освітньою.

Роль інформаційного (кібернетичного) підходу в управлінні все більше зростає нині. Це пов'язано з багатьма об'єктивними причинами: збільшенням обсягу робіт, жорсткою конкуренцією в умовах ринку, потребами випереджаючого управління, необхідністю надійного прогнозування і планування. Ще Н. Вінер зазначав: «Інформація – це хліб управління». У наш час інформація і головні вимоги до неї – валідність й об'єктивність – цінуються дуже високо, оскільки дозволяють прийняти правильне управлінське рішення. Управління суспільними процесами пов'язане з найвищим типом інформації – соціальною. Вона є результатом пізнання людиною природної і соціальної дійсності, одним із засобів вираження національних, колективних та інших потреб, інтересів, мотивів людей, важливою стороною суспільних відносин.

Нині всі основні напрями розвитку науки управління «перебувають у стані інтеграції, оскільки гармонійно взаємодоповнюють один одного» [55, с. 10]. Здійснення процесу інтеграції науковці пов'язують з упровадженням в управлінський цикл «функцій, що включають психологічні механізми впливу». Так, наприклад, концепція мотиваційного програмно-цільового управління [357], розроблена І. Шалаєвим, гармонійно поєднує елементи трьох основних напрямів,

що існують в управлінській науці, і визначається як «науково-практична система поведінсько-раціоналістичного походження, що досліджує в єдності психологічні й технологічні закономірності управлінської діяльності з метою підвищення її ефективності» [359, с. 13]. Т. Давиденко при обґрунтуванні рефлексивного управління [89] акцентує увагу на його інтегративному характері, що полягає у сполученні компонентів основних напрямів розвитку науки управління.

Отже, у дослідженні ґрунтуємося на теорії, концепції, що обґрунтовуються в межах усіх трьох напрямів розвитку науки управління, але домінуючим є *психологічний*.

Аналіз становлення й розвитку теорії та практики управління свідчить про те, що ідеям гуманізації, демократизації управління, врахування людського чинника в управлінні в різні періоди в межах різних шкіл управління надавалося різного значення. Так, наприклад, теорії, ідеї шкіл наукового й адміністративного управління роль людського чинника зводили до мінімуму, використовували спрощену модель людини. Школи людських відносин і поведінських наук зумовили повернення до гуманістичного, демократичного управління. Набула розвитку ідея «партисипативності» (участі в управлінні), що передбачає участь кожного, кого стосуються рішення, у їх розробці й визначенні кінцевих результатів.

Основні ідеї прогресивних мислителів, педагогів, представників шкіл управління щодо гуманізації управління, врахування людського чинника подано в табл. 1.2.

Таблиця 1.2

Внесок прогресивних мислителів, педагогів, представників основних шкіл управління в розвиток ідей гуманізації, врахування людського чинника в управлінні

№	Автор	Зміст положень, ідей
1	2	3
1	Сократ (469–399 до н. е.)	Влада повинна належати кращим, тобто моральним, справедливим і досвідченим у мистецтві управління громадянам.
2	Ксенофонт (430–355/354 до н. е.)	Визнання менеджменту особливим видом мистецтва; стимулювання праці робітників «...методом їхньої участі в загальних досягненнях».

1	2	3
3	Платон (428/427–348/347 до н. е.)	Виділення ролі управління у життєзабезпеченні суспільства; врахування в управлінській діяльності ситуацій, що реально складаються; виділення «м'якого» (політичного) стилю управління.
4	Діоклетіан (284– до н. е.)	Делегування повноважень.
5	Локк (1632–1704), Руссо (1712–1778)	Політична система може існувати лише за умов, якщо люди будуть жити за природними законами розуму, а не за правилами або примхами правителя
6	Оуен (1771–1858)	Соціально-економічна система управління (відповідальність керівників за підготовку робітників, їх навчання, поліпшення умов праці та побуту).
7	Мілл (1820)	Аналіз людської мотивації.
8	Пирогов (1810–1881)	Боротьба проти казенного, адміністративного підходу до керівництва, його колегіальність; створення своєрідної педагогічної школи підвищення кваліфікації для вчителів.
9	Ушинський (1824–1870)	Вимоги до керівника закладу освіти, який повинен бути не лише головним адміністратором, але й головним вихователем, повчаючи й заохочуючи підлеглих своїм власним прикладом; виділення ключової ролі в організації шкільної справи виховання й особистості вихователя («виховна сила виливається із живого джерела людської особистості»).
10	Корф (1834–1883)	Демократизація, педагогічний характер управління школою; визначення головним завданням інспектування шкіл не контроль, а методичну допомогу учителям.
11	Тейлор (1856–1915)	Кадровий менеджмент; запровадження в практику наукових підходів підбору, розстановки й стимулювання праці робітників.
12	Гантт (1861–1919)	Гуманний підхід до праці; система заохочення; відповідальність менеджерів за підготовку робітників («ми не можемо управляти людьми, ми повинні управляти їхнім розвитком»).
13	Ф. Гілбрет (1868–1924), Л. Гілбрет (1878–1972)	Дослідження психології управління: розробка наукових принципів організації робочого місця, що передбачали розвиток у людини її повного потенціалу, створення для праці здорового психологічного середовища.
14	Мюнстерберг (1863–1916)	Висунення і початок вирішення проблем психологічного аспекту управління, професійного відбору й професійної придатності.
15	Файоль (1841–1925)	Принципи управління (винагорода персоналу, його стабільність, шанобливе і справедливе ставлення адміністрації до підлеглих, корпоративний дух, гармонія та єдність у досягненні мети, особистий авторитет

1	2	3
		менеджера, його індивідуально-психологічні особливості).
16	Адамецькі (1866–1933)	Концепція «гармонізації» (оптимальної організації праці на виробництві).
17	Вітке Керженцев (1881–1940)	Закладення основ гуманістичного управління, розробка його соціально-психологічних аспектів (психологічні методи управління колективом, співробітництво, довіра до людей, створення сприятливої соціально-психологічної атмосфери в колективах).
18	Гастєв (1882–1941)	Виділення в управлінській діяльності психологічного й педагогічного аспектів.
19	Дунаєвський (1887–1960)	Обґрунтування комплексного підходу до управління з урахуванням не лише технічних, економічних розробок, а й соціальних.
20	Шацький (1878–1934) Блонський (1884–1941)	Створення школи, що базується на громадському самоврядуванні та зв'язках із середовищем.
21	Гоголь Таран	Демократичні, колегіальні засади діяльності управлінських ланок освіти.
22	Фоллет (1868—1933)	Обґрунтування філософії менеджменту, що базується на розумінні мотивів груп і окремих індивідів; теорія лідерства; аналіз стилів керівництва; теорія організаційної інтеграції; «закон ситуації».
23	Мейо (1880–1949)	Перше визначення управління як «забезпечення виконання роботи за допомогою інших»; визначення особливої ролі людського фактора; соціологічна концепція групових прагнень; визначення групи працівників як соціальної системи.
24	Ротлісбергер (1898–1974)	Розгляд організації як соціальної системи (висновки про соціальний характер праці, наявність не лише формальної, а й неформальної організації); розробка практичних принципів «людського» керівництва.
25	Бернард (1886–1961)	Розробка соціологічних аспектів менеджменту; розвиток теорії організації як кооперативної соціальної системи; дослідження складових неформальної організації, її функцій; розробка принципів спілкування в організації.
26	Мак-Грегор (1906–1964)	Концепція про «інтеграцію індивідуальних й організаційних цілей», гармонію інтересів організації і кожного її члена; теорія «ХУ».
27	Арджиріс (нар. 1929)	Дослідження психологічних аспектів управління, людських стосунків у теорії організації; теорія поведінки людини «індивідуальність проти організації».
28	Маслоу (нар. 1908)	Розробка теорії ієрархії людських потреб.

1	2	3
29	Херцберг (нар. 1923)	Розробка двофакторної теорії мотивації (виявлення співвідношення між структурою потреб працівника і мотивувальним характером його праці).
30	Макаренко (1888–1939)	Розробка проблем учнівського самоврядування, економічних методів керівництва школою.
31	Сухомлинський (1918–1970)	Гуманізація мислення керівника; демократичність, колегіальність прийняття управлінських рішень; урахування особистої думки підлеглого; вимоги до керівника (постійне вдосконалення, щоб бути ерудованим, володіти мистецтвом викладання та навчання).
32	Оучі	Обґрунтування теорії «Z» (людина – основа організації і від неї передусім залежить успіх її функціонування).
33	Шакуров	Розробка соціально-психологічних основ керівництва педагогічним колективом (особистість і стиль діяльності керівника, механізми співробітництва, психологічний клімат колективу).

Аналіз наукової літератури, змісту наведеної таблиці свідчить про те, що:

1. Ключову роль у становленні й розвитку теорії і практики управління, упровадженні ідей гуманізації і врахування людського чинника в управлінні відіграють теоретичні дослідження, практичний досвід зарубіжних науковців. Це пояснюється рядом причин. Виділення менеджменту в самостійну галузь не лише практики, але й наукового знання було забезпечено на початку ХХ ст. саме практичним досвідом, науковими працями американських, західноєвропейських і японських учених. Збагачення вітчизняної теорії і практики управління, теорії управління освітою завдяки зарубіжним дослідженням до початку перебудови (кінець 80-х років ХХ ст.) за умов пануючої ідеології практично не здійснювалося, оскільки все, що розроблялося на Заході, визнавалося помилковим, непридатним. Теоретичні й практичні розробки з управління вітчизняних учених і практиків, зокрема щодо гуманізації, демократизації управління у 20-х роках ХХ ст. не одержали активної підтримки. Зарубіжні праці щодо соціального управління почали перекладатися російською, українською мовами лише на початку 90-х років і хоча на той час вітчизняна наука в галузі теорії і практики управління розвивалася активно, було виявлено наше відставання приблизно на тридцять років, а щодо психологічних (поведінських) концепцій управління,

то розрив є ще більшим [254, с. 32]. Розпад СРСР, корінна зміна напрямку політичного, соціально-економічного розвитку республік, що входили до нього, потребували якісно нових підходів до пізнання закономірностей суспільного прогресу, розвитку системи освіти й управління нею зокрема. Стало очевидним, що без нових підходів до історичного досвіду, зокрема й до аналізу попередньої управлінської думки, виробити теоретичну основу такого пізнання неможливо. Вітчизняні дослідники серед особливостей сучасного етапу розвитку теорії та практики управління виділяють: повернення до основ науки управління, посилення його міжнародного характеру [160, с. 219].

2. З 90-х років ХХ ст. теорія і практика управління освітою в Україні переживає період бурхливого розвитку й утвердження нової управлінської парадигми і відходу в минуле старої. Теорія управління освітою в Україні розвивається за двома основними напрямками:

- поглиблення та поширення вже існуючих наробок традиційної теорії управління;

- пошук принципово нових шляхів підвищення ефективності керівництва закладами освіти на основі використання відомих зарубіжних концепцій управління, менеджменту, використання знань і положень філософії, соціології, психології, педагогіки, економіки, кібернетики, фізіології та інших технічних і природничих наук, що відбиває інтегральний характер теорії управління і розкриває перспективи її розвитку.

3. Відповідно до соціальних потреб, прогресивних змін, що відбуваються в Україні, сучасний заклад освіти розглядається не як пасивний об'єкт управління, що відтворює одну й ту ж саму траєкторію руху, а як система, що розвивається. Ідеї розвитку стали однією із наймогутніших рушійних сил у системі освіти в період перебудови. Це було зумовлено усвідомленням того, що радикальні зміни соціально-економічного устрою суспільства неминуче приведуть до змін вимог до освіти, їх диференціації, а отже до необхідності задоволення цих нових вимог. За таких умов розвиток стає єдиним способом існування. Необхідною умовою, джерелом розвитку освіти, оновлення навчального закладу є розвиток кожного учасника освітнього процесу. Отже, однією з основних характеристик сучасного управління закладом освіти повинна бути його гуманістична спрямованість, коли

діяльність керівника здійснюється на основі щирої поваги, довіри до педагогів, вихованців, створення для них ситуацій успіху й умов для особистісного та професійного зростання.

1.3. Методологічні засади управління в сучасній системі освіти

Методологія є основою для дослідження педагогічних явищ і процесів. Сучасний етап розвитку педагогічної науки, теорії управління освітою характеризується значною кількістю проблем, ідей і прогнозів, різноманітним інноваційним і творчим пошуком у досвіді сучасного закладу освіти. Нагальною стає потреба аналізу нових фактів і явищ, що відбуваються у сфері освіти, управління нею, з урахуванням нової історичної перспективи, а також розвитку сучасної системи освіти. Саме наукова методологія покликана орієнтувати, визначати напрям дослідницького пошуку, тобто бути орієнтаційною основою дослідницької діяльності.

Поняття «методологія» є багатозначним, що зумовлює відсутність у сучасній науковій літературі загальноприйнятого його визначення. Так, методологію визначають як сукупність методів і прийомів дослідження (Л. Микешина, В. Степін та ін.); учення про методи наукового пізнання і перетворення світу (М. Данилов, Ю. Єгоров, Б. Кедров, П. Копнін, В. Купцов та ін.); учення про способи отримання й організації знань про предмети і явища навколишнього світу (М. Алексєєв, Ю. Бабанський, В. Журавльов, Т. Ільїна, В. Солдатов та ін.); систему принципів і способів організації та побудови теоретичної і практичної діяльності (В. Горохов, В. Краєвський, І. Основський, М. Розов, Г. Рузавін та ін.); учення про способи організації теоретичної і практичної діяльності людини (Т. Дмитренко та ін.). Педагогіка не має єдиної методології, оскільки педагогічна наука досліджує складну дійсність, у якій сплітаються найрізноманітніші впливи, явища, процеси.

В. Краєвський, В. Загвязинський до змісту методології включають не лише вчення про методи педагогічного дослідження, але й «систему теоретичних знань, що виконують роль керівних принципів, знаряддя наукового дослідження», і конкретні засоби реалізації наукового аналізу [114, с. 9]. В. Краєвський при цьому виділяє суттєву ознаку методології, розглядає її як орієнтаційну основу

конкретного педагогічного дослідження: «...методологія педагогіки є системою знань про основи і структуру педагогічної теорії, про принципи підходу і способи здобування знань, що відбивають педагогічну дійсність, а також система діяльності щодо отримання таких знань і обґрунтування програм, логіки, методів і оцінки якості дослідницької роботи» [157, с. 9]. При цьому предметом методології педагогіки науковець визначає співвідношення між педагогічною дійсністю і її відображенням у педагогічній науці.

Як свідчить аналіз даних визначень методології педагогіки, ця галузь наукового пізнання існує у двох аспектах: як система знань і як система науково-дослідницької діяльності, що зумовлює такі види діяльності як методологічні дослідження і методологічне забезпечення (В. Краєвський).

Методологічні дослідження управління в сучасній системі освіти передбачають виявлення закономірностей і тенденцій розвитку науки управління освітою в її зв'язку із педагогічною практикою, умов підвищення ефективності та якості педагогічних досліджень управління, аналіз їх понятійного складу і методів. Методологічні дослідження управління пов'язані з реалізацією дескриптивної функції методології, тобто описової, що зумовило здійснення в дослідженні теоретичного опису управління.

Методологічне забезпечення дослідження зумовлює використання наявних методологічних знань для обґрунтування програми дослідження й оцінки його якості. Методологічне забезпечення пов'язане з реалізацією прескриптивної, або нормативної, функції методології, що забезпечує визначення орієнтирів дослідницької роботи.

Виділення дескриптивної і прескриптивної функцій методології зумовило розподіл основ методології педагогіки на дві групи – теоретичні і нормативні [157, с. 9].

Теоретичні основи методології педагогіки включають, зокрема, її різні рівні. У наукових працях (Л. Ваховський, Т. Дмитренко, В. Загвязинський, А. Єрьомкін, Ф. Корольов, В. Краєвський, А. Мощенко, І. Основський та ін.) акцентується увага на багаторівневому, ієрархічному характері методології.

Методологічним підґрунтям дослідження управління в освіті

було обрано концепцію рівнів методології Е. Юдіна (І рівень – філософська методологія; II рівень – загальнонаукова методологія; III рівень – конкретно-наукова методологія; IV рівень – методика і техніка дослідження) [383, с. 36 – 46].

Найвищий – філософський рівень методології передбачає пошук вихідних, фундаментальних філософських ідей, теоретичних положень (концепцій, гіпотез), педагогічних цінностей, що мають методологічне значення щодо проблем управління в освіті і визначають «картину світу», філософію управлінської діяльності, крізь призму якої сприймаються, оцінюються й інтерпретуються всі явища педагогічної дійсності.

Філософський рівень методології дослідження управління в системі освіти включає загальні принципи пізнання і категоріальний склад науки в цілому. Методологічні функції виконує вся система філософського знання. Головними філософськими основами управління в освіті є: філософія людини, філософія культури, положення діалектичного матеріалізму про взаємозв'язок і взаємозумовленість явищ, про взаємозв'язок теорії і практики в процесі людського пізнання, про активну роль особистості в пізнанні й перетворенні дійсності, про діалектичний взаємозв'язок закономірностей та умов їх вияву, про діалектику загального, часткового, особливого одиничного, про діалектичну єдність змісту і форми; положення екзистенціалізму, персоналізму, філософської антропології про самоцінність людської особистості, її визнання первинною творчою реальністю і вищою духовною цінністю, про саморозвиток особистості – як основний шлях руху людини до особистісної зрілості й одну із її сутнісних потреб.

Другий – загальнонауковий рівень методології дослідження управління в системі освіти містить системний і синергетичний підходи. Аналіз наукової літератури свідчить про наявність різних думок учених щодо визначення поняття «підхід».

А. Касьян, досліджуючи проблему методології пізнання, доходить висновку, що у процесі наукового пошуку, крім загальнонаукових і конкретно-наукових методів пізнання, використовуються підходи до вивчення явищ, які задають узагальнене бачення предмета, явища, стратегію і спрямованість наукової діяльності [132, с. 102].

Е. Юдін визначає «підхід» як «принципову методологічну орієнтацію дослідження, точку зору, з якої розглядається об'єкт вивчення (спосіб визначення об'єкта), поняття або принцип, що керує загальною стратегією дослідження» (див. [39, с. 319]).

Спільним у поглядах учених є те, що конкретний підхід до дослідження наукової проблеми є основою для визначення стратегії діяльності.

Відмінність полягає в тому, що визначення поняття «підхід», дане Е. Юдіним, передбачає необхідність реалізації наукових положень методологічного забезпечення і наукового дослідження, до складу якого, поряд із загальнофілософськими положеннями, знаннями, розробленими на рівні загальнонаукової й конкретно-наукової методології, входять спеціально-наукові теорії, що виконують методологічну функцію щодо конкретних теорій [158, с. 20 – 23].

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови підхід трактується як сукупність способів, прийомів розгляду чогонебудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чогонебудь [54, с. 785]. Дослідники зазначають, що у працях з філософії підхід визначається як націленість на певні аспекти пізнавальної або перетворювальної діяльності людини [310, с. 71].

Посилання на визначення терміна «підхід» при обґрунтуванні методологічних основ управління в освіті дозволяє вибудувати ланцюг взаємопов'язаних управлінських дій, що розкривають логіку дослідження: методологічне забезпечення дослідження – управлінська діяльність – стратегія діяльності керівника закладу освіти.

Поняття «підходу» може бути застосоване до будь-яких рівнів методологічного аналізу.

Третій – конкретно-науковий рівень методології дослідження управління в системі освіти включає ситуаційний, людиноцентричний, акмеологічний, ресурсний, аксіологічний, компетентнісний підходи.

Обрання зазначених підходів як загальнонаукової й конкретно-наукової методології зумовлюється тим, що, з одного боку, системний, синергетичний, ситуаційний, людиноцентричний, акмеологічний, компетентнісний, аксіологічний, ресурсний підходи містять понятійні формулювання, які враховують взаємовідносини особистості і середовища, міжособистісні зв'язки, а з іншого – вони обстоюють

ідеї потенційної здатності людини до розвитку і саморозвитку.

Вибір вищезазначених базових методологічних побудов ґрунтується також на тому, що вони є «відкритими» теоріями, до них безсумнівно можуть бути приєднані нові поняття, гіпотези і моделі.

Конкретно-наукова методологія вивчає сукупність принципів дослідження, методів і процедур, що застосовуються в педагогіці у сфері управління освітою. На цьому рівні побудови методологічної бази дослідження важливу роль відіграють основоположні ідеї, принципи і положення соціології, психології, гуманістичної педагогіки, синергетики, акмеології, філософської, психологічної і педагогічної аксіології.

Методологія управління в системі освіти ґрунтується на сучасній педагогічній концепції, котра має гуманістичний характер і визначає головною метою освіти і виховання реалізацію й самореалізацію закладеного в людині особистісного потенціалу, а також на концепцію суб'єктно-особистісної зумовленості цілей освіти, ціннісних орієнтацій особистості, єдності розвитку свідомості, діяльності й самосвідомості особистості.

Конкретно-наукова методологія покликана не тільки давати теоретичне обґрунтування змісту управлінської діяльності, процесу її здійснення, але й визначати, як забезпечувати оптимальне управління на практиці, і, що також важливо, – давати вказівки щодо практичного перетворення проєктивної моделі в конкретних умовах закладу освіти. Такі приписи є знаннями нормативного і технологічного характеру й орієнтиром для визначення вимог при формулюванні мети і завдань управління, його організаційних структур, обрання форм і методів управлінської діяльності, а також для конкретного наповнення індивідуальних планів підвищення кваліфікації керівників закладів освіти, розробки загальних і конкретних рекомендацій щодо формування керівних кадрів, умов їх безперервної професійної освіти в системі підвищення кваліфікації.

Розгортання визначених методологічних орієнтирів передбачає розробку (у межах загальної методології) різних аспектів конкретних підходів до управління закладом освіти, його педагогічним колективом. Ці підходи визначаються і реалізуються в межах педагогічної науки. Водночас розробка підходів до управління закладом освіти має

відповідати предмету дослідження саме науки управління освітою – пошуку об'єктивних і суттєвих зв'язків між певними властивостями управління, процесами управління і його результатами.

Четвертий рівень методології утворюють методика і техніка дослідження, тобто набір процедур, що забезпечують отримання достовірного емпіричного матеріалу і його первинну обробку, після якої він тільки й може бути залученим до масиву наукового знання.

Кожний із виділених рівнів методологічного знання виконує свої особливі, тільки йому притаманні функції в науковому пізнанні. З огляду на своєрідну спеціалізацію, усі рівні методології утворюють складну систему, в межах якої між ними існує чітко визначена підпорядкованість. Філософський рівень є змістовою основою будь-якого методологічного знання [383, с. 44]. Водночас слід наголосити, що філософське знання «працює» в конкретному науковому дослідженні управління в сучасній системі освіти не саме по собі, не ізольовано, а в тісному взаємозв'язку з іншими рівнями методологічного знання.

Дамо стислу характеристику положень кожного з визначених методологічних підходів до управління в сучасній системі освіти.

Системний підхід. Системний підхід виконує методологічну функцію пізнання і перетворення складних соціальних систем. У його межах вивчаються системні властивості соціальної матерії, соціальних організацій.

Дослідження із загальної теорії систем Р. Акофа, А. Берга, Л. Берталанфі, К. Боулдінга, Н. Вінера, У. Ешбі та інших є науковою основою для робіт у галузі психолого-педагогічних, біологічних, соціально-політичних і ряду інших наук. Ідеї системного підходу обґрунтовуються в працях С. Архангельського, В. Афанасьєва, І. Блауберга, Т. Ільїної, Ф. Корольова, О. Куракіна, В. Кузьміна, Б. Ломова, Л. Новікової та ін.

«Сутність «системного підходу» полягає ... в дослідженні найбільш загальних форм організації, котре передбачає передусім вивчення частин системи, взаємодії між ними, дослідження процесів, що зв'язують частини системи з цілями. ...Зв'язок між компонентами системи здійснюється за допомогою складних комплексів взаємодій, що викликають змінення поведінки людей в організації. Основні частини системи пов'язані один з одним певними організаційними

формами, до яких передусім належать формальні і неформальні структури, канали комунікації і процеси прийняття рішень» [80, с. 417]. Найчастіше виділяють такі компоненти системи: цілі, завдання, стратегію, структуру, ресурси, людей, технологію.

Будь-який освітній заклад являє собою цілісну динамічну соціально-педагогічну систему, управління якою вимагає саме системного підходу.

У теорії управління освітою системний підхід набув розвитку в працях В. Беспалька, Т. Давиденко, Л. Даниленко, Г. Єльнікової, М. Капустіна, Ю. Конаржевського, Н. Кузьміної, В. Лазарева, П. Третьякова, Т. Шамової, В. Якуніна та ін.

У науковій літературі (П. Анохін, В. Афанасьєв, А. Берг, Т. Давиденко, І. Ісаєв, Н. Кузьміна, Ю. Конаржевський, В. Садовський, В. Якунін та ін.) виділяються такі основні ознаки системи:

- наявність сукупності елементів, кожен із яких є мінімальною одиницею, що має межу подільності в даній системі. Елемент у складі системи виконує тільки одному йому притаманну функцію, котра може бути реалізована за умов його взаємозв'язку з іншими елементами. Визначити елемент системи означає, передусім, описати його структуру, спосіб зв'язку компонентів, із яких він складається;

- наявність певних зв'язків і відношень між елементами. Спосіб взаємодії цих елементів у системі визначає її структурну побудову. Поведінка системи, її функціонування, властивості зумовлюються не стільки поведінкою її окремих елементів, скільки властивостями її структури;

- наявність у системі певного рівня цілісності, тобто наявність у неї інтегративних якостей, властивостей, що виникають унаслідок взаємодії її елементів, котрими не володіє жоден із цих окремо взятих елементів;

- наявність у системі спільної структури, що об'єднує всі елементи системи; повнота набору елементів системи; погодженість усіх функцій елементів системи;

- наявність зв'язків з іншими системами;

- специфічною ознакою соціальної системи (соціально-педагогічної зокрема) є цілеспрямованість, тобто соціальна система початково створюється для досягнення певної мети.

Розгляд системного підходу як методологічної основи управління в сучасній системі освіти дозволив виділити в дослідженні три аспекти: 1) заклад освіти – як соціально-педагогічна система; 2) системний характер управління; 3) особистість як система.

Грунтуючись на основних ознаках системи, стисло характеризуємо кожен із трьох аспектів.

Заклад освіти як складна динамічна соціально-педагогічна система містить такі підсистеми, як цілісний педагогічний процес, класно-урочна система або система аудиторної роботи, система науково-методичної, виховної роботи та ін. В управлінні закладом освіти важливо бачити не тільки її основні частини, але і ті зв'язки і відносини, які виникають, встановлюються або руйнуються між цими частинами. Структура системи, те, які компоненти відіграють роль системоутворюючих, визначає перспективу розвитку її зв'язків і відносин. Відповідно до діалектичної природи педагогічних явищ, їх цілісного характеру, компоненти педагогічної системи повинні бути необхідними і достатніми для її оптимального функціонування. На підставі цього заклад освіти як педагогічна система може бути представлений сукупністю системоутворюючих факторів, умов функціонування, структурними і функціональними компонентами [123, с. 17 – 22].

Отже, заклад освіти як педагогічна система є самостійною цілісністю, що розвивається, керується і складається з ряду компонентів. Управління педагогічною системою, з одного боку, зберігає її цілісність, з іншого – дозволяє змінювати, впливати на дії окремих її компонентів. Отже, функціонування педагогічної системи спрямовується на досягнення цілей, зумовлених потребами суспільства. Цілі визначають зміст педагогічної системи, який, у свою чергу, передбачає різноманітність форм і методів її реалізації. Функціонування педагогічної системи є можливим у відповідних соціально-педагогічних умовах. Як і будь-яка система, педагогічна характеризується рівнем досягнутих результатів. Відмінною ознакою закладу освіти як цілеспрямованої системи є його поліфункціональність, тобто здатність видозмінювати цілі і виконувати різноманітні дії для досягнення результатів. Для дослідження важливим є положення про те, що заклад освіти щодо відкритості, динамічності і цілеспрямованості, є системою, що

розвивається. Відповідно до суспільного, соціального і науково-технічного прогресу вона вдосконалюється, розвивається у структурному та функціональному аспектах. Управління ж, у свою чергу, забезпечує впорядкований, а не стихійний характер цих змін. Системний характер освітнього процесу визначає і системний характер управління закладом освіти.

У дослідженні ґрунтуємося на твердженні Т. Давиденко, котра як суб'єкт управління розглядає всіх учасників освітнього процесу: керівники закладу, педагоги, вихованці, батьки. Об'єктом управління дослідницею визначаються шкільні процеси [89, с. 12]. Отже, керуюча система в школі являє собою поєднання адміністративних ланок і різних органів функціонального вияву педагогічного та учнівського колективів. Керована система становить єдність систем (підсистем) навчальної, виховної, методичної, позашкільної роботи, фінансово-господарського обслуговування та ін., які складають сукупність елементів, кожен із яких можна розглядати як самостійну систему. У керованій і керуючій системах існує складна залежність частини від цілого і цілого – від його частини. У процесі цілеспрямованого впливу на навчально-виховний процес виникають відносини не лише між керуючою і керованою системами, але й всередині кожної з них. Кожен з елементів існує, функціонує й розвивається на основі цілей і завдань системи в цілому.

Системний підхід передбачає встановлення зв'язків між сферами управління, визначення його головної мети, відповідно до якої формулюються часткові проміжні цілі, висувуються завдання, розробляються шляхи і встановлюються терміни їх вирішення, розподіляються сили, обираються засоби, здійснюється організація роботи, контроль і корекція. З позицій системного підходу діяльність керівника передбачає побудову цілісної моделі управління закладом освіти з урахуванням усього різноманіття суб'єктивних і об'єктивних факторів її розвитку, а також моделі управління її різними компонентами як сукупністю взаємозалежних підсистем, ураховуючи те, що неправильне функціонування однієї з них може вплинути на систему управління в цілому. При заміні керівником одного елементу або будь-якої однієї частини системи управління, всі інші частини певною мірою також відчувають вплив цих змін,

які можуть позначатися і на ефективності закладу освіти в цілому. Щоб наочно уявити собі ці взаємодії й численні наслідки, керівники повинні бачити перспективу для закладу освіти, педагогічного колективу в цілому і для зв'язків закладу з навколишнім середовищем. Керівники не просто повинні знати зміст управлінської діяльності, але й те, як їх робота та обов'язки, а також робота інших членів педагогічного колективу впливають на досягнення поставлених цілей. Керівники повинні усвідомлювати безпосередній вплив рішень, які приймаються, а також їх опосередкований, непрямий вплив на різні аспекти діяльності закладу освіти.

Ще одним надзвичайно важливим для дослідження аспектом системного підходу до управління в сучасній системі освіти є розгляд особистості як системи.

Усі біологічні та соціальні системи належать до відкритих систем. Вони ні за яких обставин не можуть розглядатися як ізольовані, оскільки завжди пов'язані з іншими системами відносинами підпорядкованості, рівності або переваги. Людина є відкритою системою, яка різнобічно включена у зв'язки з ноосферою. Усвідомлення людиною себе завжди опосередковано її стосунками з іншими людьми.

З огляду на системний аналіз кожна особистість являє собою єдність загального, особливого й індивідуального. Системний підхід дозволяє представити особистість як цілісність, у якій виявляються різноякісні й різнорівневі зв'язки, як синтез структурно-функціональних і філоонтогенетичних уявлень. Структура особистості є системою, яка складається із взаємопов'язаних між собою підсистем, що діють у реальному житті, як єдине ціле.

Системна якість особистості індивіда визначає його зв'язки з іншими індивідами, із соціальною спільнотою, до якої він належить. Отже, системний підхід передбачає розгляд керівником закладу освіти особистості педагога, вихованця передусім як компонента іншої, більш високої системи, як «частинку» суспільства, функція якої не може бути відірвана від його життя. У цьому аспекті особистість педагога, вихованця можна зрозуміти тільки в системі стійких міжособистісних зв'язків, які опосередковуються змістом, цінностями, сенсом спільної діяльності для кожного з її учасників. Кожна особистість являє собою неповторну індивідуальність і разом з тим має в собі родову людську

сутність. Особистість – це цілий світ, цінність якого постійно зростає з розвитком простору, суспільства, в якому вона живе. Особистість як відкрита система сприймає властивості інших систем (психолого-педагогічних, управлінських, медичних, екологічних та ін.), визначається ними і впливає на них.

Водночас слід наголосити: «...компоненти суспільства, зокрема й особистість, не розчиняються в ньому, а володіють відносною самостійністю, свободою» [24, с. 98 – 99]. У зв'язку з цим принципово важливим для дослідження є твердження про те, що «...не тільки суспільство, але і його компонент – особистість – належить до одного й того ж самого класу цілеспрямованих систем, що самоорганізуються» [101, с. 37]. Особистість – це система, яка перебуває в стані постійних змін. Цей рух має цілеспрямований характер, процеси, що проходять усередині системи, спрямовані на досягнення певних цілей.

Положення наукових досліджень [1; 21; 24; 101; 117; 178; 248] дали підставу для розгляду особистості викладача, вчителя, студента, учня як цілеспрямованих систем, які самоорганізуються, мають свою структуру, є «часткою» суспільства, основною функцією яких є здійснення індивідуального способу суспільного буття і для яких характерною є потреба виявитися в суспільному житті.

Специфіка педагогічних систем полягає в їх суттєвій залежності від складних соціально-політичних, економічних, психологічних, інформаційних та інших процесів, що відбуваються за їх межами. За часів, коли зміни навколишнього середовища були незначними, ці специфічні особливості педагогічних систем були малопомітними. Для їх дослідження достатнім було використання системного підходу. Динамізм і невизначеність соціального життя в сучасній Україні, демократизація відносин у суспільстві, розширення прав і свобод закладів освіти, викладачів, учителів, студентів, учнів зумовили посилення творчих, суб'єктних основ їх діяльності, обрання шляхів розвитку. Таким чином, дослідження управління педагогічними системами, що функціонують в умовах інтенсивних зовнішніх і внутрішніх, кількісних і якісних перетворень, вимагають відповідних методологічних підходів. Передусім це синергетичний підхід.

Синергетичний підхід. Слід наголосити, що в останні роки

більшість учених-педагогів і психологів звертаються у своїх працях саме до синергетичного світосприйняття. Вони прагнуть обґрунтувати застосування його принципів в освіті, у педагогічній діяльності (І. Аршинов, Л. Бевзенко, В. Бех, А. Богданов, В. Буданов, Л. Горбунова, І. Добронравова, Л. Зоріна, М. Казаринов, В. Кремень, С. Кримський, М. Кузьмін, В. Лутай, Л. Новікова, О. Остапчук, М. Піддубний, П. Решетников, В. Фалько, С. Ситько, М. Ожеван, О. Федорова, С. Шаповал, С. Шевелєва).

Деякі вчені ґрунтуються на ідеї синергетичного підходу при розробці проблем управління в освіті: Р. Винколь, М. Громкова, Т. Давиденко, Г. Єльнікова, В. Коваленко, О. Козлова, О. Моїсеєв, І. Осадчий, М. Поташник, Н. Селиванова, В. Черненилов та ін.

Термін «синергетика» має різне тлумачення залежно від того, в межах якої концепції він використовується. До найбільш поширених значень поняття «синергетика» належать такі: 1) новий світогляд, який ґрунтується на уявленнях про нестабільність і непередбачуваність процесів, багатоваріантність майбутнього, зростаючу складність формування і способів об'єднання в цілісності; 2) особлива парадигма – система ідей, принципів, уявлень, із яких найближчим часом «визріє» фундаментальна наукова теорія; 3) ряд гносеологічних теорій (у фізиці, хімії, біології, соціології, психології, педагогіці), які об'єднані ідеями нелінійності, відкритості, переходності, нерівновагомості процесів, що відбуваються в системах; 4) загальнонаукова теорія, яка вивчає закономірності розвитку складних систем [138].

Отже, синергетика спрямовує наукові дослідження на усвідомлення нелінійності, багатofакторності й вірогідності реального світу, поліваріантності шляхів його розвитку. Крізь призму синергетичного світогляду світ «постає перед людством як суперієрархія взаємодіючих систем, у якій усе – нежива і жива природа, життя і творчість людини, суспільство і культура – взаємопов'язано і підпорядковано єдиним законам всесвіту» [120, с. 26].

Головним завданням синергетики є виявлення і пізнання загальних закономірностей, які управляють процесами самоорганізації в системах самої різної природи. Дослідження системи в історії її розвитку, динаміці є характерною особливістю синергетики.

Складні системи, а саме – соціально-педагогічні системи й

особистість як основна ланка цих систем – не мають зон стійкої рівноваги. Тим більше, при встановленні тривалого стану рівноваги в результаті зовнішніх стабілізуючих факторів складні системи руйнуються. Отже, важливим для дослідження є таке положення синергетики: системи можуть або розвиватися, або деградувати – застій їм протипоказаний.

Синергетика передусім вивчає системи відкритого типу, провідним принципом існування яких є самоорганізація, саморозвиток, які здійснюються на основі постійної та активної взаємодії цих систем із зовнішнім середовищем. Розвиток системи суттєво залежить від того, якою мірою управління цією системою використовує ресурси й можливості внутрішнього та зовнішнього середовища.

Вивчення ідей синергетики в нашому дослідженні зумовлено, по-перше, тим, що заклад освіти як педагогічна система являє собою складну самоорганізовану систему. У ній широко представлені такі процеси самоорганізації, як самовизначення суб'єктів, самоуправління, саморегуляція, індивідуальна і групова рефлексія, творча самореалізація суб'єктів тощо.

Другою, не менш важливою підставою звернення до ідей синергетики є положення щодо визначення особистості (педагога, вихованця) як відкритої, цілеспрямованої системи, що самоорганізується і саморозвивається.

По-третє, звернення до синергетичної парадигми зумовлюється необхідністю пошуку нових підходів до управління в системі освіти з урахуванням нових тенденцій: переходу від централізації управління до децентралізації; переходу від вузького вибору із двох можливостей до множинного вибору (ідей, управлінських рішень тощо); переходу від стратегії виживання організацій до стратегії їх адаптації; переходу від систем, побудованих на контролі, до систем, що базуються на творчості і культурі організації; переходу від стратегічного планування до стратегічного управління [139]. Використання синергетичного підходу є адекватним визначенням у дослідженні тенденціям сучасного розвитку управління.

Реалізація синергетичного підходу в управлінні педагогічними системами ґрунтується на сформульованих сучасною наукою принципах пізнання, які визначають стратегію діяльності. Серед

принципів загальнонаукової теорії синергетики, виділених у ряді наукових праць [19; 284], найбільш важливими для нашого дослідження є принципи становлення, свободи, динамічності (суб'єкт-суб'єктної взаємодії і гармонізації).

Принцип становлення орієнтує дослідника на використання в теорії управління педагогічними системами як базового поняття і вивчення відповідного процесу – становлення, а не формування. Ключовим процесом педагогічної системи є суб'єктне становлення учасників педагогічного процесу, яке здійснюється переважно завдяки самоорганізації, на основі їх суб'єктної активності, що забезпечує втілення дійсно особистісних якостей людини, а не процес формування відповідно до задуму, настанови, вказівки керівника закладу освіти.

Принцип свободи орієнтує дослідника на пошук шляхів створення умов для надання свободи в діях суб'єктів педагогічного процесу. Людина є вільною істотою, яка самостійно обирає життєві шляхи й визначає своє ставлення до того, що відбувається. Для самореалізації особистості педагога необхідною є свобода, оскільки вільна людина – це професіонал, який ставить в обраній ним сфері діяльності цілі й використовує для їх досягнення конструктивні й раціональні засоби [174, с. 62]. Принцип свободи орієнтує керівника на максимальну активізацію особистісного і професійного потенціалу учасників педагогічного процесу, максимальне використання їхніх індивідуальних можливостей у творчій освітній, педагогічній діяльності.

Принцип динамічності (суб'єкт-суб'єктної взаємодії і гармонізації) орієнтує дослідників на вивчення суб'єкт-суб'єктної управлінської взаємодії за умов діяльності щодо самоорганізації змін суб'єктів педагогічного процесу.

Дослідження проблем управління закладом освіти, педагогічним колективом з огляду на синергетичний підхід зумовлює більш детальний розгляд сутності самоорганізації.

Поняття «самоорганізація» безпосередньо пов'язане із поняттям «організація», яке, як зазначалося, використовується в різних значеннях. Щодо розгляду процесу самоорганізації особистості найближчим є значення організації як безперервного та стійкого процесу становлення і набуття нових властивостей.

Поняття «самоорганізація» є новим для педагогіки. Воно прийшло

із природничо-наукових «концепцій самоорганізації», які виникли в 60 – 70-х рр. XX ст. Сам термін виник у межах науки кібернетики в 50-х роках і вперше вживається в працях таких учених, як Ст. Бір, Н. Вінер, У. Ешбі, О. Лернер, В. Пушкін та ін. Самоорганізація в класичному кібернетичному тлумаченні – це процес структурування (впорядкування) системи, який управляється ізсередини цієї системи і відбувається завдяки дії її складових [149]. З позицій синергетики, поняття «самоорганізація» характеризує процес створення, відтворення або вдосконалення складної, динамічної системи, зв'язки між елементами якої мають не жорсткий, а ймовірнісний характер [299].

Концепції самоорганізації щодо систем, суспільства і людини розглядали І. Аршавський, М. Бернштейн, С. Брайнес, Б. Свечинський, О. Ухтомський та ін. Самоорганізація відбиває здатність організму до адаптації і регуляції власної поведінки в умовах мінливості навколишнього середовища. Істотна відмінність біологічних систем від систем іншої природи, на думку даних дослідників, полягає в доцільності їх поведінки. Особливо це стосується діяльності людини, найважливішою характеристикою якої є її свідомий і довільний характер. Основою цілеспрямованої самоорганізації людини є свідоме відбиття й оцінка нею умов діяльності з метою її успішного здійснення.

Ідеї даних авторів дають підставу для важливого висновку: механізми самоорганізації закладені в кожній людині на фізіологічному рівні. Це означає, що відповідні види діяльності у педагогів, вихованців підлягають цілеспрямованому становленню і розвитку. Самоорганізація особистості має неоднозначний характер: з одного боку, вона ставить перед собою мету самореалізації власного особистісного потенціалу, а з іншого – подальший саморозвиток, тобто подальше нарощування свого потенціалу.

У педагогіці та психології до цього часу немає єдиного науково обґрунтованого визначення «самоорганізації». Різномісний думок пояснюється, по-перше, тим, що дана категорія вивчається у двох аспектах: психологічному і педагогічному. По-друге, самоорганізація є складним багаторівневим утворенням, досліджуючи яке різні автори акцентують увагу на різних його сторонах. По-третє, до аналізу

самоорганізації вченими застосовуються різні підходи.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень, присвячених різним аспектам самоорганізації, дає підставу для виділення, щонайменше, двох підходів до її розгляду: як діяльності і як особистісної характеристики педагога. Дослідженню самоорганізації як діяльнісного утворення присвячені праці К. Варшавського, С. Даніярова, Н. Мурачковського, Н. Попової, І. Трофімової та ін. Інший напрям досліджень представлений особистісним підходом до вивчення самоорганізації як сукупності властивостей, рис характеру (інтелектуальних, емоційних, вольових), що виявляються при вирішенні завдань діяльності (С. Амірова, В. Арюткін, Т. Губайдулліна, Н. Копейна, Н. Пейсахов, О. Птицина та ін.).

Ми поділяємо думку науковців [319], які вважають, що розгляд самоорганізації окремо щодо діяльнісного й особистісного підходу не дає можливості побачити цілісність феномена самоорганізації. Визначаючи самоорганізацію щодо синтезу представлених підходів, а саме з огляду на особистісно-діяльнісний підхід, К. Платонов розглядає її як діяльність і здатність особистості, пов'язані з умінням організовувати себе [247].

У межах цього підходу Е. Раченко уточнює, що самоорганізація виявляється в цілеспрямованості, активності, обґрунтованій мотивації особистістю при плануванні своєї діяльності, самостійності, швидкості прийняття рішень і відповідальності за них, критичності оцінки результатів своїх дій, почутті обов'язку [267].

Використання особистісно-діяльнісного підходу в нашому дослідженні обумовлене і позицією Б. Теплова, на думку якого саме в діяльності людина як суб'єкт виявляє здібності і саме в діяльності відбувається їх розвиток. Тим більше, здібність не може виникнути поза відповідною конкретною діяльністю: «Не в тому справа, що здібності виявляються в діяльності, а в тому, що вони створюються в цій діяльності» [318, с. 29].

Отже, особистісно-діяльнісний підхід до розгляду самоорганізації дає підставу для визначення *діяльності педагога із самоорганізації змін як діяльності, спрямованої на організацію власного особистісного і професійного розвитку.*

Здатність до самоорганізації змін виявляється в мобілізації

педагогами себе для обґрунтованого цілепокладання, самостійного руху до результату, його критеріальної оцінки і подальшого планування змін. Механізмом самозмінення є *рефлексія* як механізм розвитку будь-якої самозабезпечуючої системи [56]. Поняття «рефлексія» виникло у філософії для позначення процесу розмірковування індивіда про те, що відбувається в його власній свідомості (Г. Гегель, Р. Декарт, І. Кант, Дж. Локк, Б. Спіноза, І. Фіхте та ін.). Сучасне філософське розуміння сутності «рефлексії» залишилося таким самим – це здатність людини усвідомлювати свої власні форми і зміст, критично аналізувати думки і методи пізнання [299].

У психології рефлексія розглядається як процес самопізнання суб'єктом своїх внутрішніх психічних актів і станів [260], особлива психологічна реальність, суть якої полягає в унікальному досвіді особистісного осмислення, оцінки відношень до того, що пов'язано з різними сферами діяльності індивіда (А. Бузман). На думку багатьох психологів (Б. Ананьєв, Г. Андрєєва, Л. Виготський, Н. Гуткіна, Б. Ковальов, Ю. Кулюткін, І. Семенов, С. Степанов, Г. Сухобська та ін.), рефлексія є механізмом самосвідомості, самоосвіти, саморегуляції, самоуправління, саморозвитку, самовдосконалення тощо, тобто всіх видів активності людини, в яких є елемент спрямованості на себе як на виконавця діяльності.

Деякі дослідники визначають рефлексивний компонент як базовий у структурі здатності до самоорганізації (О. Анісімов, Ю. Кулюткін, Н. Отвагіна, Л. Подимова, Г. Сухобська та ін.). Він пов'язаний з переосмисленням, зміною особистісного ставлення суб'єкта до себе як до професіонала і власного способу, яким він передбачає досягати успіху в розв'язанні професійної задачі. Реалізація цього компонента регулює виявлення «самості» педагогом. Рефлексивний компонент забезпечує усвідомленість і обґрунтованість педагогами своїх перетворюючих дій, визначає прагнення виходити за межі індивідуального досвіду і сприймати навколишню дійсність «очима» вихованців. Подібне тлумачення змісту рефлексивного компонента ґрунтується на розумінні Л. Верзуновою рефлексії як властивості особистості, яка розвивається [56]. Цілеспрямоване використання педагогом рефлексивного компонента здатності до самоорганізації є механізмом його саморозвитку.

Узагальнюючи розгляд синергетичного підходу як методологічної основи управління в сучасній системі освіти наголосимо, що даний підхід дає підставу осмислювати людину як складну самоорганізовану біосоціальну систему і дозволяє висунути такі положення:

1. Складноорганізованим системам не можна нав'язувати шляхи їх розвитку. Необхідно зрозуміти, як сприяти їх власному розвитку, як виводити системи на ці шляхи. У зв'язку з цим проблема управління розвитком закладу освіти, педагогічного колективу, особистості педагога, виховання стає проблемою самоуправління розвитком викладачів, учителів, студентів, учнів, проблемою їх діяльності із самоорганізації змін.

2. Хаос може виступати початком творення, конструктивним механізмом еволюції. У моменти мінливості (нестійкості) малі збурення можуть розростися в макроструктури. Із цього загального положення синергетики слідує, що зусилля, дії окремої людини не є безплідними, вони не завжди повністю розчиняються, нівелюються в загальному русі соціуму. В особливих станах мінливості соціального середовища дії кожної окремої людини можуть впливати на макросоціальні процеси. Отже, необхідним є усвідомлення кожною окремою людиною, а керівником закладу, колективу – особливо, величезної відповідальності за долю всієї соціальної системи, усього суспільства. Педагог, який виявляє, усвідомлює проблеми своєї діяльності, – це людина в стані хаосу, але хаосу, який творить дещо нове. Функція керівника закладу освіти – підтримати педагога, допомогти вирішити наявну проблему, а отже і допомогти йому вийти на новий рівень розвитку.

3. Щодо синергетики людина розглядається як відкрите і динамічне явище, яке не перебуває в рівновазі і володіє великими власними можливостями для саморозвитку за допомогою відкритої взаємодії з навколишнім середовищем. Самокерований розвиток соціальної системи (педагогічного колективу, особистості педагога) постає у вигляді системи змін, які організуються нею відносно становлення нової якості і зумовлюють зростання динамічності, активності соціальної системи в цілому та її окремих компонентів.

4. Для складних систем, зазвичай, існує декілька альтернативних шляхів розвитку. Неодинаковість еволюційного шляху, відсутність чіткої визначеності зміцнює сподівання на можливість вибору

шляхів подальшого розвитку. І хоча шляхів еволюції (цілей розвитку) чимало, з обранням шляху в точках розгалуження (точках біфуркації) з'являється деяка визначеність, переддетермінованість розгортання процесів. Теперішній стан системи визначається не тільки її минулим, її історією, але і будується, формується з майбутнього відповідно до грядущого порядку. Оптимальний шлях розвитку закладу освіти необхідно обирати, виявляти, розраховувати, керувати ним. Управління закладом освіти як складною соціально-педагогічною системою щодо синергетичного підходу – це, перш за все, визначення потенційно можливих шляхів еволюції цієї системи, обрання одного з них та ініціювання можливих шляхів її саморозвитку. Такий вплив дозволяє при мінімальних зусиллях досягати значних результатів. Синергетичне уявлення про управління – це резонансний вплив на систему з метою виведення її на власний, бажаний шлях розвитку.

Синергетика дає знання про те, як належним чином оперувати такими складними системами відкритого типу, як людина, особистість, заклад освіти й ефективно управляти ними. Головним є не сила, а точка впливу на систему. Малі, але правильно організовані резонансні впливи на складні системи є надзвичайно ефективними.

Отже, синергетичний підхід орієнтує управління закладом освіти на використання законів самоорганізації з метою здійснення найбільш ефективної управлінської діяльності.

В аспекті нашого дослідження важливими є ідеї системного і синергетичного підходів про саморух, саморозвиток соціальної системи і роль управління як активізуючого й спрямовуючого фактора цього самозмінення (Л. Даниленко, Т. Давиденко, Г. Єльнікова, В. Лазарев, Н. Маслова, П. Третьяков, Т. Шамова, І. Шалаєв та ін.). Розвиток освітньої системи закладу освіти є можливим тільки на основі розвитку, вільної і творчої діяльності суб'єктів освітнього процесу. Водночас ця активність повинна мати не стихійний, а впорядкований характер, що забезпечується управлінням. Структурно-функціональна впорядкованість активності суб'єктів і засобів освітньої діяльності, їх інтеграція і взаємодія з навколишнім середовищем забезпечується керівництвом закладу на основі активізації, стимулювання діяльності щодо самоорганізації змін.

Теорія систем сама по собі ще не дає зрозуміти керівникові, які

ж саме елементи закладу освіти як педагогічної системи особливо важливі. Не визначає вона і того, що в навколишньому середовищі впливає на управління і як середовище впливає на результат роботи закладу, педагогічного колективу, окремого педагога.

Вирішення цих проблем забезпечує **ситуаційний підхід** (М. Альберт, С. Доннел, Г. Кунц, М. Мескон, Т. Пітерс, Р. Уотерман, Ф. Хедоурі та ін.).

Основою ситуаційного підходу є конкретна ситуація, зовнішні і внутрішні фактори, що впливають на неї. У цьому випадку придатність різних методів, прийомів управління визначається конкретною ситуацією. Існування значної кількості факторів як у самій соціально-педагогічній системі, так і в навколишньому середовищі, дає підставу стверджувати, що не існує єдиного «кращого» способу управляти закладом освіти. Найефективнішим методом у конкретній ситуації є метод, який більш за все відповідає даній ситуації.

Методологія ситуаційного підходу являє собою чотирикроковий процес [201, с. 83]: а) по-перше, керівники закладу повинні бути ознайомлені з методами і засобами управління, які довели свою ефективність, що передбачає розуміння процесу управління, індивідуальної і групової поведінки, системного аналізу, методів планування і контролю, а також якісних методів прийняття рішень; б) по-друге, кожна з управлінських концепцій і методик має свої сильні та слабкі сторони, тому керівник повинен уміти передбачати можливі наслідки як позитивні, так і негативні, від застосування даної методики або концепції; в) по-третє, керівник повинен уміти правильно інтерпретувати ситуацію, визначати, які фактори є найбільш важливими в даній ситуації і якими можуть бути наслідки від зміни одного або декількох із них; г) по-четверте, керівник повинен уміти обирати конкретні методи, засоби, які викликали б найменший негативний ефект і мали б найменше недоліків у конкретних ситуаціях. Тим самим забезпечувалось би досягнення цілей закладу освіти оптимальним шляхом в умовах існуючих обставин.

Неможливо враховувати всі фактори, що впливають на заклад освіти. У практиці управлінської діяльності варто розглядати тільки ті фактори, які є найбільш значущими для закладу, а також ті, які найчастіше впливають на її успіх.

Системний, синергетичний і ситуаційний підходи являють собою спосіб управлінського мислення і використовуються не самі по собі, а як методологічна основа тих або інших конкретних концепцій управління.

Утвердження гуманістичних цінностей у сучасному суспільстві висуває на пріоритетні позиції цінність самої особистості, багатство її духовного світу. Переорієнтація навчальних закладів на ідеї гуманізації навчання і виховання підростаючої особистості й організацію гуманістичної за змістом педагогічної діяльності передбачає здійснення управління в системі освіти на гуманістичних засадах. Реалізацію гуманістичних ідей в управлінні забезпечує, передусім, **людиноцентричний підхід** (В. Андрущенко, Н. Анциперова, Л. Губернський, Т. Давиденко, Ю. Конаржевський, В. Лазарев, М. Михальченко, П. Третьяков, Р. Шакуров, Т. Шамова та ін.).

Прибічники людиноцентричного підходу в управлінні включають до його змісту такі положення:

- основу діяльності керівника складають: повага до людини, довіра до неї, цілісний погляд на учня і вчителя, фокусування уваги на розвитку їх особистості, створення ситуацій успіху для учасників освітнього процесу;
- надання управлінню координуючого і мотиваційного характеру в цілому і, зокрема, у процесах комунікацій і прийняття рішень [323, с. 98].

Людиноцентричний підхід – нова парадигма управління, що передбачає серйозні зміни традиційних поглядів не тільки на змістовий аспект управління, але й на вирішення питань технології управлінської діяльності. А. Деркач наголошує, що «... людиноцентричний підхід полягає в тому, що при проектуванні й організації праці пріоритет віддається потребам та інтересам самої людини, створенню умов для розвитку її ресурсів, творчих можливостей, охороні її психічного і професійного здоров'я, усуненню перевантажень та інших факторів, що пригнічують психіку людини, гальмують її розвиток» [95, с. 246].

Гуманізація управління в освіті – це зверненість до особистості, повага до гідності людини і довіра до неї. Гуманізація управління закладом освіти полягає в тому, щоб у кожному управлінському рішенні бачити особистість педагога, вихованця.

Основою для побудови гуманістичних управлінських теорій, стратегій, концепцій є антропологія, згідно з якою в центрі всіх професійних дій керівника повинна перебувати людська особистість. Отже, основним компонентом його діяльності щодо антропології є усвідомлення цілісності і самоцінності даної особистості, сприйняття людської особистості в усьому її різноманітті й індивідуальності. Принципові ідеї гуманізму, антропології *«олюднюють»* управлінську діяльність, дозволяють розглядати особистість в органічній єдності біологічного, індивідуально-психічного і соціального, як відкриту систему, яка постійно змінюється, розвивається.

Гуманізація процесу управління передбачає максимальне скорочення сфери дії розпорядницьких методів управління (наказ, вказівка, розпорядження, дисциплінарні стягнення) й максимальне розширення сфери застосування педагогічних, соціально-психологічних методів управління (переконання, роз'яснення, спонукання, заохочення, порада, підбадьорювання тощо). Гуманізувати процес управління закладом освіти – означає, перш за все, психологізувати його, зробити його таким, що виховує, підтримує, стимулює.

Проблеми особистісної орієнтації управління, його гуманізації ґрунтовно досліджуються сучасною психологією менеджменту в освіті.

Н. Коломінський трактує *особистісно-діяльнісний* підхід як вихідне положення психології менеджменту в освіті і визначає його суть зокрема так: управлінська діяльність менеджера освіти розглядається як особистісно орієнтована праця; системотворним чинником, головною фігурою менеджменту в освіті як цілісної системи є особистість дитини; цілетворними 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 [142, с. 48].

Одним із підходів, спрямованих на практичну реалізацію людиноцентричного підходу, є пошук психолого-педагогічного механізму стимулювання, який забезпечує ефективну діяльність усіх учасників освітнього процесу (В. Лазарев, Л. Пермінова, П. Третьяков,

І. Шалаєв, Т. Шамова та ін.). Згідно із сучасними психологічними уявленнями рівень умотивованості людини на досягнення певних результатів визначається трьома параметрами: оцінкою того, наскільки результат є досяжним, оцінкою очікуваних наслідків при досягненні цих результатів, оцінкою корисності (привабливості) наслідків. Ураховуючи ці параметри, основною функцією управління визначають створення умов для їх позитивної реалізації.

Л. Карамушка розглядає принцип гуманізації управління як один із провідних принципів освітнього менеджменту й обґрунтовує висновок про те, що, «виходячи із завдання переорієнтації сучасних навчальних закладів на ідеї гуманізації навчання і виховання підростаючої особистості, організації гуманістичної за змістом педагогічної діяльності, управління в системі освіти також повинно здійснюватися на гуманістичних засадах». При цьому основними характеристиками гуманістичного підходу до управління закладами освіти дослідниця визначає: необхідність побудови управлінських стосунків між керівником і підлеглим на основі партнерства; доцільність реалізації спільної діяльності керівника і членів педколективу в процесі управління освітянськими організаціями; важливість розуміння і врахування індивідуально-психологічних особливостей підлеглих в управлінській взаємодії; необхідність створення умов для реалізації творчого потенціалу підлеглих і здійснення ними самоуправління своєю професійною діяльністю та особистісним розвитком [129, с. 52].

С. Подмазін, досліджуючи проблеми ефективного управління сучасними освітніми закладами, обґрунтовує принципи та умови впровадження особистісно орієнтованого управління. Основні принципи автор формулює так:

1. Особистісно орієнтоване управління спрямоване не на людину як таку, яка потребує постійного керівного піклування про неї, а на особистість – конкретну людину, яка вільно, усвідомлено й відповідально обирає ту чи іншу позицію в соціумі, системі суспільних відносин, виконує певний спектр соціальних ролей, здійснює відповідно до соціальних і особистісних норм і цінностей певні вчинки.

2. Особистість підлеглого розглядається по суті як повноправний

суб'єкт управління апіорі. Функціонально вона є суб'єктом управлінського процесу в двох аспектах:

- особистість є одночасно і творцем норм діяльності, соціальних стосунків, і їх виконавцем, тобто визначення цілей, засобів діяльності й розподіл завдань між суб'єктами відбуваються в спільній мислєдіяльності керівника і підлеглих;
- у межах визначеного напрямку діяльності особистість має право вибору найбільш ефективних засобів досягнення визначених цілей та індивідуального стилю діяльності.

3. Цілі діяльності формуються відповідно до цінностей, що культивуються в конкретному колективі, тобто до того, що реально сприймається керівником колективу й усіма суб'єктами діяльності як цінне.

4. В управлінській діяльності має домінувати позитивний зворотний зв'язок (фіксація й підтримка широго прагнення досягти мети).

5. Незважаючи на колективний характер діяльності будь-якої організації, особистісні внески в процес досягнення мети не відчужуються відокремої особистості, а, навпаки, «персоналізуються», зберігають свою особистісну належність. Таким чином оптимізується взаємодія між тими, хто бере участь у спільній діяльності, зберігається і підвищується особистісна мотивація до останньої.

6. Потрібна персоналізація професійних знань, що означає усвідомлення всіма учасниками діяльності особистісних внесків, які зробили в їхню роботу інші люди (автори теоретичних розробок і практичних засобів, які педагоги використовують у своїй роботі) [249, с. 5].

Обстоюючи ідеї особистісно орієнтованого управління, С. Подмазін наголошує, що позитивні зрушення неможливі без духовного (інтелектуального й емоційно-чуттєвого) переосмислення цілей, форм і засобів своєї діяльності тими, хто безпосередньо здійснює процес управління освітою.

Персоналізований підхід є важливим компонентом особистісного підходу в управлінні освітою. Його основу становить сукупність вихідних теоретичних положень про особистість і практичні методичні засоби, що сприяють її розумінню як цілісності, вивченню, створенню

умов для її саморозвитку, самоактуалізації. Отже, особистісний підхід є загальним поняттям щодо персоналізованого – специфічного підходу, який, ґрунтуючись на вихідних теоретичних положеннях про особистість, передбачає не тільки особистісну орієнтацію управлінської діяльності, а й акцентує увагу на необхідності реалізації потреби людини здобути представленість у життєдіяльності інших, виявитися в суспільному житті, бути в ньому особистістю.

Методологічною основою персоналізованого підходу в педагогіці, теорії управління освітою є фундаментальні філософські ідеї, передусім, філософія людини, положення екзистенціалізму, персоналізму, філософської антропології.

У філософії поняття «персоналізм» визначається як позиція або доктрина, яка ставить вище за всі державні й економічні інтереси, вище за всі «обезличені» заклади фундаментальну цінність людської особистості. Це соціальне вчення, основою якого є принцип кантіанської моралі – уміння поважати людську особистість; воно намагається зберегти цю повагу, незважаючи на складні умови життя в сучасному світі [97, с. 319].

Персоналізм сформувався наприкінці ХІХ ст. в Росії і США, пізніше в 30-х рр. ХХ ст. – у Франції та інших країнах. У Росії ідеї персоналізму розвивали М. Бердяєв, Л. Шестов, частково М. Лосський, С. Булгаков, А. Бєлий, В. Іванов та ін. Засновниками американського персоналізму стали Б. Боун, Дж. Ройс, їх послідовники – У. Хокінг, Калкінс, Брайтмен, Е. Кент, Д. Райт, П. Шиллінг, Флюеллінг. Французьких персоналістів (П. Ландсберг, М. Недонсель, Ж. Марітен, Г. Мадіньє, П. Рікер та ін.) очолили Е. Муньє і Ж. Лакруа. В Англії послідовниками персоналізму є Б. Коутс, Х. Керр, у Німеччині – В. Штерн та ін. Ідеї персоналізму органічно розвивалися в українській філософській думці. Частково вони виявляються в поглядах Г. Сковороди, П. Юркевича.

Персоналісти вважають, що головне соціальне завдання полягає не в тому, щоб змінити світ, а в тому, щоб перетворити «особистість», тобто сприяти її «духовному самовдосконаленню». Основним засобом самоутвердження особистості персоналізм визначає внутрішнє самовдосконалення, саморозвиток.

У психології персоналізм визначається як напрям, який вважає предметом психології особистість як особливу первинну реальність.

Персоналізм визначає, що розвиток особистості відбувається завдяки початково притаманному їй прагненню до самоактуалізації, внутрішнього самовдосконалення, і всі психічні процеси розглядає під кутом зору досягнення цієї мети [364, с. 272].

Персоналізація у психології визначається як процес, у результаті якого суб'єкт здобуває ідеальну представленість у життєдіяльності інших людей і може реалізовуватися в суспільному житті як особистість [364, с. 331]. Поняття персоналізації в такому значенні було введено в психології в концепції персоналізації, яка була розроблена А. Петровським, В. Петровським. В основу даної концепції персоналізації покладено принцип «відображеної суб'єктності», що передбачає ідеальну представленість однієї людини в життєвій ситуації іншої [241; 242], тобто особистістю здійснюється «зміна життєдіяльності оточення, здійснюються внески і їх прийняття оточенням, і тим самим ствердження свого інобуття в інших людях» [126, с. 17].

Суспільна необхідність персоналізації очевидна, як очевидна і її необхідність у сфері педагогіки. Без цього зникає, стає неможливим зв'язок між поколіннями, зв'язок між педагогом і вихованцями, між батьками і дітьми, коли вихованець убирає в себе не тільки знання, що йому передають, але й особистість того, хто передає.

Персоналізацію педагога розглядаємо як вияв його особистості в суспільному житті в процесі саморозвитку і самоактуалізації, що передбачає:

- активне залучення педагога до системи соціальних зв'язків; його прагнення через активну участь у спільній діяльності привнести своє «Я» у свідомість, почуття і волю своїх вихованців, колег, інших людей, тобто здобути представленість у їх життєдіяльності, ствердити своє інобуття в них;

- володіння педагогом сукупністю індивідуальних властивостей, які дозволяють йому здійснювати соціально значущі дії, які змінюють інших людей, що передбачає багатство індивідуальності педагога, володіння різноманітними засобами, за допомогою яких він може в педагогічній діяльності і спілкуванні здійснювати персоналізуючі впливи, вести пошук діяльнісних засобів продовження себе в інших людях;

□ сприйняття педагога вихованцями не лише як носія певних знань, а насамперед як особистість, людину, яка має власну життєву і професійну позицію й допомагає своїм вихованцям у їхньому особистісному зростанні, що передбачає повне, різнобічне розкриття в педагогічному спілкуванні особистості педагога; транслявання не тільки знань, але й особистісних сенсів, надбання вихованцями унікальності й багатства індивідуальності педагога, його обмін з вихованцями особистісними сенсами.

Передумовами успішності персоналізації особистості педагога є:

□ гуманістична спрямованість особистості педагога, що передбачає ставлення до вихованця як до найвищої цінності, виявлення поваги до нього, створення умов для розвитку й саморозвитку вихованця, реалізації його індивідуальності;

□ зростання авторитету, розвиток професійно-педагогічної компетентності педагога, що передбачає формування таких властивостей його особистості, сукупність яких при достатньо високому рівні розвитку зумовлює успішний вплив на іншу людину з метою формування в неї здатності до саморозвитку;

□ виявлення, реалізація і розвиток особистісно-професійного потенціалу педагога, його зовнішніх і внутрішніх джерел розвитку;

□ усвідомлення педагогом необхідності самозмінення, включення механізмів саморозвитку, спрямованого на самоактуалізацію себе як особистості;

□ особистісно-професійний розвиток педагога, що передбачає кількісні і якісні зміни в його особистісно-професійному потенціалі, зумовлені внутрішніми і зовнішніми факторами в умовах його залучення до особистісно-професійної педагогічної діяльності, діяльності щодо самоорганізації змін і соціальних відносин;

□ застосування комплексної багатофункціональної технології управління педагогічним колективом, що передбачає стимулювання самоактуалізації особистості педагога, врахування внутрішніх тенденцій його самоорганізації, визнання унікальності й врахування змісту суб'єктного досвіду педагога.

Отже, особливої актуальності в педагогіці набуває проблема реалізації персоналізованого підходу в управлінні педагогічним колективом.

У наукових дослідженнях [270, с. 206] сутність персоналізованого підходу в управлінні педагогічним колективом визначається як методологічна спрямованість управлінської діяльності, яка передбачає забезпечення і підтримку процесу особистісно-професійного розвитку педагогів через їх самоактуалізацію, становлення суб'єктності, формування професійно-педагогічної компетентності в умовах діяльності педагогів щодо самоорганізації змін, що пов'язано з використанням відповідної системи понять, ідей і способів діяльності.

Метою управління педагогічним колективом на основі персоналізованого підходу є підвищення ефективності його діяльності на основі створення умов для персоналізації особистостей педагогів, їх саморозвитку, самоактуалізації, задоволення потреб педагогів як у персональній зверненості, так і потреб здобути представленість у життєдіяльності своїх вихованців, колег, інших людей, тобто одержати можливість виявитися в суспільному житті.

Грунтуючись на сукупності вихідних теоретичних положень про особистість, а також на вже виділені в теорії управління освітою закономірності, ми сформулювали закономірності і принципи управління педагогічним колективом на основі персоналізованого підходу.

Перш за все, слід зазначити, що ефективність управління педагогічним колективом на основі персоналізованого підходу залежить від спрямованості процесу управління на особистість педагога, діалогічну цілісність «особистість педагога – особистість вихованця».

Дана закономірність передбачає, що основу діяльності керівника повинні складати повага і довіра до людини, фокусування уваги на розвитку, саморозвитку особистостей педагога і вихованця, що передбачає долучення керівника до їх цінностей, потреб, проблем, реалізацію діалогового управлінського спілкування, ініціювання керівником змінення особистості педагога, інтенсифікацію перебігу самопроцесів в особистості педагога і вихованця.

У цілісному педагогічному процесі взаємодіють дві людини, які самоактуалізуються, – педагог і вихованець. У процесі самоактуалізації педагог надає допомогу вихованцю, створює умови

для самореалізації, розвитку його сутнісних сил. Вихованець, у свою чергу, сприяє самоактуалізації педагога.

Управлінська діяльність повинна базуватися на знанні й врахуванні об'єктивних закономірностей розвитку особистості. Результатом суб'єкт-суб'єктної управлінської взаємодії повинно стати освоєння людиною себе в характеристиках своєї діяльності, свого призначення, а також саморозвиток, самореалізація кожного учасника освітнього процесу. Керівник повинен розглядати особистість педагога й особистість вихованця як системи, що саморозвиваються і саморегулюються. Важливо не тільки визнавати в людині особистість, але й взаємодіяти відповідно до її даності і потенційних можливостей. Тому дана закономірність не тільки передбачає установку на «самість» і розвиток особистості, але й вимагає від керівника погоджувати свої дії з реальними і потенційними можливостями суб'єктів.

Дана закономірність пов'язана з реалізацією принципів спрямованості на особистість педагога, поваги і довіри до неї; персоналізації педагогічної взаємодії.

Розгляд особистісної парадигми у сфері освіти зумовлює зміни у визначенні сутності управління педагогічним колективом, пріоритетним орієнтиром якого стає організаційна, методична, психологічна підтримка особистісно-професійного розвитку, саморозвитку педагогів. Управлінська підтримка повинна бути спрямована на самоактуалізацію особистості педагога, створення ситуації затребуваності суб'єктної позиції педагога, змінення його ціннісно-сміслової сфери, побудову освітнього процесу, спрямованого на особистісний розвиток вихованців. Отже, управлінська підтримка передбачає цілеспрямовану діяльність керівника з організації фасилітуючої взаємодії учасників освітнього процесу, яка забезпечує необхідну й адекватну підтримку, супровід педагога в процесі особистісного і професійного акмеорієнтованого розвитку.

Управлінська підтримка є необхідною на всіх етапах саморозвитку педагога: самопізнанні, самоусвідомленні, самовизначенні, самореалізації, самоконтролі.

Отже, управління педагогічним колективом на основі персоналізованого підходу буде ефективним, якщо здійснюється управлінська підтримка процесу визначення, усвідомлення і

реалізації педагогами оптимальних шляхів саморозвитку. Даній закономірності відповідають принципи: розвитку, саморозвитку особистості; програмно-цільового управління; головної ланки розвитку професійно-педагогічної компетентності.

Далі необхідно зазначити, що важливою закономірністю управління педагогічним колективом на основі персоналізованого підходу є залежність ефективності управління педагогічним колективом від виявлення й узгодженої реалізації в процесі управлінської взаємодії зовнішніх і внутрішніх факторів розвитку особистості педагога.

У процесі дослідження виявлено, що внутрішні фактори є, з одного боку, детермінантами особистісно-професійного розвитку педагога, з іншого – об'єктами впливу зовнішніх умов. Персоналізований підхід не може бути реалізований повною мірою, якщо в процесі управління педагогічним колективом не забезпечувати створення єдиного соціально-професійного середовища як середовища інтенсивного особистісно-професійного розвитку педагога, середовища, де гармонізована і збалансована зовнішня стимуляція особистісної і професійної активності і внутрішня мотивація педагога.

Серед внутрішніх факторів особливо важливим є виявлення, актуалізація, усвідомлення самим педагогом суперечностей його особистісно-професійного розвитку. Однією із таких суперечностей, виділених на основі аналізу психолого-педагогічної літератури, є суперечність між тенденцією організму, психіки людини до стійкості і мінливості, між прагненням до інертності, стереотипу і динамізму. Під впливом навколишнього середовища педагог змушений постійно змінюватися. Порушення рівноваги призводить до виникнення суперечностей. Суспільство весь час розвивається і пред'являє педагогу все нові і нові вимоги (зовнішні і внутрішні), які зумовлюють активність людини. Педагог розвивається в процесі вирішення цих суперечностей.

Виявлення й актуалізація внутрішніх суперечностей особистісно-професійного розвитку педагога закономірно пов'язані з осмисленням і вирішенням екзистенціальних, акмеологічних проблем особистості.

Управління педагогічним колективом на основі персоналізованого підходу передбачає виявлення і залучення зовнішніх і внутрішніх

факторів розвитку особистості кожного педагога.

Даній закономірності відповідають принципи врахування ресурсів особистості й управління на діагностичній основі.

Узагальнюючи розгляд закономірностей, необхідно наголосити, що персоналізований підхід в управлінні педагогічним колективом передбачає адаптацію управлінських дій до особистості педагога на основі цілеспрямованої взаємодії, управлінську підтримку на основі виявлення персональних можливостей кожного, створення оптимальних умов для реалізації власного потенціалу, самореалізації індивідуальної траєкторії особистісно-професійного розвитку педагога. Специфіка персоналізованого підходу полягає у тлумаченні управління як ресурсу розвитку особистості.

Ключова особливість персоналізованого підходу в управлінні педагогічним колективом полягає в тому, що центром уваги керівника стає особистість педагога, його взаємодія з вихованцями, колегами, їхня спільна життєдіяльність. У цьому випадку особистість педагога розглядається як особлива форма його залучення до життєвого світу своїх вихованців, унаслідок якої відбувається значуще для їхнього існування і розвитку перетворення системи ставлення до світу. Отже, персоналізований підхід створює умови для повноцінного розвитку всіх суб'єктів освітнього процесу, визнає головною діючою одиницею освітнього процесу діалогічну цілісність: особистість вихованця – особистість педагога.

Методологічною основою управління в сучасній системі освіти є такі основні положення людиноцентричного, особистісно орієнтованого, персоналізованого підходів, які відображають ідеї гуманізму [88; 402]:

- людина – це найвища цінність в існуючому світі;
- людина являє собою цілісну єдність. Її неможливо розділити на біологічне і соціальне, психічне і тілесне, фізичне і духовне, свідоме і несвідоме;
- справжня реальність людини – її конкретне внутрішнє буття. Відкриття самого себе як особливої реальності, значущої і гідної вивчення, звернення в першу чергу до себе для вирішення своїх проблем – є суттєвими акцентами самореалізації особистості. Людина повинна прийти до більш глибокого усвідомлення себе: що

вона являла собою раніше, якою вона є зараз і яке майбутнє собі обирає. При цьому саме рішення про самоусвідомлення є продуктом самостійного вибору, і вибір цей є фундаментальною передумовою зростання особистості. Іззовні людину не можна гуманізувати – це передусім гуманізація (і гармонізація) стосунків особистості зі своїм внутрішнім автентичним «я»;

- кожна людина є унікальною, неповторною, своєрідною. Унікальним є суб'єктний досвід людини, тому необхідно визнавати автономію кожної людини, її право йти своїм шляхом і розкривати свої сенси як безцінну потенційну можливість життя;

- людина – істота вільна, вона сама обирає шляхи в житті і способи ставлення до того, що з нею відбувається. Вільний вибір – основа розвитку особистості, позитивних особистісних сил;

- найціннішою властивістю людини є її намагання розвивати свої потенційні, творчі можливості, прагнення до постійного саморозвитку, реалізації своїх можливостей (самоактуалізації). На думку А. Маслоу, люди завжди прагнуть до особистісного зростання, «бути тим, чим вони можуть бути». Самоактуалізація є вищим рівнем в ієрархії потреб. Використання феномена самореалізації наближає людину до осмислення природи і джерел самореалізації як особливої реальності, визначення функцій, які вона виконує в загальному процесі життєдіяльності, виявлення механізмів самореалізації і осмислення її цінності. Щоб допомогти особистості в самореалізації, необхідно в процесі управлінської діяльності звертатися до її позитивного ядра, яке взаємодіє з певним історичним контекстом. Завданням такої допомоги є «...спроба відкрити людину і її ситуацію їй самій, щоб вона більшою мірою усвідомлювала всіма засобами, які сили впливають на її досвід і, отже, на її дії» [343]. При цьому необхідно виключати маніпуляційний підхід до впливу на людину, який пов'язаний із прагненням до контролю над людиною і позбавлює її свободи. Неприпустимим є намагання змінити інших, доки в них не з'явиться бажання змінитися;

- особистість – не тільки продукт суспільних відносин, який увібрав норми і цінності соціального оточення в процесі соціалізації. По-перше, вона реалізує себе кожного разу у специфічній формі залежно від свого творчого потенціалу, по-друге, у процесі формування

переконань, свого внутрішнього світу, установках, поведінці сама особистість здійснює вплив на соціальний простір, перетворюючи його відповідно до цінностей, які вона виробляє. Домінуючою для особистості, яка розвивається, є потреба здобути представленість у життєдіяльності інших людей, одержати можливість виявити себе в суспільному житті.

Акмеологічний підхід. Акмеологія (від грецьк. Асме – розквіт, вершина, вищий ступінь будь-чого) – галузь наукового знання, комплекс наукових дисциплін, об'єктом вивчення яких є людина в динаміці самоактуалізації її творчого потенціалу, саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення в різних життєвих сферах, зокрема, освіті, самостійній професійній діяльності [167, с. 5].

Поняття «акмеологія» вперше було введено Н. Рибниковим у 1928 р. для позначення особливого розділу вікової психології – психології зрілості або дорослості. Виникнення акмеології ознаменувало зміну парадигми розвитку цілого ряду наук (філософії, соціології, психології, педагогіки, валеології, фізіології та ін.), наукового світогляду і соціальної практики – здійснюється перехід від розгляду людини як «деякої похідної суспільних явищ до її розуміння як суб'єкта, особистості, яка здатна вирішувати особисті і суспільно значущі проблеми» [95, с. 6]. Методологія акмеології ґрунтується на сукупності ідей про цінність людини і її духовного світу, здатність до творчості і самовдосконалення. Різні напрями акмеології досліджуються в працях Б. Ананьєва, О. Анисимова, В. Алфімова, О. Бодальова, Ю. Гагіна, Г. Данилової, А. Деркача, Н. Кузьміної, В. Максимової, А. Реан, В. Ситникова та ін. Ці вчені виділяють базові категорії акмеології: особистість, індивідуальність, вік, соціалізація, розвиток, саморозвиток, інтереси, здібності, самовдосконалення, креативний досвід, майстерність, продуктивність тощо.

Акмеологія досліджує періоди життєдіяльності людини, пов'язані з розвитком особистості, творчістю і професіоналізмом фахівця. На думку Н. Маслової, «акме» стосовно особистості – це «піки розквіту», особливо активного вияву певних властивостей, точки злету в індивідуальному темпоритмі, коли в людини різко зростає й активізується її позиція в оволодінні відповідною інформацією («інформаційна озброєність»), позиція у творчому самовираженні в

конкретній сфері («творча самовіддача»), позиція в самооцінці («високе самоставлення»), позиція в спілкуванні й співробітництві з іншими людьми («зовнішній план ідентифікації») [197]. Стосовно педагога це передбачає сходження до найвищого рівня професіоналізму, педагогічної майстерності.

Надзвичайно важливою для сучасної теорії і практики управління в освіті є домінанта акмеології про розгляд людини як суб'єкта життєдіяльності, здатного до саморозвитку і творчості, самоорганізації свого життя і професійної діяльності. «Основою саморозвитку і самоорганізації є потреба людини в нових досягненнях, прагнення до успіху, досконалості, активна життєва позиція, позитивне мислення, віра у свої можливості, розуміння сенсу життя» [189]. При цьому життя розглядається не як час від народження і до смерті чи як буття (існування) в русі й розвитку, а, за О. Лосєвим, як духовний і матеріальний слід, що залишила одна людина в житті інших людей, суспільства у вигляді продуктів власної творчості [185, с. 47].

Акмеологічний підхід подібний до людиноцентричного підходу і також базується на ідеях гуманізму й антропології. Водночас він має свою специфіку, яка полягає у виявленні «...умов мобілізації в людини праці настанови на найвищі досягнення, найбільш повну самореалізацію особистості даної людини. Великого значення надається усвідомленню людиною свого індивідуального профілю професіоналізму, обмірковуванню індивідуальних стратегій і траєкторій руху до професіоналізму» [238].

Акмеологічний підхід конкретизує ідеї гуманізації в управлінні педагогічною системою й орієнтує керівника на створення умов для цілісного і стійкого розвитку як самої системи, так і її суб'єктів в умовах творчої діяльності. Учитель і учень, викладач і студент у процесі творчої взаємодії і співробітництва забезпечують успіх одне одному в самореалізації, самоактуалізації, у розвитку особистісного потенціалу.

Оскільки провідною категорією акмеології є розвиток, акмеологічний підхід в управлінні закладом освіти полягає в актуалізації потреби учасників освітнього процесу в саморозвитку і самовдосконаленні. В. Максимова зазначає: «Професія педагога, яка має велике суспільне значення, набуває для людини і глибокого

особистісного сенсу, коли вона розглядає свою професію як засіб досягнення життєвого успіху. ...Саме робота дозволяє вчителю відчувати себе соціально захищеним і оцінювати життя як благополучне» [189]. Акмеологічний розвиток педагога визначається як його «цілісний професійний розвиток як фахівця, особистості і духовно зрілої людини, це – самовдосконалення, саморозвиток як у професійному, так і в особистісному й духовному аспектах, зростання самосвідомості, рефлексії педагогічної діяльності і професійної поведінки педагога як суб'єкта професійної діяльності» [189]. Завданням керівника є надання допомоги педагогу в самоусвідомленні, визначенні основних напрямів його саморозвитку з огляду на соціально значущі завдання навчання і виховання підростаючого покоління.

Основним змістом управління педагогічним колективом на основі акмеологічного підходу є виявлення акмеологічних факторів особистісного та професійного розвитку педагогів і створення умов для їх реалізації. Серед факторів, що сприяють досягненню вершин професіоналізму, творчого довголіття фахівців, виділяють суб'єктивні (талант, інтереси, здібності, мотиви, особистісні стандарти, спрямованість активності, ціннісні орієнтації, компетентність, відповідальність та ін.), об'єктивні (якість отриманої освіти, суспільна потреба в професіоналах високого класу, доступ до культурних і наукових цінностей та ін.), а також суб'єктивно-об'єктивні (організація професійного середовища, якість управління та ін.).

При оцінці керівником професіоналізму педагога акмеологічний підхід передбачає врахування не тільки зовнішніх показників праці (успішність, результативність), не тільки внутрішній стан (мотивацію, задоволеність), але й наявність у нього постійної специфічної мотивації до високопродуктивної діяльності, поступального висхідного саморозвитку. Своєрідна акмеспрямована мотивація включає мотивацію досягнень у професійній діяльності, мотивацію саморозвитку і самореалізації, мотивацію автономності і незалежності окремої людини у процесі індивідуального розвитку, мотивацію посилення самотутності й неповторності індивідуального розвитку, мотивацію творчого внеску в професію [95, с. 305]. Водночас «акмеологічний підхід

передбачає вивчення і «психологічної ціни» високих досягнень, тобто забезпечення балансу між окремими сторонами розвитку» [95, с. 249].

Становлення керівника закладу освіти, педагогів як активних учасників акмеорієнтованих процесів розвитку передбачає усвідомлення ними висхідного характеру поступального розвитку, його багатoverшинності. Стан акме означає найбільш повну і можливу для даного етапу розвитку мобілізацію ресурсів, якостей особистості. Багатoverшинність акмеорієнтованого розвитку полягає в тому, що досягнення кожної нової вершини в суб'єктному, особистісному, професійному розвитку відкриває перед людиною нові перспективи самовдосконалення, означає зростання рівня претензій, впевненості у своїх силах, самоповаги [95, с. 305].

Важливою умовою успішної реалізації акмеологічного підходу в управлінні є *акмеологічна позиція керівника*.

Позиція (лат. position, від ропо – розміщую, ставлю) – погляд, точка зору на певне питання, що визначає характер дій, поведінки [295, с. 661].

Специфіка управлінської діяльності вимагає від керівника мати чітку власну особистісну і професійну позицію, що, у свою чергу, визначає зміст, форми і методи управлінської діяльності, тенденції власного розвитку управлінця та зумовлює особистісний і професійний розвиток учасників освітнього процесу.

Сутністю акмеологічної позиції керівника є настанова на власний акмеорієнтований саморозвиток, а також на здійснення *акмеологічного супроводу* процесу руху педагогів, вихованців до вершин духовного особистісного і професійного розвитку.

Аналіз наукових праць з акмеології [91; 92; 95; 166; 167; 189; 190; 234] дає підставу для обґрунтування характеристики акмеологічної позиції керівника закладу освіти:

- цілісність власного світосприйняття щодо моральних загальнолюдських цінностей, реалізація у професійній діяльності гуманістичної концепції управління;
- системний спосіб мислення при розробці оптимальних моделей професійної діяльності;
- настанова на саморозвиток, професійна орієнтація на успіх

у власній управлінській діяльності, роботі всього педагогічного колективу й кожного окремого педагога, навчанні і вихованні учнів, студентів, розвитку їхнього творчого потенціалу;

- відмова від авторитарних методів управління; побудова процесу управління педагогічною системою як процесу суб'єкт-суб'єктної взаємодії на основі діалогового спілкування, що стимулює активність і розкриває творчий потенціал особистості вчителя й учня, викладача і студента, створює ситуацію вільного вибору;

- взаємодія з підростаючою (вихованцем) і дорослою (педагогом) людиною як із цілісним феноменом у єдності її суттєвих сторін – як індивіда, особистості, індивідуальності і суб'єкта життєдіяльності;

- готовність до нововведень, проектування мети власної діяльності, моделювання процесу професійного самовдосконалення з урахуванням своїх потенційних можливостей і потреб суспільства;

- здатність до співпраці з відповідними навчальними, науково-дослідними закладами, наявність високої комунікативної культури;

- високий ступінь відповідальності за реалізацію прийнятих управлінських рішень, здатність до об'єктивної самооцінки своєї професійної діяльності;

- високий рівень розвитку здатності до передбачення, прогнозування, саморегуляції, а також до прийняття управлінських рішень (сміливість, креативність, своєчасність, точність).

Г. Данилова доводить, що акмеологічна позиція «впливає» із «професіоналізму», в якому органічно поєднані компетентність, особистісна орієнтація й морально-духовна цінність [91, с. 9]. В основі компетентності керівника повинні бути такі ділові якості, знання й уміння, які забезпечують можливість творчо реалізувати себе у співпраці з педагогічним, учнівським або студентським колективами, формувати й розвивати в педагогів акмеологічну професійну позицію.

Акмеологічний підхід в управлінні педагогічними системами уможливорює підвищення ефективності становлення й особистісно-професійного розвитку учасників освітнього процесу.

Компетентнісний підхід. Використання компетентнісного підходу як методологічної основи управління в сучасній системі освіти базується на розумінні того, що прогрес людства залежить не стільки від економічного зростання, скільки від рівня розвитку

особистості, що передбачає перехід від класичного поняття «людські ресурси» до концепції «компетентності людини» [42; 144; 159].

Проблеми, пов'язані з появою компетентнісно орієнтованої освіти вивчають такі відомі міжнародні організації, як ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація європейського співробітництва та розвитку тощо. У Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ ст. серед провідних завдань розвитку особистості зазначається необхідність набуття нею компетентності.

Термін «компетентність» є одним з найуживаніших нових понять, що з'явилися у вітчизняній педагогічній науці й освітній практиці в останнє десятиріччя. Проблему компетентності на різних рівнях аналізу розробляють В. Аніщенко, А. Василюк, Н. Бібік, С. Гончаренко, І. Гушлевська, І. Єрмаков, С. Клепко, К. Корсак, В. Ковальчук, Л. Карпова, А. Михайличенко, О. Локшина, О. Овчарук, Є. Павлютенков, О. Пометун, О. Савченко, І. Тараненко, С. Трубачова, І. Ящук та ін.

У психолого-педагогічній літературі остаточно не визначено поняття «компетентність» і «компетенція». У дослідженні, поділяючи позицію А. Хуторського [351], компетенцією вважатимемо наперед задану вимогу (норму) до підготовки спеціаліста, а компетентністю – уже сформовану його особисту якість (сукупність якостей) і досвід діяльності в заданій сфері. Отже, компетентний – той, хто володіє відповідною компетенцією.

Реалізація компетентнісного підходу в управлінні закладом освіти передбачає спрямованість управлінської діяльності на створення умов для розвитку професійної компетентності педагогів, становлення компетентності учнів, студентів, тобто забезпечення компетентнісно-орієнтованої роботи з педагогічними кадрами і компетентнісно-орієнтованого освітнього процесу.

Поняття *професійної педагогічної компетентності* досліджується в працях О. Дубасенюк, В. Гриньової, Є. Зеєра, В. Кричевського, Л. Карпової, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, А. Маркової, Л. Мітіної, Є. Павлютенкова, В. Сластьоніна, В. Симонова, В. Стрельникова, А. Хуторського, М. Чошанова та ін.

При всьому різноманітті існуючих підходів до проблеми професійної компетентності педагога основними, найбільш

загальними тенденціями є:

- розгляд професійної компетентності педагога як ресурсу розвитку освітньої системи;
- розуміння активно-діяльнісних властивостей педагога як джерела розвитку його особистісно-професійних якостей.

Отже, з одного боку, освітня система розвивається в тому випадку, коли процес підвищення професійної компетентності вчителя, викладача організується, стимулюється, регулюється, тобто управляється, з іншого – зростання професійної компетентності педагога можливе тільки в тому закладі освіти, де відбуваються процеси розвитку і оновлення, що є характерною особливістю сучасного світу.

Динамічність суспільного розвитку зумовлює невизначеність професійної діяльності педагога на весь період його професійної кар'єри і передбачає необхідність неперервної освіти, процесу постійного підвищення компетентності. Л. Карпова розглядає поняття «професійної компетентності» як багатоаспектне, яке змінюється відповідно до процесів, що відбуваються у світі й суспільстві, а також як поняття динамічне, оскільки його змістове наповнення і якісний рівень залежать від багатьох чинників: рівня розвитку психології і педагогіки, антропології й культурології, соціальних та економічних причин тощо [131, с. 15].

Отже, реалізація компетентнісного підходу в управлінні закладом освіти, педагогічним колективом зокрема, передбачає управління *розвитком* професійної педагогічної компетентності вчителів, викладачів.

У наукових дослідженнях [144] обґрунтовується рівневий характер компетентності. Рівневий підхід застосовується дослідниками [145] і при тлумаченні професійної компетентності як сукупності ключової, базової й спеціальної компетентностей.

Ключові компетенції – це міжкультурні й міжгалузеві знання, уміння і здібності, які необхідні для адаптації і продуктивної діяльності в різних професійних спільнотах [116]. Ключові компетенції є необхідними для будь-якої професійної діяльності, вони пов'язані з успішною адаптацією людини до швидких змін у всіх сферах життя. Ключові компетенції педагога передбачають володіння знаннями про суспільство як соціальну систему, освіту як соціально-педагогічну

систему, заклад освіти як базову ланку системи освіти, особистість як біосоціальну систему, що самоорганізується і саморозвивається. Виявляються ключові компетенції, передусім, у здатності педагога вирішувати професійні завдання на основі використання інформації різних галузей наукового знання, комунікації, соціально-правових основ поведінки особистості в громадянському суспільстві.

Базові компетенції відбивають специфіку професійної педагогічної діяльності і є необхідними для її здійснення в контексті вимог до системи освіти на певному етапі розвитку суспільства. Базові компетенції виявляються передусім у здатності педагога забезпечувати орієнтування освітнього процесу на особистість вихованця, на досягнення цілей конкретного ступеня освіти; встановлювати взаємодію з іншими суб'єктами освітнього процесу; створювати й використовувати в педагогічних цілях освітнє середовище; проектувати й здійснювати професійну самоосвіту.

Спеціальні компетенції відбивають специфіку конкретної предметної сфери професійної діяльності. Спеціальні компетенції педагога пов'язані з реалізацією ключових і базових компетенцій у межах конкретної навчальної дисципліни, тобто конкретної сфери професійної педагогічної діяльності.

Усі три види компетентності взаємопов'язані і розвиваються одночасно. Це й формує індивідуальний стиль педагогічної діяльності, створює цілісний образ фахівця і в результаті забезпечує становлення й розвиток професійної педагогічної компетентності як цілісності, інтегративної особистісної характеристики педагога.

Компетентність завжди виявляється в діяльності. Професійна компетентність педагога виявляється під час вирішення професійних педагогічних завдань. Ми поділяємо думку науковців, котрі акцентують увагу на контексті, в якому виявляється компетентність: «Природа компетентності є такою, що вона може виявитися тільки в органічній єдності з цінностями людини, тобто за умови глибокої особистісної зацікавленості в даному виді діяльності» [145, с. 8]. Отже, керівникові закладу освіти необхідно враховувати, що: а) компетентність має *діяльнісний* характер узагальнених знань і вмінь у поєднанні з предметними знаннями та вміннями у сфері конкретної навчальної дисципліни; б) компетентність педагога

виявляється в умінні здійснювати вибір на основі адекватної оцінки себе в конкретній ситуації.

Узагальнений аналіз вітчизняної і зарубіжної психолого-педагогічної літератури [116; 131; 168; 191; 207; 292] дає підставу для розгляду професійної компетентності педагога як складного, динамічного особистісного утворення на засадах знань, умінь, значущих особистісних якостей і досвіду, що зумовлює його готовність до виконання професійної діяльності, прийняття ефективних рішень у проблемних ситуаціях, здатність до саморозвитку. Професійна компетентність педагога характеризується сформованістю його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування й особистості педагога як носія певних цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості.

Робота керівника закладу освіти з педагогічним колективом щодо розвитку професійної компетентності педагогів являє собою складну динамічну і цілісну систему, що має свої цілі і завдання, зміст, структуру, форми та методи організації. Для кожного закладу освіти ця система буде індивідуальною, що, у свою чергу, зумовлює високий рівень вимог щодо компетентності керівника закладу.

Отже, важливою умовою ефективності управління розвитком професійної компетентності педагога, становлення компетентності вихованців є *професійно-управлінська компетентність керівника закладу освіти*.

Професійна управлінська компетентність розглядається сучасною наукою як сукупність особистих можливостей посадової особи, її кваліфікаційні знання, досвід, що дають змогу брати участь у виробленні певних рішень чи самостійно вирішувати певні питання завдяки наявності відповідних знань і навичок [305, с. 11].

Професійну компетентність керівника закладу освіти доцільно розглядати на основі аналізу основних видів професійної компетентності (ключової, базової й спеціальної компетентностей), їх співвіднесення із сучасними реаліями, функціями управління освітнім процесом. На цій підставі Л. Луценко при розробці компетентнісної моделі управлінської діяльності директора школи виділила три блоки компетенцій: загальноосвітній, загальноуправлінський і управлінсько-педагогічний [186, с. 66].

Загальноосвітній блок містить компетенції, що реалізуються як

у процесі життєдіяльності керівника школи, так і в його професійній діяльності: соціальна, ціннісно-смилова, валеологічна, когнітивна, операційно-технологічна, комунікативно-етична.

Загальноуправлінський (функціональний) блок включає процесуальні дії директора школи, тобто управлінські процедури, які відіграють роль компетенцій: педагогічний аналіз, цілепокладання (прогнозування), прийняття управлінського рішення (включає планування), організація (включає регулювання й коригування), контроль.

Управлінсько-педагогічний блок побудований дослідниками на основі врахування особливостей школи як складного соціально-педагогічного об'єкта. У ньому відбиваються структура внутрішкільного управління і місце в ній директора школи, зміст його діяльності, її характер і особливості в умовах оновлення школи. Цей блок містить такі управлінсько-змістові функції (функції-задачі), що є ключовими професійними компетенціями: соціально-педагогічна, юридично-правова, організаційно-педагогічна, дослідницька (інноваційна), фінансово-господарча, соціально-психологічна, педагогічна.

Отже, професійна компетентність керівника закладу освіти передбачає володіння широким загальним кругозором і високою культурою, досконалими професійними знаннями з педагогіки, психології, теорії управління, наукових основ управління освітою, педагогічної етики; здатність реалізовувати свої знання на практиці; володіння методами психолого-педагогічних, соціологічних досліджень.

Реалізація компетенції залежить від особистих рис, характеру керівника. Аналіз наукової літератури, а також досвід роботи керівників дозволяє виділити групи особистісних професійно значущих якостей керівника закладу освіти: 1) моральні: почуття суспільного обов'язку і відповідальності, гуманізм, любов до дітей, працелюбність, чесність, порядність, сумлінність, принциповість, справедливість, скромність, духовність, прагнення до самовдосконалення та ін.; 2) професійно-ділові: організованість, гнучкість мислення, витриманість, послідовність, аналітичні здібності, діловитість, наполегливість, чіткість, воля, рішучість, енергійність, оперативність, допитливість,

творчі здібності та ін.; 3) комунікативні: вміння встановлювати контакт, слухати співбесідника, інтерес до людей, уміння поставити себе на місце інших, проникливість, емпатійність, такт тощо.

Суттєвий вплив на розвиток професійної компетентності педагога, становлення компетентності вихованця здійснює *індивідуальний стиль* діяльності керівника, що базується на необхідних професійних знаннях і вміннях, але значною мірою визначається його особистими якостями і здібностями до керівної роботи, є «сплавом» «соціального й особистого, індивідуального й типологічного» [163, с. 26]. В. Кричевський зазначає, що стиль діяльності «безперервно розвивається, видозмінюється і під впливом зовнішніх обставин, і з огляду на внутрішнє самовдосконалення керівника» [163, с. 26]. Сучасний стиль діяльності керівника характеризується такими якостями, як адаптивність, гнучкість, соціальна орієнтованість, інноваційність, прогностичність, презентативність [320, с. 52].

Професійна компетентність та індивідуальний стиль діяльності керівника є не тільки умовою ефективного управління розвитком професійної компетентності педагога, але й важливим фактором створення творчого мікроклімату в педагогічному колективі. Р. Шакуров наголошує, що створення творчого мікроклімату в колективі є не менш важливою умовою ефективного управління вдосконаленням професійної компетентності, що сприяє систематичній роботі кожного члена колективу над підвищенням своєї кваліфікації [354, с. 30].

За умов перетворень і оновлення системи освіти особливої значущості набувають *індивідуальна управлінська концепція керівника і його нове професійне мислення*.

Індивідуальна управлінська концепція – це відносно стійка сукупність поглядів, уявлень, ідей керівника про педагогічний процес, заклад освіти, управління ним [328, с. 114]. Стійка, науково обґрунтована і практично перевірена концепція лідера стає спільною ідеєю колективу, що надихає, згуртовує його, спрямовує заклад на шлях оновлення і розвитку. Підтвердженням цього є творчі управлінські концепції кращих директорів шкіл таких, як А. Захаренко, В. Караковський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Хозе, Є. Ямбург та ін.

Нове управлінське мислення керівника закладу освіти повинно

характеризуватися гуманізмом, соціальною орієнтованістю, системністю, творчим характером, критичністю, гнучкістю, мобільністю, почуттям нового, перспективністю, прогностичністю, рефлексивністю, цілеспрямованістю й націленістю на кінцеві результати.

Отже, успішність реалізації компетентнісного підходу в управлінні закладом освіти значною мірою залежить від рівня професійної компетентності керівника, індивідуального стилю його діяльності, індивідуальної управлінської концепції; нового управлінського мислення.

Застосування компетентнісного підходу в управлінні освітнім процесом ускладнюється його недостатньою розробленістю як у педагогічній науці, так і в освітній практиці. Н. Бібік наголошує: «Потребують уточнення основні категорії компетентнісного підходу в освіті, засади їх логічного підпорядкування, співвідношення рівнів і обсягів ключових, галузевих, предметних компетенцій, їх подання в нормативних документах» [144, с. 51].

На даний період у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях [11; 42; 144; 145; 159] досить чітко визначені концептуальні засади компетентнісного підходу в освіті, висунута головна ідея – посилення практичної орієнтації освіти, її переорієнтація в діяльнісному вимірі з процесу на результат, розгляд цього результату щодо затребуваності в суспільстві, забезпечення спроможності випускника закладу освіти відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного вирішення життєвих проблем, пошуку свого «я» у професії, соціальній структурі. Особливої актуальності набуває проблема переходу від проголошення загальних принципів і методологічних настанов до прикладних розробок (конструювання нового типу освітніх стандартів, предметних програм, розробка підручників тощо).

Керівникам закладів освіти необхідно зважено ставитися до реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі і керуватися тільки науково обґрунтованими й експериментально перевіреними розробками. Органам управління освітою, закладам неперервної освіти необхідно забезпечити всебічну підготовку керівників, педагогів до реалізації компетентнісного підходу в навчальному

процесі.

У зв'язку із зміненнями в розумінні ролі сучасної системи освіти, котра покликана підготувати молоде покоління до компетентного вирішення соціальних та особистісних проблем, перед керівниками закладів освіти постає завдання створення умов для розвитку професійної компетентності педагога, здатного забезпечити досягнення даних цілей освіти. Вирішення цього завдання вимагає від керівника високого рівня професійної управлінської компетентності.

Аксіологічний підхід. Аксіологія, як «вчення про цінності» [87, с. 21], досліджує зв'язки різних цінностей між собою, їх зумовленість соціальними, культурними факторами, а також структурою особистості.

Освітні цінності досліджуються багатьма вітчизняними та зарубіжними вченими (Б. Гершунський, В. Гриньова, І. Іванюк, Т. Левченко, В. Лозова, З. Равкін, В. Сластьонін, О. Сухомлинська, Н. Ткачова та ін.). В. Лозова зазначає: «...аксіологічний підхід дає змогу вивчати явища з погляду виявлення їх можливостей задовольняти потреби людини, розв'язувати завдання гуманізації суспільства. Людина розглядається як найвища цінність суспільства. Такі цінності, як життя, здоров'я, любов, освіта, праця, мир, краса, Батьківщина завжди привертати увагу людей у різні часи. Моральні, естетичні, економічні, екологічні та інші цінності характеризують особистість, а їх розвиток – основне завдання гуманістичної педагогіки» [182, с. 11].

Реалізація аксіологічного підходу в управлінні освітою набуває особливої актуальності в сучасних умовах бурхливих змін ціннісних орієнтацій суспільства. Т. Левченко, Т. Бутківська зазначають, що динаміка соціальних цінностей українського суспільства – рухлива, швидкоплинна, система ціннісних орієнтацій – має неузгоджений характер, спрямована на задоволення прагматичних потреб, матеріальних умов життя [49; 176]. А. Гілюн і Л. Швидка, досліджуючи еволюцію соціальних цінностей молоді в умовах трансформації українського суспільства, встановили, що серед цілей-цінностей останніми в рейтинговій таблиці залишаються творчість, щастя інших. Дослідниці констатують зниження рейтингу цінностей, спрямованих на внутрішній світ людини, зростання значущості матеріальних цінностей [83].

Цінності розглядаються науковцями як певний рівень свідомості, моральне спонукання особистості, яка проходить через дихотомію добра і зла, егоїзму й альтруїзму, совісті і безчестя, співчуття та індиферентності, толерантності і нетерпіння, внутрішнього і зовнішнього. Ціннісні орієнтації є конкретним виявом ставлення суб'єкта до світу й інших у формі фіксованих настанов. Цінності – це системоутворююче ядро особистості, її діяльності і внутрішнього духовного життя [176, с. 427].

Отже, сьогодні для суспільства актуальною є проблема пошуку таких цінностей, завдяки яким відбувався б саморозвиток особистості, її саморегуляція, стверджувалися б гуманні начала у міжлюдських стосунках. Важливу роль у вирішенні цієї проблеми відіграє система освіти й управління нею.

Аксіологічний підхід в управлінні освітою передбачає орієнтацію керівників на загальнолюдські, громадянські, світоглядні, національні та професійні цінності, тобто ціннісну спрямованість управлінської діяльності.

Управління закладом освіти, педагогічним колективом на основі аксіологічного підходу передбачає розвиток ціннісних орієнтацій педагога, до яких науковці відносять: покликання до праці вчителя-вихователя, усвідомлення особистісної і соціальної відповідальності за обрану професію; талант педагога, його пошуково-дослідницьку, інноваційну діяльність; високі моральні якості педагога; комунікативні здібності, стиль спілкування з вихованцями, що ґрунтується на демократичні і гуманістичні засади; професіоналізм педагога, високий рівень спеціальної і загальнокультурної підготовки, широку професійну і загальну ерудицію, педагогічну майстерність, яка забезпечує його конкурентноздатність на ринку праці; послідовну орієнтацію на розвиток і зміцнення в цілісному педагогічному процесі соціальних, інтелектуальних, моральних та естетичних цінностей освіти [264, с. 204].

Динаміка ціннісних орієнтацій суспільства зумовлює нові цінності освіти, які ґрунтуються на принципах демократизації, гуманізації та гуманітаризації, варіативності, диференціації й інтеграції, національної самосвідомості, особистісно орієнтованого виховання і навчання, творчого підходу до діяльності. Гуманізм

є загальнолюдською цінністю, а гуманізація повинна бути ключовою цінністю життєдіяльності сучасного закладу освіти, усіх учасників освітнього процесу. Засвоєння цих цінностей є важливою умовою особистісного розвитку вихованців і педагогів, а завданням керівника закладу є забезпечення цього процесу.

Урахування факту динаміки ціннісних орієнтацій особистості є важливим для вдосконалення змісту і методів управління закладом освіти, розуміння керівником механізмів самовизначення, самореалізації всіх суб'єктів педагогічної системи, пояснення психологічних механізмів обрання нових сенсів в їхній діяльності щодо самоорганізації змін.

Тенденції розвитку управління в сучасній системі освіти щодо все більшої орієнтації на особистість зумовлюють спрямування нових підходів в управлінні на особистість як найголовнішу цінність, яка здатна до самовизначення, самоактуалізації, саморозвитку. Отже, сучасне управління в освіті має ґрунтуватися на самоцінності особистості, її автономності, формуватися на засадах гуманізму.

Ресурсний підхід. Проблема ресурсного підходу в педагогіці досліджується у працях Т. Давиденко, В. Лозової, Т. Цецоріної, Т. Шамової, І. Якиманської та ін. Визначення його сутності В. Лозова пов'язує із сукупністю «об'єктивно існуючих умов і засобів, необхідних для реалізації потенційних можливостей суб'єкта» [182, с. 12]. Отже, дослідження проблем управління закладом освіти, педагогічним колективом зокрема, передбачає обґрунтування ресурсного підходу з урахуванням ресурсів педагога, що вимагає з'ясування сутності поняття «ресурси особистості».

Розглянемо походження та різні варіанти застосування слова «ресурси». Термін «ресурси» походить від французького слова *ressources*, що означає «допоміжний засіб». У філософських словниках загальне тлумачення поняття «ресурси» відсутнє. В енциклопедії, довідкових і наукових джерелах дане поняття або зводиться до перерахування, або звужується до однієї сфери людської діяльності. Серед ресурсів розглядаються природні, трудові, економічні, життєві, технічні, виробничі, інтелектуальні, інформаційні та інші. Так, наприклад, досліджуючи проблеми розвитку управління, Т. Шамова виділяє людські, соціальні, економічні і правові ресурси [360, с. 50].

У новому тлумачному словнику української мови термін «ресурс» визначається як «1) запаси чого-небудь, які можна використати в разі потреби; 2) засіб, можливість, якими можна скористатися в разі необхідності» [222, т. 3, с. 118].

В економічній літературі, енциклопедичних і тлумачних словниках наведені, такі ознаки поняття «ресурси»: 1) основні елементи економічного потенціалу, які має суспільство і що використовуються для досягнення конкретних цілей економічного і соціального розвитку [381, с. 495 – 498]; 2) засоби, цінності, запаси, кошти, які за потребою можна використовувати [295, с. 727].

Узагальнюючи наведені трактування, ми поділяємо думку В. Вороніна про те, що найбільш загальне тлумачення поняття «ресурси» можна звести до такого: ресурси – умови, що необхідні для реалізації будь-яких процесів. У даному випадку процесами вважають будь-які зміни, рух або розвиток [75].

Потенціал ми розглядаємо як більш широкую категорію, що включає ресурси, але не дорівнює їм. Потенціал педагога – сукупність природних і набутих можливостей особистості, що сформована і формується за певних трудових відносин і умов відтворення та, за відповідності сучасним технологіям, може бути ефективно використана в педагогічній діяльності для вирішення завдання чи досягнення певної мети.

Потенціал педагога є складною системою, що виникає в результаті взаємодії особистості з предметним і людським середовищами, створеною і використовуваною науково-методичною, матеріальною, інформаційною, комунікативною та іншими базами, умовами праці, системою, що забезпечує відтворення розумових і фізичних витрат.

Ресурси педагога – це наявні засоби, властивості, якості особистості, якими він реально володіє. Ресурси особистості характеризуються певною діалектичною єдністю кількісних і якісних ознак; це складне соціальне явище, що має свою структуру, просторову і часову орієнтацію.

Наявність певних ресурсів зумовлює наявність можливостей, які їм відповідають, тобто можливості особистості, а отже і її потенціал, визначаються її ресурсами. Ресурси існують об'єктивно і є необхідними для реалізації процесу життя особистості: процесу діяльності і спілкування, процесу її саморозвитку. При цьому відносно

особистості, яка є суб'єктом різних процесів, виділяють зовнішні і внутрішні ресурси [353].

Внутрішні (індивідуальні) ресурси зумовлюють унікальність кожної людини, вони є джерелом розвитку індивідуальності, персоналізації особистості.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень [125; 155; 216; 353] виявляє, що внутрішні ресурси особистості являють собою багаторівневу систему зі складною нелінійною структурою, а різні види ресурсів є її підсистемами.

На основі аналізу психолого-педагогічних джерел [10; 84; 113; 156; 248; 352] у системі внутрішніх (індивідуальних) ресурсів особистості можна виділити підсистеми біогенетичних, фізіологічних і психологічних ресурсів, серед яких, у свою чергу, також можна виділити підсистеми різного рівня. Біогенетичні ресурси пов'язані зі спадковістю. До фізіологічних ресурсів належать: стан здоров'я, особливості будови організму, фізична витривалість, вік, стать та ін. Індивідуально-психологічними ресурсами є: рівень інтелектуального розвитку (інтелектуальні ресурси), особливості емоційної сфери, вольові характеристики та інше. Усі зазначені підсистеми мають складну структуру і забезпечують реалізацію підпроцесів різного порядку, які складають у цілому процес життєдіяльності [353, с. 34].

Найтісніше пов'язана з процесом особистісно-орієнтованого управління закладом освіти підсистема індивідуально-психологічних ресурсів.

Індивідуально-психологічні ресурси особистості – це система, що містить сукупність усіх індивідуальних психологічних властивостей особистості, які забезпечують можливість її розвитку і визначають унікальний шлях цього розвитку [353, с. 35].

Аналіз праць, що присвячені різним аспектам індивідуальності [60; 85; 86; 125; 136; 155; 237; 282; 379], дозволяє виділити такі компоненти, які є своєрідними «структурними одиницями» системи внутрішніх індивідуально-психологічних ресурсів особистості педагога:

1. *Професійно-кваліфікаційний* компонент включає рівень професійно-педагогічної компетентності вчителя, викладача, рівень їхньої освіти, кваліфікаційну категорію. Від кваліфікаційних ресурсів

залежить не тільки успішність роботи за своїм фахом, але і здатність до інноваційної діяльності, саморозвитку.

2. *Мотиваційний* компонент включає особливості мотиваційно-потребнісної сфери особистості. Це найважливіший компонент у системі індивідуально-психологічних ресурсів особистості, що суттєво впливає на інші компоненти. Від ступеня реалізації мотиваційних ресурсів багато в чому залежить ефективність використання ресурсів особистості в цілому. Мотиваційний компонент формується під впливом зовнішніх і внутрішніх стимулів трудової діяльності й відбиває рівень і структуру потреб, нахилів, інтересів, ціннісних орієнтацій, що можуть бути задоволені чи реалізовані у процесі педагогічної діяльності.

3. *Емоційно-вольовий* компонент відбиває особливості емоційного реагування на вияви зовнішнього середовища і вольове регулювання; передбачає вміння педагога оцінювати свої почуття й емоції в конкретний момент, управляти ними у процесі спілкування з вихованцями, їхніми батьками, колегами, використовувати їх для створення оптимальних умов перебігу освітнього процесу.

4. *Ціннісно-орієнтаційний* компонент відбиває особливості системи цінностей особистості. Система ціннісних орієнтацій є центральною ланкою свідомості особистості з огляду на її ставлення до світу і до самої себе. Цю систему ми розглядаємо як внутрішній ресурс, який визначає спрямованість діяльності педагога, слугує основою для вибору цілей і засобів педагогічної діяльності. Стійка система ціннісних орієнтацій надає можливість вільного і свідомого вибору. Перед педагогічною наукою сьогодні постає проблема пошуку таких цінностей, завдяки яким відбувався б саморозвиток особистості, її саморегуляція.

5. *Рефлексивний* компонент включає індивідуальні особливості здійснення рефлексивного аналізу своєї діяльності і поведінки. Особливості професійної рефлексії педагога полягають не тільки в самоаналізі і самооцінці, а пов'язані з необхідністю аналізу й осмислення іншої людини – партнера по взаємодії. Самопізнання необхідне педагогу, щоб виявити власні проблеми і наявні потенційні можливості, які допоможуть йому самоактуалізуватися і створити умови для самоактуалізації своїм вихованцям. Педагогу важливо

встановити, якою мірою позитивні і негативні результати є наслідком його власної діяльності. Для ефективного здійснення аналізу і контролю власних суджень, дій і станів, діяльності і розвитку педагог повинен володіти здатністю до рефлексії [218; 237]. Рефлексія – це не просто усвідомлення того, що є в людині, але й перетворення самої людини, її індивідуальної свідомості, її особистості, здібностей до пізнання та діяльності. Рефлексія – це пошук у собі сутнісного, шлях до самого себе. Педагог, який рефлексує, має здатність до перетворюючої діяльності, саморозвитку. На думку В. Сластьоніна, рефлексивна діяльність педагога як системотворний фактор розвитку професіоналізму забезпечує усвідомлення і подолання стереотипів особистісного досвіду шляхом переосмислення і, як результат, вирішення професійних проблем [289, с. 431].

6. *Творчий* компонент складається з поєднання ерудиції, професійно-педагогічної компетентності, розвиненої уяви, нестереотипного, ґрунтового мислення, вибірковості, спостережливості. Рівень творчості в діяльності педагога відбиває ступінь використання ним своїх можливостей для досягнення поставлених цілей [290, с. 12]. Тому творчий характер педагогічної діяльності є її важливою особливістю. Творчий потенціал особистості педагога формується на основі накопиченого ним соціального досвіду, психолого-педагогічних і предметних знань, нових ідей, умінь і навичок, що дозволяють знаходити і застосовувати оригінальні рішення, новаторські форми і методи. Тільки ерудований педагог, який має спеціальну підготовку, здатен на основі детального аналізу ситуацій, що виникають, і усвідомлення сутності проблеми шляхом творчої уяви й мисленнєвого експерименту знайти нові, оригінальні шляхи і способи її вирішення. У творчій діяльності в єдності виявляються професійно-кваліфікаційний, мотиваційний, емоційно-вольовий, ціннісно-орієнтаційний і рефлексивний компоненти внутрішніх ресурсів особистості.

Зміст внутрішніх індивідуально-психологічних ресурсів формується під впливом як біогенетичних, фізіологічних ресурсів людини, так і її зовнішніх ресурсів. У дослідженні зовнішніми ресурсами педагога вважаємо його соціально-професійне середовище. Ґрунтуючись на положенні педагогічних досліджень [5;6; 82],

визначаємо соціально-професійне середовище (СПС) педагога як частину соціокультурного середовища, що його оточує і містить умови, засоби для особистісно-професійної діяльності й особистісно-професійного розвитку педагога. При цьому соціокультурним середовищем вважають відкриту до взаємодії частину суспільства, де здійснюються культурні зв'язки індивідів у суспільстві, вміщені всі можливі умови для життєдіяльності і соціальної поведінки [6, с. 64].

Відповідно до методології системного підходу, сутність системи визначається її метою. Головною метою СПС є забезпечення ефективності, результативності особистісно-професійної педагогічної діяльності педагога, його особистісно-професійного розвитку. СПС являє собою складноорганізовану систему, до складу якої входять менш складні структурні частини (компоненти). З огляду на мету СПС, аналіз умов і факторів особистісно-професійного розвитку, в структурі СПС можна умовно виділити такі компоненти зовнішніх ресурсів особистості.

Стимулюючий компонент СПС передбачає наявність і реалізацію системи заходів щодо надання педагогічним працівникам можливості виявити свої досягнення; заходів стимулювання соціальної і професійної активності; системи морального й матеріального заохочення за успіхи і досягнення. Це сукупність спеціально створюваних мотиваційних умов, що спонукають людину здійснювати певні вчинки, які сприяють її розвитку й саморозвитку. Система освіти має власні приписи (нормативні акти), санкції (міри заохочення і покарання) і підкріплення (стимулюючі міри), що здійснюють регулюючо-стимулюючий вплив на діяльність педагога, на яку, у свою чергу, здійснюють стимулюючий вплив соціальні норми.

Стимулюючий вплив також здійснює як зовнішня оцінка педагогічної діяльності, так і створення умов для самооцінки педагогів на основі здійснення ними рефлексивно-оцінювальної діяльності для ідентифікації власної і чужої діяльності, особистісних характеристик із професійними зразками, зовнішніми вимогами.

Інформаційний компонент СПС передбачає забезпечення вчителя, викладача педагогічною інформацією, доступ в інформаційний простір, надання комунікативних каналів, надання науково-методичної допомоги з метою підвищення рівня теоретичної психолого-

педагогічної підготовки педагогів, упровадження в практику досягнень педагогічної науки і передового досвіду, надання допомоги педагогам в організації самоосвіти. У сучасних умовах межі інформаційних потреб педагогів значно розширюються. З одного боку, цей процес пов'язаний з розвитком різноманітних форм і технологій організації освітнього процесу, варіативністю навчальних програм, підручників, з іншого – з переходом у глобальних масштабах до інформаційного суспільства.

Комунікативний компонент СПС включає процеси обміну інформацією, досвідом, ціннісними орієнтаціями, програмами діяльності тощо між окремими педагогами, їх групами; передбачає створення умов для професійної комунікації – міжособистісної педагогічної взаємодії в межах професійної діяльності. Завданням професійної комунікації є усвідомлення кожним педагогом своєї соціальної ролі; формування відчуття власної значущості й необхідності як умови його суб'єктної позиції, розуміння структури і функцій педагогічного колективу та свого місця в цій структурі. Колективна діяльність в умовах співпереживання, усвідомлення особистісної причетності сприяє вияву творчого потенціалу особистості; здійсненню її емоційного розвитку.

Інноваційний компонент СПС включає комплекс заходів організаційного, науково-методичного, психологічного, матеріально-фінансового характеру, що забезпечують запровадження інновацій та інноваційну діяльність педагогів, актуалізують їхні потенційні можливості для вирішення складних педагогічних проблем, виконання творчих завдань. Саме в інноваційному середовищі, що містить інноваційні процеси з усіма їх складовими, знання педагога є основою для прийняття власних педагогічних рішень, обґрунтування авторських програм. Педагоги набувають здатності сприймати, розуміти, оцінювати, використовувати інформацію, засвоюють психолого-педагогічні механізми становлення інноваційних процесів, висування власних конструктивних ініціатив. Дані ініціативи як форми професійної самореалізації є виявами творчої активності, яка є як суттєвою умовою, так і результатом особистісно-професійного розвитку педагога.

Психологічна складова СПС включає емоційно-психологічний

клімат у педагогічному колективі, його згуртованість; домінуючий стиль спілкування тощо. Довіра, взаємодопомога, взаєморозуміння, тобто позитивний психологічний клімат у колективі, суттєво впливають на вияв, розвиток, реалізацію внутрішніх ресурсів особистості педагога. Важливо, щоб педагогічний колектив очолював керівник – лідер, який поєднує в собі здібності організатора і високий професіоналізм, якого поважають і який є емоційно привабливим для всіх членів колективу.

Організаційна складова СПС передбачає чіткість управління педагогічним колективом і організації навчально-виховного процесу; послідовність вимог до педагога з боку адміністрації закладу; якість розкладу; запобігання перевантажень тощо.

Фінансовий і матеріально-технічний компонент СПС включає розмір і регулярність виплати заробітної плати, допомоги на методичну літературу; матеріальне стимулювання; сплату творчих відряджень, відпусток; придбання програм, розробок; оплату наукового консультування; оснащення навчальних кабінетів і лабораторій; наявність навчальних посібників, засобів наочності, дидактичних матеріалів тощо.

Однією з найбільш актуальних для управління сьогодні є проблема виявлення, «розпакування» потенціалу людини, розкриття її творчих можливостей, пошук механізмів найповнішого використання ресурсів особистості. Їх всебічне вивчення створює можливість для прогнозування розвитку і саморозвитку педагогів. Одним із найважливіших питань при виявленні ресурсів особистості є обрання відповідних способів. Оскільки сфера внутрішніх ресурсів людини має переважно якісні характеристики, найбільш поширеними способами збору інформації є анкетні, статистичні дані, тестування, співбесіда, спеціальні діагностичні методики.

Для виявлення ресурсів особистості необхідно виділити показники, які характеризують усі компоненти. Показники, що характеризують внутрішні ресурси особистості педагога: 1) наявність системи складових професійно-педагогічної компетентності педагога, його кваліфікаційних ресурсів; 2) наявність системи мотивів особистості педагога, що відбиває рівень і структуру його потреб, нахилів, інтересів, ціннісних орієнтацій; 3) наявність системи емоційно-

вольових властивостей особистості, що включають, зокрема, стиль педагогічного спілкування, стиль поведінки в конфліктній педагогічній взаємодії; 4) наявність системи цінностей особистості, що визначає спрямованість діяльності педагога, зумовлює вибір цілей і засобів педагогічної діяльності; 5) наявність системи знань педагога щодо рефлексивних дій, навичок організації процесу саморефлексії і створення умов для рефлексивної діяльності вихованців; 6) наявність системи творчих властивостей особистості, що відбиває рівень її інноваційного потенціалу, ступінь розвитку творчої активності, визначає здатність педагога до саморозвитку.

Показники, що характеризують зовнішні ресурси педагога:

- 1) наявність системи стимулів педагогічної діяльності й розвитку;
- 2) наявність системи надання науково-методичної допомоги і підтримки;
- 3) наявність системи ініціювання, актуалізації і підтримки освітніх ініціатив;
- 4) наявність системи забезпечення професійного педагогічного спілкування і комунікації;
- 5) наявність системи формування позитивного, сприятливого соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі;
- 6) наявність системи організації діяльності педагогічного колективу;
- 7) наявність системи фінансового і матеріально-технічного забезпечення професійної діяльності педагогів, їх особистісного розвитку.

Урахування ресурсів педагогів у процесі управління педагогічним колективом передбачає, перш за все, володіння інформацією про це явище та їх виявлення. Водночас саме по собі володіння інформацією не має сенсу, якщо ця інформація не застосовується відповідно до певної мети. У нашому випадку головною метою є створення умов для розвитку, саморозвитку, самоактуалізації особистості педагога. Застосування інформації про ресурси педагогів відповідно до цієї мети означає їх ефективне використання як самими педагогами, так і керівниками закладів освіти.

Отже, реалізація ресурсного підходу в процесі управління педагогічним колективом полягає у виявленні, ефективному використанні й забезпеченні умов для розвитку ресурсів педагогів.

Управління розвитком ресурсів педагогічних працівників – одна з найважливіших функцій управління педагогічним колективом. Функція управління розвитком ресурсів педагогів реалізується, зокрема:

1) у програмах розвитку професійно-педагогічної компетентності; 2) в удосконаленні професійної освіти, перепідготовки і підвищення кваліфікації кадрів; 3) у зміні змісту праці, формах її організації і мотивації; 4) в оптимізації форм і методів підбору, оцінки, атестації, просування працівників тощо.

Узагальнюючи розгляд підходів в управлінні, важливо зазначити, що всі розглянуті вище підходи не суперечать, а взаємодоповнюють один одного. На технологічному рівні дані підходи виявляються в системі реальних дій керівників закладів освіти тією мірою, якою вони ними засвоєні й усвідомлені як потреба керованого закладу, особиста потреба вдосконалення стилю управління. Кожен із розглянутих підходів успішно вирішує певні управлінські завдання.

Знання наукових підходів до управління закладом освіти дозволяє керівникові більшою мірою реалізувати свої власні можливості, ефективніше ґрунтуватися на них і доповнювати знаннями, що виникають у результаті практичної діяльності. За таких умов зусилля, що спрямовуються на розвиток закладу будуть результативнішими, а витрати – мінімальними. Ефективне управління сучасним закладом освіти вимагає оптимального поєднання і таких підходів, крім вищезазначених, як культурологічний, антропологічний, діяльнісний, комунікативно-діалогічний, кібернетичний, футурологічний, технологічний тощо. Кожен із підходів використовується для вирішення певного класу управлінських проблем, де він є домінуючим у поєднанні з іншими підходами. В останні роки виявляється тенденція синтезу підходів щодо особистісної орієнтації управління. Отже, положення про те, що управління у своїй сутності повинно орієнтуватися на особистість (учня, студента, учителя, викладача, керівника закладу) нині є основоположним.

Отже, методологічну базу управління в освіті ми розглядаємо як систему, в якій інтегровані фундаментальні філософські ідеї, різні підходи до вивчення педагогічних явищ і технологічні прийоми, що є значущими як для ефективної роботи педагогічних систем, так і для ефективного управління ними.

1.4. Види управління

У науковій літературі та практиці управління обґрунтовуються й реалізуються види управління, які є різними і за походженням, котре зумовило їхнє виникнення та формування, і за потребами управлінської практики, і за масштабами, і за характером проблем, що вирішуються.

Трансформаційні перетворення в суспільстві, інноваційний розвиток системи освіти, невизначеність факторів впливу зовнішнього соціального середовища, функціонування вищих навчальних закладів як відкритих соціальних систем зумовлюють необхідність здійснення **стратегічного управління** вищими закладами освіти. Вивченню проблем стратегічного управління присвячено праці таких зарубіжних та вітчизняних учених, як І. Ансофф, М. Армстронг, О. Виханський, М. Володькіна, В. Гельман, Г. Дмитренко, Б. Карлоф, В. Немцов, В. Огаренко, С. Салига, Дж. Стрікланд, А. Томпсон, А. Чандлер, З. Шершньова та ін. [15; 16; 18; 65; 66; 74; 99; 100; 130; 219; 313; 321; 371; 372; 385; 390; 391].

Термін «стратегічне управління» був уведений у науковий обіг на межі 60-х та 70-х рр. XX ст. для розмежування поточного управління на рівні організації й управління, здійснюваного на вищому рівні. І. Ансофф у своїх працях «Стратегічна корпорація» (1965) і «Стратегічний менеджмент» (1979) сформував модель стратегічної парадигми можливого успіху. На думку вченого, для того, щоб організація змогла збалансувати свої стратегічні й операційні можливості, вона повинна зважати на зовнішні та внутрішні обставини й корегувати свої позиції з метою досягнення бажаних результатів. Такий підхід уможливорює висновок, що аналіз та інтерпретація зовнішнього середовища стають ключовою умовою стратегії успіху організації [15]. Отже, в умовах переходу від оперативного-тактичного управління до стратегічного закономірно виникла ідея про необхідність зосередження уваги вищого керівництва на зовнішньому середовищі для забезпечення відповідного і вчасного реагування на зміни, що відбуваються в ньому, а також для передбачення майбутнього [198, с. 62].

Ці положення відбиваються у визначенні сутності стратегічного управління як: 1) процесу управління взаємодією організації з її

оточенням із метою здійснення місії організації [404]; 2) процесу визначення і встановлення організацією зв'язку з її оточенням, який складається з досягнення обраних цілей і спроб забезпечити бажану взаємодію з ним за допомогою розподілу ресурсів, що дає змогу організації та її підрозділам ефективно та результативно діяти [394]; 3) ряду рішень і дій із формулювання та виконання стратегій, розроблених для того, щоб досягти мети організації [399]; 4) реалізації концепції, у якій поєднуються цільовий та інтегративний підходи щодо діяльності організації, що уможливорює визначення цілей розвитку, порівняння їх із наявними можливостями (потенціалом) організації та узгодження шляхом розробки й реалізації системи стратегій [371]; 5) рішень і дій, спрямованих на визначення та впровадження стратегії, що сприяє такій взаємодії між організацією та зовнішнім оточенням, за якої організація є конкурентноспроможною, а також створює можливості для досягнення організаційних цілей [228].

Водночас стратегічне управління передбачає і врахування «людського фактора» й визначається як «таке управління організацією, котре ґрунтується на людському потенціалі як основі організації, орієнтує виробничу діяльність на запити споживачів, здійснює гнучке регулювання і своєчасні зміни в організації, що відповідають виклику з боку оточення і дозволяють здобувати конкурентні переваги, що в сукупності дозволяє організації виживати і досягати своєї мети у довгостроковій перспективі» [66, с. 88].

Отже, концепція стратегічного управління стосується трьох таких життєво важливих ключових сфер організації, як розвиток та поведінка в зовнішній сфері, розробка й реалізація стратегії щодо створюваного організацією продукту та персоналу організації. Стратегічне управління посилює прогностичний аспект визначення цілей управління і пов'язане в системі освіти з освітньою політикою й проектуванням освітнього простору.

Очевидно, що чільне місце в теорії стратегічного управління посідає поняття «стратегія», яке етимологічно походить від грецького *strategia* (*stratos* – військо, армія та *ago* – веду). Спочатку це поняття розвивалося у зв'язку із тлумаченням військових дій як особливого виду мистецтва, що передбачає маніпулювання великою кількістю людей у широких просторових та часових масштабах.

На думку більшості сучасних дослідників теорії стратегічного управління, характерною ознакою стратегії є взаємозв'язок між організацією та зовнішнім середовищем. Так, Л. Калініна і А. Остапенко наголошують, що формування стратегії організації передбачає інтерпретацію ситуації в соціумі і становить логіко-аналітичний процес прогнозування майбутнього стану організації з урахуванням зовнішніх умов функціонування (див. [233, с. 78]). При цьому дослідники акцентують увагу на механізмах суб'єкт-об'єктної взаємодії всередині організації (див. [233, с. 62]), що відповідає «суб'єкт-об'єктній» парадигмі управлінської діяльності.

Тривалий час стратегія розглядалася як певна форма поведінки суб'єкта здійснення дій. У цьому випадку стратегія суспільства розглядалася як програма, що обирається або пропонується суспільству суб'єктом або суб'єктами, які представляють керівну еліту. Водночас, із середини ХХ ст., коли простежувалася криза тоталітарних моделей суспільного розвитку, проблема розуміння суб'єкта стратегії почала пов'язуватися із проблемою соціальної взаємодії. Сучасне суспільство розглядається як полісуб'єктне утворення, а здійснення певної соціальної стратегії відповідно визначається значною мірою її «включеністю» у зв'язки суспільства як полісуб'єктного утворення. Таке переосмислення поняття «стратегія» зумовлює необхідність пошуку нових підходів до тлумачення стратегічного управління в освіті, зокрема в управлінні вищими навчальними закладами.

Тому доцільним є використання зарубіжного досвіду. Сутність менеджерської революції, яка була здійснена у ХХ ст. в розвинутих країнах, полягала в тому, що стратегічна влада перестала бути привілеєм центру, а стала надбанням усіх суб'єктів управління, громадянських інститутів, соціальних організацій, регіонів, районів, міст, спільнот, окремих підприємств і установ. У 50-х рр. ХХ ст. у Японії механізм розробки і реалізації стратегій управління був доведений не тільки щодо окремих підприємств, а й стосовно окремих працівників. «Забудь про сьогоднішній день, думай про завтрашній», – такою була настанова для масової свідомості.

Сьогодні стратегічне управління вважається найефективнішим видом управління. Його значущість зростає в умовах підвищеної нестабільності факторів зовнішнього і внутрішнього середовища,

наростання їхньої невизначеності. Без стратегічного цілепокладання неможливо скоординувати окремі проекти і програми, визначити їх концептуальну основу, правильно сконцентрувати ресурси системи за основними напрямками, розподілити їх з урахуванням перспектив розвитку, виявити пріоритетні програми і проекти, реалізація яких забезпечить «прорив» у розвитку системи.

Взаємопов'язаним зі стратегічним управлінням є такий вид управління, як **програмно-цільовий**. Його поява зумовлюється і часом (60-ті рр. XX ст.), і змістом (переходом менеджменту до системних і ситуаційних концепцій). Програмно-цільове управління є конкретизацією системного підходу, який розглядає об'єкт управління як складну цілеспрямовану систему, що має свої функції, структуру, зв'язки.

Науково-практичні аспекти використання інструментарію програмно-цільового управління в сучасній практиці досліджуються в працях А. Лобко, В. Любовного, Б. Мильнера, Р. Скуби та ін. [181; 187; 203; 288]. На значенні програмно-цільового управління закладами освіти для підвищення ефективності їхньої діяльності акцентують увагу у своїх працях В. Алфімов, Ю. Конаржевський, М. Кондаков, М. Моїсєєв, І. Осадчий, М. Поташник, М. Сунцов, І. Шалаєв, Г. Швецова та ін. [7; 146; 148; 211; 231; 253; 316; 358; 366].

Дослідники визначають програмно-цільове управління як таке, що орієнтується на досягнення конкретного кінцевого результату у вирішенні певної проблеми, розвитку певної галузі або окремого підприємства, причому в заздалегідь визначені терміни.

Програмно-цільове управління є поєднанням двох видів управління: управління згідно з цілями і програмного управління. Концепцію управління згідно з цілями висунув у 50-х рр. XX ст. американський учений П. Друкер. Він уважав, що управління має починатися з розроблення цілей, а потім переходити до визначення функцій, системи взаємодії і процесу. О. Мармаза зазначає, що в управлінні педагогічними системами цей вид управління почав впроваджуватися лише у 90-ті рр. XX ст. Сутність управління за цілями дослідника пов'язує з досягненням мети, яка сформульована в колективі і спрямована на вирішення актуальних проблем закладу освіти, що виражає спільне прагнення та передбачає досягнення

прогнозованих результатів [193, с. 49].

Сутність програмно-цільового управління (як поєднання цільового і програмного), на думку О. Мармази, полягає в досягненні стратегічних завдань через відповідні цільові програми розвитку. Науковець наголошує на тому, що програмно-цільове управління забезпечує пріоритетність першочергових цілей і задач, орієнтує на комплексний підхід щодо використання ресурсів (кадри, час, фінанси та ін.) та досягнення максимально значущих кінцевих результатів [193, с. 52]. На думку В. Будавей, стрижнем програмно-цільового управління є планування на основі цілепокладання і прогнозування [47].

Незважаючи на певні розбіжності в тлумаченні програмно-цільового підходу у філософській, економічній, управлінській літературі, більшість дослідників зазначають такі переваги цього виду управління: програма – засіб об'єднання зусиль багатьох людей, які діють зі спільною метою для досягнення конкретного результату; дозволяє своєчасно виявити і попередити помилки в процесі досягнення мети; допомагає реалізувати стратегічні цілі.

Передумовами обрання й використання саме програмно-цільового управління є: наявність у системі складних, значущих і пріоритетних за термінами завдань і проблем, що потребують невідкладного вирішення, комплексного підходу і погодженої діяльності різних суб'єктів і рівнів управління всередині системи; об'єктивований міжфункціональний характер цих проблем, що вимагає координації зусиль і ресурсів, зокрема, за межами існуючих відомчих структур, і потребує участі суб'єктів влади й управління вищих рівнів; необхідність концентрації ресурсів, які потрібні для вирішення проблеми, їх розумний розподіл і використання в умовах фінансової нестабільності.

Отже, суттєвими ознаками програмно-цільового управління є: системне розуміння об'єкта; комплексний аналіз проблеми; обґрунтований підхід до обрання цілей і засобів їх досягнення; спрямованість на конкретні кінцеві результати, узгодження цілей і ресурсів, розробку для цього узгодження цільової комплексної програми; прагнення до максимальної ефективності досягнення цілей за умов раціонального використання ресурсів; інтеграція зусиль суб'єктів управління і координація їхньої діяльності за допомогою

спеціально створюваних структур управління [211, с. 105 – 137].

Отже, програма містить комплекс проектів і заходів, які взаємопов'язані, узгоджені за цілями, ресурсами, виконавцями, термінами здійснення і забезпечують вирішення довгострокових стратегічних завдань.

Науковці виділяють такі основні якості цільових програм: актуальність, прогностичність, раціональність, реалістичність, цілісність, контрольованість, чутливість до збоїв.

Програми і стратегії організації співвідносяться як частина і ціле, тобто стратегію можна представити як систему програм. Отже, програми деталізують розроблені стратегії.

Актуальність програмно-цільового управління в освіті, зокрема в управлінні вищим закладом освіти, полягає в тому, що воно дозволяє вирішувати першочергові проблеми освітньої системи; визначати пріоритети в організаційно-управлінській діяльності; алгоритмізувати управлінську діяльність відповідно до розробленої програми; здійснювати моніторинг просування до реалізації поставленої мети за етапами програми.

Так, реалізація програмно-цільового управління відображає сутнісні аспекти інноваційного адміністративного управління і відповідає його випереджальному характеру.

Водночас, необхідно враховувати ризики, із якими пов'язано програмно-цільове управління. Слабка координація дій суб'єктів освітньої політики (державні, регіональні, місцеві органи виконавчої влади, органи управління освітою, керівники закладів освіти) спричиняє диспропорції в ресурсній підтримці реалізації запланованих заходів, їхньому невиправданому дублюванню та зниженню ефективності використання виділених бюджетних коштів. Недостатнє врахування результатів моніторингових досліджень процесу реалізації цільових програм впливає на об'єктивність прийняття рішень щодо планування програмних заходів і залежність їх від реальної ситуації в системі освіти.

Зміни в пріоритетах державної політики в галузі освіти стають причиною позапланової корекції частково реалізованих заходів, що також знижує ефективність витрачених бюджетних коштів. Ризики, пов'язані зі змінами в нормативній базі системи освіти, зумовлюють

значні зміни у структурі та змісті програм, принципах їхнього ресурсного забезпечення і механізмах реалізації.

Функціонування системи освіти в умовах невизначеності потребує **індикативного управління**. Цей вид управління виокремився на початку ХХІ ст. і представлений у працях В. Дудкіна, Ю. Петрова [103], А. Петрова, Л. Демидової, С. Климова [121], Л. Коровіної [151], М. Шакуума [356] та ін. Індикативне управління передбачає аналіз, оцінку і самооцінку, планування результатів та їхню корекцію, відбір способів і методів проектування, коректування розвитку на основі певних показників.

Принциповою особливістю індикативного планування дослідники визначають те, що прогнозування як аналітична стадія має випереджальний, безперервний та інтервальний характер. Планування стає об'єктивним, закономірним продовженням і розвитком прогнозування. На відміну від показників, які дають лише кількісну констатацію, за допомогою індикаторів з'являється можливість здійснити реальне оцінювання спрямованості розвитку кожного закладу освіти й системи загалом. Індикатори визначають параметри меж, у яких є можливим стійке функціонування і розвиток. За допомогою індикаторів установлюються максимальні й мінімальні значення рівнів розвитку об'єктів управління, саме вони «сигналізують» про наближення критичного стану і необхідність зміни стратегії розвитку системи.

Отже, якщо за умов директивного, довгострокового планування встановлюються фіксовані показники на весь термін, то індикативне планування дозволяє реагувати на ситуацію, що постійно змінюється, спрогнозувати тенденцію її розвитку й управлінськими діями попередити несприятливі зміни.

Функціональне (процесійне) управління орієнтує на дослідження управлінського процесу як системи функцій. Згідно з функціональним управлінням (Л. Даниленко, М. Дарманський, Г. Єльнікова, Ю. Конаржевський, Н. Кузьміна, В. Лазарев, О. Орлов, В. Пікельна, М. Поташник, П. Третьяков, Т. Шамова та ін. [90; 93; 107; 146; 169; 173; 230; 244; 253; 322; 362]) система управління закладом освіти розглядається як процес, що складає сукупність безперервних взаємопов'язаних видів діяльності (дій та операцій). Види діяльності,

які здійснює управлінець, визначаються як управлінські функції. Кожна функція також є процесом, оскільки вона складається із серії взаємопов'язаних дій. Системний характер управління виявляється, зокрема, в тому, що недооцінка або пропуск однієї з них спричиняє деформацію всього процесу управління і зниження його результативності.

У сучасній теорії управління існують різні класифікації функцій управління, що представлено в табл. 1.1.

Наявність різних думок щодо функціонального складу системи управління є явищем закономірним і зумовленим складністю самої управлінської діяльності. Активна розробка науковцями цього питання, його системний аналіз спричинили факторизацію функціонального підходу щодо розробки проблематики управління в освіті. На цій підставі окремим функціям процесу управління надається провідне, системотвірне значення.

Так, на думку Н. Кузьміної, системотвірною функцією в її класифікації є гностична, призначення якої – отримання інформації про всі аспекти функціонування педагогічних систем. Проектувальна функція передбачає формулювання цілей і завдань, зміни різноманітних планів і програм. Роль конструктивної функції полягає в моделюванні різноманітних ситуацій. Виконавська діяльність управління реалізується в організаційній функції. Комунікативна функція спрямована на формування необхідних взаємостосунків і зв'язків між суб'єктами управління. Т. Шамова, П. Третьяков і М. Капустін серед виділених функцій управління закладом освіти системотвірним фактором визначають мету. «Мотиваційно-цільова настанова є вихідною основою для прогнозування і планування діяльності, визначає організаційні форми, способи, засоби виконання прийнятих рішень, є нормою для контролю (експертизи) і діагностичної оцінки фактичних результатів, дозволяє регулювати і коректувати педагогічні процеси, поведінку і діяльність усіх його учасників» [361, с. 36]. В. Якунін, розглядаючи навчання як процес управління, системотвірною функцією також називає мету навчання, на яку зорієнтовані і якій підпорядковуються всі інші функції управління. Ю. Конаржевський системотвірною вважає функцію педагогічного аналізу.

Системний підхід передбачає розгляд управлінських функцій як складної системи, що має певну структуру. З огляду на це управлінський процес може розглядатися як процес реалізації ієрархічно організованої багаторівневої системи функцій. Так, наприклад, Р. Шакуров обґрунтовує багаторівневу модель функцій управління педагогічним колективом і виділяє три групи (рівні) функцій: цільові, соціально-психологічні й оперативні [355, с. 38]. Г. Єльнікова серед загальних функцій управління виділяє основні (інформаційного забезпечення, встановлення комунікативних зв'язків, перетворення інформації, керівництва) та циклічно-локалізовані (цілевстановлення і прогнозування, планування і програмування, організації і мотивації, контролю і регулювання) [107, с. 79].

Важливим для дослідження є виділення С. Ямбургом як актуальних функцій управління таких: функції підтримки, що «знаходить відбиття у гнучкості й мобільності всіх суб'єктів управління, здатних і готових ... узяти на себе лідерство в розв'язанні конкретних завдань»; функції стримування, що «дозволяє регулювати темпи й інтенсивність перетворень у школі, зберігати кращі педагогічні кадри, оберігаючи їх від передчасного морального і фізичного виснаження» [384, с. 123]. Розвиток гуманістичної управлінської думки впливає й на функціональний склад управління, включенням у систему його функцій завдань надання допомоги працівнику в його професійному, особистісному становленні й розвитку.

Слід зауважити, що управління здійснює свої функції (їх групи) не кожен окремо, не ізольовано одна від одної, а на основі їх інтеграції. Між функціями існує тісна взаємозалежність, яка полягає в тому, що якість виконання однієї функції (групи функцій) відбивається на рівні успішності реалізації інших функцій (груп функцій).

Системний аналіз функціонального складу управління дозволяє практикам цілісно уявити свою діяльність як управлінський цикл, усвідомити сутність і технологію функцій, із яких вона складається. Знання специфіки функцій управлінської діяльності забезпечує керівникам її доцільну побудову з урахуванням особливостей об'єктів управління.

Визначення загальних функцій

№	Функції	А. Файоль	М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі	Ф. Хміль	В. Верлока, І. Михайлова	Н. Байков	О. Орлов	Ю. Конаржевський	Б. Гаєвський	А. Мамінов	В. Кнорінг
1	Передбачення	x				x			x		x
2	Організація	x	x	x	x	x	x	x		x	x
3	Розпорядження	x									
4	Контроль (облік, аналіз)	x	x	x	x	x	x	x	x		x
5	Планування	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
6	Рішення			x				x			
7	Оперативний вплив			x						x	
8	Мотивація		x	x	x	x					x
9	Педагогічний аналіз (аналіз)							x			
10	Регулювання					x	x	x	x		
11	Структурування					x					
12	Координація	x				x			x		x
13	Програмування								x		x
14	Зв'язок									x	
15	Керівництво										
16	Гностична										
17	Проектуюча										
18	Конструктивна										
19	Комунікативна										
20	Формування цілей										
21	Збір інформації										
22	Прогнозування										
23	Корекція										
24	Стимулювання										
25	Корегування										

Н. Островерхова, Л. Даниленко	М.Поташич, В.Лазарев	В. Афанасьєв	І. Бачило	А. Чернявський	П. Худоминський	Н. Кузьміна	В. Якунін	Ю. Бабанський	П. Фролов	В. Пікельна	М. Дарманський
Х	Х	Х	Х	Х	Х	Х	Х	Х	Х	Х	Х
Х	Х	Х	Х	Х	Х		Х	Х	Х	Х	Х
Х	Х		Х	Х	Х			Х	Х	Х	
		Х					Х				Х
				Х							
			Х		Х			Х	Х		
Х		Х		Х				Х	Х	Х	Х
				Х	Х					Х	
	Х				Х						
						Х					
						Х					
						Х	Х				
							Х				
							Х				Х
							Х				
							Х				
								Х			
								Х			Х

З кінця XX ст. активно розробляються ідеї **рефлексивного управління** (Л. Верзунова, Т. Давиденко, І. Шумакова та ін.), якісною характеристикою якого є констатація результату взаємодії керуючого і керованого у розвитку в останнього здатності до самоуправління своєю діяльністю. Сутнісною характеристикою рефлексивного управління є делегування багатьох повноважень і відповідальності за результати навчання та праці самим учасникам освітнього процесу. Специфіка рефлексивного управління освітнім процесом полягає в тому, що воно впливає на процеси самоуправління, збуджує власну активність та самостійність керованих і тим самим забезпечує їх суб'єктну позицію в освітньому процесі.

Обґрунтовуючи теоретичну модель рефлексивного управління школою, Т. Давиденко запропонувала цілісну систему закономірностей та принципів управління [89, с. 92 – 117]. Основною закономірністю, яка визначає загальне спрямування рефлексивного управління, його зміст, структуру і технологію є така: чим більше зовнішні управлінські впливи відповідають «внутрішній природі» закладу освіти (набутому ним досвіду) і забезпечують умови для реалізації його власної активності, тим вище рівень його самокерованого розвитку, який характеризується внутрішньою координацією учасників освітнього процесу під час адаптації до цих умов. Т. Давиденко наголошує на тому, що за умов нестабільності оточуючого середовища визначити те, що є бажаним, і те, що є практично досяжним для закладу освіти, неможливо. Тим більше неможливо забезпечити конкретну траєкторію руху закладу освіти до мети, яка за цих умов сама безперервно коректується. У цьому випадку, на думку Т. Давиденко, є сенс стверджувати не про стійкість визначеної зовнішнім управлінням траєкторії руху закладу освіти, а про стійкість доцільної спрямованості його самокерованого розвитку. Саме в цьому й полягає принципова відмінність рефлексивного управління від традиційного.

Отже, за умов рефлексивного управління траєкторія переходу закладу освіти з початкового в кінцевий стан чітко не визначається. Зовнішні керуючі впливи є умовами конкретного вияву закладом освіти власної активності до певного очікуваного кінцевого результату. Характер цього руху детермінується самим закладом. Активність закладу освіти як відображення його суб'єктності реалізується

за двома напрямками: адаптації до зовнішніх керуючих впливів і креативності, яка дозволяє йому з урахуванням індивідуального досвіду, ресурсів зовнішнього і внутрішнього середовищ знаходити вихід із ситуації, що склалася. З огляду на це зовнішні впливи включаються в самокерований розвиток закладу освіти, стають його елементом.

Система закономірностей і принципів рефлексивного управління має також таку закономірність: актуалізація потенціалу власного самокерованого розвитку кожного компонента (учасника освітнього процесу) й зростання його можливостей забезпечується відкритою його взаємодією з іншими компонентами (учасниками освітнього процесу) на всіх етапах спільної діяльності.

Сформульована Т. Давиденко закономірність орієнтує на вибір змісту і стратегії управлінської взаємодії в рефлексивному управлінні відповідно до принципу створення «вільного простору» для ініціативи й індивідуальної відповідальності кожного учасника освітнього процесу та принципу єдності координації і спеціалізації діяльності.

Принцип створення вільного простору для ініціативи й індивідуальної відповідальності кожного учасника освітнього процесу ґрунтується на тому, що кожен учасник володіє індивідуальним досвідом життєдіяльності. Це означає, що ним будуть прийняті тільки ті керівні впливи, які відповідають його суб'єктному досвіду. Розкрити ж індивідуальний досвід можливо лише за умов відкритої взаємодії суб'єктів. При цьому вільний простір визначається як сукупність умов, що стимулюють учасників освітнього процесу до вибору змісту, способів діяльності, особистісно значущих для них. В основі ж вибору – прийняття суб'єктом рішення на основі власного індивідуального досвіду, котре розцінюється як акт не тільки свободи, а й відповідальності.

Розглянуті закономірність і принцип рефлексивного управління закладом освіти орієнтують управлінців на вибір змісту і стратегії керівних впливів, які б зважали на індивідуальний досвід суб'єктів освітнього процесу і розвивали його.

Основу технології рефлексивного управління, на думку Т. Давиденко, складають управлінські функції та дії, які притаманні традиційній технології управління, але кожен такий акт містить

цикл рефлексивного управління. При цьому циклом рефлексивного управління автор вважає цикл взаємодії керуючого і керованого, який зумовлює розширення суб'єктних функцій керованого, переходу з позиції «реагування» («виконавця») в позицію організатора власної діяльності і співорганізатора освітнього процесу, зростання самостійності під час діяльності. Кожен такий цикл може бути представлений послідовністю стадій: стадії рефлексивного аналізу, стабілізації, системної рефлексії та конструктивно-орієнтаційна стадія.

У психолого-педагогічних дослідженнях і в освітній практиці активно розробляються ідеї **адаптивного управління** (Н. Бояринцева, Т. Давиденко, Г. Єльнікова, С. Мітін, Г. Полякова, П. Третьяков, Н. Товстуха, Т. Шамова та ін.). Слід зазначити, що в сучасних наукових дослідженнях теорії менеджменту управління тлумачиться як адаптація. Саме так науковці визначають основу сучасної методології менеджменту: «Ніщо в управлінні не відбувається немотивовано, все має свою причину, все визначається архіскладним хитросплетінням багатьох змінних зовнішнього і внутрішнього середовища організації» [105, с. 14].

Група дослідників під керівництвом П. Третьякова визначає адаптивне управління як цілеспрямований, психозберігаючий, ресурсозабезпечувальний процес взаємодії керуючої і керованої підсистем щодо досягнення запланованого результату з урахуванням їх індивідуальних особливостей і середовища [322, с. 12]. Науковцями визначено характерні особливості адаптивного управління педагогічними системами:

- метою адаптивного управління є збереження і розвиток особистості, створення умов для самостійного, свідомого вибору кожною особистістю своєї стратегії поведінки, способу існування, напрямів самореалізації та самовдосконалення в контексті людської культури;
- у процесі адаптивного управління створюються умови для кожного учасника педагогічного процесу з їх різними нахилами й здібностями. Умовами вважають те, що відповідатиме потребам, мотиваційній сфері суб'єктів педагогічної системи;
- адаптивне управління через властивості його суб'єктів

і створювані для них умови формується із фізичної природи, соціальної, моральної, духовної сутності людини. Справжньою цінністю педагогічного процесу є не соціалізація особистості, не набуття знань, умінь і навичок (це його другорядні результати), а допомога дітям, щоб вони могли «уникнути долі тих, які все життя прожили, а себе в ньому не знайшли» [322];

- адаптивне управління, з одного боку, прагне максимально враховувати індивідуальні особливості особистості, а з іншого – гнучко реагувати на соціокультурні зміни суспільного середовища;
- адаптивне управління вимагає від кожного суб'єкта самоуправління й співуправління, рефлексії своєї діяльності, у результаті чого відбувається самоусвідомлення власних дій і позицій інших учасників педагогічного процесу.

Питання адаптивного управління досліджуються також у працях Г. Єльнікової, де зазначається, що «адаптивне управління визнає пріоритет розвитку об'єкта (суб'єкта) і здійснюється за допомогою процесів самоорганізації. Ці процеси спрямовуються на досягнення спільної мети, підвалинами якої є вимоги зовнішнього середовища і врахування реальної ситуації» [108, с. 55]. Тобто адаптивне управління визначається як спрямування об'єкта на самоуправління і саморозвиток на основі кооперації та діалогового узгодження через сполучення цільових функцій суб'єктів для спільного прийняття рішення.

Порівнюючи адаптивне управління із зовнішнім та самоуправлінням, дослідниця наголошує на тому, що ефективність розвитку системи залежить від сили спрямування. Чим більша примусовість спрямування, тим менший розвиток і, навпаки. Отже, під час самоспрямування розвиток системи буде найбільший, а під час жорсткого управління іззовні – найменший. Таким чином, якщо жорстке управління здійснюється зовнішнім впливом, самоуправління – спрямованим самовпливом, то адаптивне управління – самовпливом, спрямованим кооперованими діями управлінців і виконавців. У цьому випадку адаптивне управління поєднує зовнішнє управління і самоуправління, спрямовуючи процеси природним шляхом здійснення.

Г. Єльнікова обґрунтувала алгоритм адаптивного управління

як сукупність семи послідовно здійснюваних процесів: 1) поява збуджуючих впливів подразників-активаторів та відгук системи на ці збудження; 2) збір та аналіз інформації з метою оцінювання ситуації, усвідомлення необхідності узгодження дії подразників; 3) спільне розроблення реалістичної мети та її трансформація в мотиви; 4) створення адаптивних (варіативних) моделей діяльності, у котрих загальні параметри і критерії визначаються керівними органами, а адаптація на місцеві умови та особливості проводиться виконавцями; 5) спрямована самоорганізація на виконання завдань шляхом вибору і реалізації адаптивних моделей при кооперації, дій та узгодження цільових функцій; 6) поточне простежування процесу із самоаналізом і самокоригуванням; 7) спільне прогнозування подальшого розвитку на основі аналізу і самоаналізу результату.

Основою на розробленому алгоритмі, дослідниця визначає основні функції адаптивного управління: цілевстановлення; моделювання; кооперація і самоспрямування; самомоніторинг процесу; прогнозування результатів.

Г. Єльнікова обґрунтувала також принципи адаптивного управління: пріоритетного визнання розвитку людини і визначальності природного шляху його здійснення; управління через самоуправління; резонансу (передбачає активізацію внутрішніх потреб людини); наскрізно-рівневої адаптації і діалогічної узгодженості; мотивації; постійного підвищення компетентності; спрямованої самоорганізації; кооперації; поточного саморегулювання; спільного прогнозування подальшого розвитку за аналізом результату; відкритості.

Отже, основною ідеєю адаптивного управління Г. Єльнікова визначила спрямовану самоорганізацію, що передбачає включення в природні процеси розвитку людини саме тих дій, які поєднують у собі задоволення потреб людини, суспільства і держави [108, с. 63 – 68]. При цьому дослідниця наголошує, що йдеться не про нав'язування ззовні цих дій, а про їх свідомий вибір на основі діалогової адаптації шляхом спільної розробки відповідних моделей діяльності.

На людиноцентричному підході в управлінні базується **особистісно відповідне управління**, обґрунтоване в дослідженні Н. Анциперової [17]. Особистісно відповідне управління дослідниця визначає як управлінську діяльність, спрямовану на самокерованість

організаційних структур і суб'єктів, що до них входять, здійснювану за допомогою адаптації управлінських дій до особистості в процесі цілереалізованого свідомого співробітництва, педагогічної підтримки на основі виявлення персональних можливостей кожного й розвитку творчого потенціалу, самоформування і самореалізації індивідуальної професійної траєкторії, що забезпечує перехід зі стану можливості у стан дійсності.

Особистісно відповідне управління, на думку Н. Анциперової, передбачає самоформування методологічної культури особистості; готовність узяти на себе відповідальність; розвиток особистісних структур свідомості; ефективне використання індивідуальних здібностей кожної дитини й дорослої людини; надання свободи педагогічних дій, самостійності в процесі досягнення мети, можливості максимально виявити себе, що зумовлюється лише спільнозапланованими результатами праці.

Людиноцентричний підхід в управлінні, відповідні йому види управління (адаптивне, рефлексивне, мотиваційне, особистісно відповідне та ін.) ґрунтуються на ідеях гуманізму, антропології як вченні про сутність людини.

Розглянуті в дослідженні види управління належать до різних наукових шкіл і концепцій.

Якщо взяти за основу аналізу видів управління відоме в теорії менеджменту концептуальне протистояння між раціоналістичним і поведінковим напрямками, то можна стверджувати, що стратегічне, програмно-цільове, функціональне управління належать переважно до першого з них. Адаптивне, рефлексивне, особистісно відповідне управління репрезентують теорію менеджменту, яка досліджує поведінку людини.

Якщо в основу порівняльного аналізу видів управління покласти різні підходи щодо тлумачення сутності управління й відповідно різні парадигми управлінської діяльності, то стратегічне, програмно-цільове, функціональне управління переважно належать до суб'єкт-об'єктної парадигми. Проте, ці види управління певною мірою можуть реалізовуватися і в умовах суб'єкт-суб'єктної парадигми управлінської діяльності. У цьому випадку управління розглядається як спеціально організована діяльність, що спрямована на створення

умов для досягнення цілей організації. Зміст управлінської діяльності містить планування діяльності закладу освіти, педагогічного колективу та окремих педагогів, організацію спільної праці педагогів і вихованців, контроль за виконанням запланованого і корекцію освітньої діяльності, керівництво розвитком суб'єктів освітнього процесу і освітньої системи загалом.

Рефлексивне, адаптивне, особистісно відповідне управління реалізуються на засадах полісуб'єктної парадигми управління.

Порівняння управління на основі «впливу» і «взаємодії», а також аналіз концепції насильницької й ненасильницької взаємодії людей дозволили Т. Шамовій і Т. Давиденко виділити два типи управління. Перший тип управління, який автори умовно визначили як насильницький, характеризується *стратегією формування* – втручання іззовні у внутрішній світ людини, нав'язування їй норм суспільства, правил поведінки, прийомів діяльності. В основі такого управління – вплив. Другий тип управління ґрунтується на *стратегії розвитку* – сприянні розкриттю, реалізації й розвитку особистісного потенціалу людини. Основою такого управління є взаємодія [363].

Отже, вищезазначені види управління акцентують увагу керівників на різних, але взаємопов'язаних аспектах складного і багатогранного процесу управління, що забезпечує його осмислення у різних аспектах.

Різні види управління (крім розглянутих – це ще й випереджальне, ціннісне, управління за результатами та інші види) використовуються для вирішення певного класу управлінських завдань. Не існує універсального виду управління. Кожен вид управління може виявитися оптимальним із урахуванням особливостей ситуації, конкретних умов функціонування і розвитку педагогічної системи.

Аналіз особливостей сучасного розвитку теорії управління, зокрема в галузі освіти, виявляє певні тенденції. З одного боку, посилюється увага науковців і практиків до проблем організаційної культури, різноманітних форм демократизації, участі рядових працівників у здійсненні управлінських функцій. В освітній галузі чітко визначаються тенденції розвитку управління в напрямі все більшої орієнтації на суспільні потреби, окрему особистість. З іншого – посилення впливу технічного прогресу на досягнення цілей

організації, зростання ролі продуктивності праці та якості продукції задля перемоги в конкурентній боротьбі зумовлює певною мірою повернення до минулого, усвідомлення значення матеріальної, технічної бази функціонування сучасних організацій.

За таких умов особливої актуальності в теорії і практиці управління набуває поєднання методів ринкового регулювання із державним регулюванням соціально-економічних процесів і розвитком самоуправління та самоврядування на всіх рівнях управління.

Розглянуті види управління відбивають широкий спектр теорій управління педагогічними системами, зокрема вищими навчальними закладами. Різні види управління передбачають різне розуміння цілей організації й управління ними: за допомогою наукових методів і кількісного аналізу; на основі організаційної теорії та теорії загальних систем; на основі сучасних теорій поведінки людей (біхевіоризму).

У сучасній теорії управління особливого значення набувають раціональні засади, знання, наукове прогнозування, проектування, програмування, математичне і соціальне моделювання. Ці методи наукового управління спрямовуються на більш повне використання соціальних ресурсів і ресурсів людського фактора. Водночас формування управлінських концепцій, проектів, програм перестає бути привілеєм керівного центру і стає надбанням усіх рівнів управління.

Можливість реалізації стратегії суспільства з будь-якої однієї соціальної позиції є на сьогодні сумнівною і необґрунтованою. Тому вдосконалення стратегічного управління, яке нині вважається найефективнішим видом управління, повинно передбачати розробку ідей проектування і реалізації соціальних взаємодій між різними суб'єктами. Стратегічне управління, визначення стратегії організації на сучасному етапі розвитку суспільства повинно забезпечувати максимальне врахування позицій, намірів, потреб і характер інтересів суб'єктів, які беруть участь у взаємодії. Отже, сучасне стратегічне управління повинно ґрунтуватися на стратегії взаємодії, яка розробляється як певне погодження різних настанов і орієнтацій.

РОЗДІЛ 2

ПЕРСПЕКТИВНЕ УПРАВЛІННЯ ЯК СТРАТЕГІЯ СУЧАСНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

2.1. Сутність і принципи перспективного управління

Аналіз розвитку системи вищої освіти в умовах динамічних змін, трансформації суспільства, виявлені особливості різних видів управління зумовлюють розгляд стратегічного управління як найбільш ефективного управління в сучасних умовах. Водночас аналіз наукової літератури й управлінської практики актуалізує розробку в межах стратегічного управління напрямів, пов'язаних із полісуб'єктними властивостями сучасного суспільства й відповідно з полісуб'єктним характером сучасного соціального управління.

Тривалий час роль людських ресурсів у менеджменті організацій в основному ігнорувалася. Для сучасних ринкових умов стає характерним інтегрування управління людськими ресурсами з визначенням довгострокової перспективи. Сучасний менеджмент є не стільки ефективною теорією і практикою управління організацією, скільки мистецтвом управління людьми.

У зв'язку з цим постає проблема розробки теоретичних засад перспективного управління вищим навчальним закладом, яке передбачає спрямованість управління на визначення й реалізацію стратегії розвитку навчального закладу на засадах ідей полісуб'єктності.

На необхідність виокремлення в теорії стратегічного управління аспекту, який акцентує увагу на *соціальній взаємодії*, тлумаченні суспільства як *полісуб'єктного* утворення, свідчить той факт, що в сучасній філософії поняття «стратегія» визначається як «форма організації взаємодії людей, яка максимально враховує можливості, перспективи, засоби діяльності суб'єктів, проблеми, труднощі, конфлікти, що перешкоджають здійсненню взаємодій» [300, с. 681]. Тому стратегія здійснюється як формування спільного соціального простору, що визначає в подальшому упорядкування майбутніх соціальних взаємодій. За цих умов стратегія як «своєрідна хитрість діючого розуму» поступається місцем стратегії, яка максимально

враховує позиції, настанови, потреби і характер інтересів суб'єктів, які беруть участь у взаємодії [300, с. 682].

Водночас у дослідженні з'ясовано, що оптимальне управління в освіті безпосередньо пов'язане із проблемами прогнозування й визначення перспектив розвитку закладів освіти, зокрема вищих навчальних закладів. Наукове передбачення є необхідною ланкою оптимального управління педагогічною системою.

Це завдання є основним для будь-якого вищого навчального закладу і для вищого педагогічного навчального закладу зокрема, оскільки його робота спрямована на майбутнє, а тому і за своїми темпами та змістом повинна випереджати розвиток нових технологій.

Стратегія управління передбачає наявність у керівника закладу вміння передбачати зміни в освіті, що неможливо без обґрунтованих прогнозів за всіма напрямками діяльності навчального закладу. Це зумовило акцентування уваги в дослідженні на такому аспекті стратегічного управління як *прогнозування* розвитку закладу освіти.

На сьогодні однозначного тлумачення терміна «прогнозування» не існує. Його трактують як вид пізнавальної діяльності (М. Давидов, В. Лисичкін); процес, що містить момент моделювання (В. Афанасьєв, Н. Стефанов); визначення ознак бажаного результату (В. Якунін); процес отримання випереджальної інформації (Я. Пруха); спеціально організований комплекс наукових досліджень, спрямований на отримання достовірної випереджальної інформації про розвиток відповідних педагогічних об'єктів із метою оптимізації змісту, методів, засобів та організаційних форм навчально-виховної діяльності (Б. Гершунський); процес здійснення прогнозу (В. Виноградов).

Прогнозування досліджується у філософії, соціології, педагогіці та інших науках. Це поняття тлумачиться як: 1) «визначення тенденцій і *перспектив* розвитку тих або інших процесів на основі аналізу даних про їх минулий і теперішній стан» [308, с. 266]; 2) «спеціальне наукове дослідження, предметом якого є *перспективи* розвитку явища» [309, с. 794; 340, с. 513].

У загальному значенні під прогнозуванням розуміють спеціальне наукове дослідження перспектив розвитку будь-якого явища, здебільшого з кількісними оцінками і з визначенням певних термінів зміни цього явища. Таке визначення цього терміна запропоновано

авторами «Великого енциклопедичного словника» (1982), де прогнозування тлумачиться як «вірогіднісно наукове обґрунтоване судження про перспективи, можливі стани того чи іншого явища в майбутньому і (або) альтернативних шляхах і сторонах його здійснення». Тобто, під прогнозуванням автори розуміють систему прийомів і методів наукового дослідження об'єктивних тенденцій, перспектив розвитку явища, процесу.

У психології підхід до прогнозування полягає у вивченні цього процесу як психічної діяльності, тих властивостей, які можуть впливати на успішність або неуспішність прогнозування.

Сутнісними ознаками прогнозування в психології є: а) пізнавальна діяльність; б) знання про минуле; в) перетворення знань; г) результат діяльності.

Родовим щодо категорії «прогнозування» є термін «антиципація» – «здатність (у широкому розумінні) діяти і приймати ті чи інші рішення з певним дочасно-просторовим випередженням по відношенню очікуваних подій» [81, с. 201].

Поняття «антиципація» складається з двох важливих для психологічного аналізу моментів, а саме:

1) передбачення та очікування тих чи інших подій, тобто вияв когнітивної функції психіки;

2) готовність до зустрічі з цими подіями і попередження їх у діяльності, тобто вияв регулятивної функції психіки.

Педагогічна прогностика як складник загальної концепції «технологічного прогнозування» (уперше в нашій країні цей термін був детально розглянутий в «Рабочей книге по прогнозированию» у 1982 році) базується на теоретичному положенні про те, що прогнозування виявляється однією з форм конкретизації наукового передбачення, а останнє, у свою чергу, знаходиться в складному співвідношенні з рівнопорядковою категорією управління, яке також має різні форми конкретизації (цілепокладання, планування, перед- і постпланове програмування, проектування, поточні управлінські рішення) [81].

Педагогічна прогностика як складник наукового прогнозування має характерні його особливості. Перша особливість полягає в тому, що методологічну базу наукового і педагогічного прогнозування становить стохастичний підхід. Згідно з таким підходом зміну процесу,

явища з часом точно передбачити неможливо, вони мають випадковий характер. Друга характерна особливість педагогічного прогнозування зводиться до того, що при його реалізації здійснюється перехід від уже відомих до ще невідомих тенденцій розвитку об'єкта (суб'єкта) прогнозування в майбутньому. Третя особливість виявляється в тому, що процес педагогічного прогнозування неможливо здійснити без діагностичних даних про стан об'єкта (суб'єкта), урахування факторів, що впливають на нього, тощо [179].

Специфічною особливістю педагогічного прогнозування є його чітко виражений поліваріантний характер, який зумовлюється динамізмом розвитку об'єктів (суб'єктів) педагогічного процесу та багатофакторністю останнього.

З'ясування сутності перспективного управління вимагає, перш за все, визначеності в розумінні понять «перспективізм», «перспектива», їх тлумачення у філософії, соціології, психології, педагогіці, менеджменті.

Терміни «перспективізм», «перспектива» походять від латинського *perspicio* – «бачити наскрізь». Перспективізм у філософії визначається як: 1) напрям у теорії пізнання, за яким пізнання зумовлене позицією суб'єкта, який щось пізнає, перспективою його бачення світу [340]; 2) погляд, відповідно до якого результати пізнання суттєво залежать від особистої позиції, думки суб'єкта, який пізнає так, що про об'єктивне знання, вільне від впливу такої позиції, можна наголошувати за умови, коли суб'єкти збігаються [339].

Ці положення перспективізму висвітлюються й у працях з менеджменту, в яких дослідники поняття «стратегія» розглядають як єдність «5Р». Так, з-поміж плану (*plan*) – свідомо обраної послідовності дій, відволікаючого маневру (*ploy*) – хитрості з метою «обійти конкурента», позиції (*position*) – місцезнаходження в середовищі, переваги (*preference*) – забезпечення конкурентної переваги виокремлюють і таку складову, як перспектива (*perspective*), котру тлумачать як світогляд, особистий спосіб світосприйняття, концепцію, ідею розвитку організації [192, с. 329; 397, с. 78].

Поняття «перспектива» в соціології, зокрема, визначається як «майбутнє, види на майбутнє; цінності, вірування, настанови і значення, які забезпечують основу і точку зору, виходячи із яких

індивід оцінює ситуацію» [308, с. 240]; у психології перспектива (часова) тлумачиться як актуальні уявлення людини про власне майбутнє, на основі яких вона будує свої життєві плани [261, с. 249].

Виявлення сутності стратегічного управління, аналіз визначення понять «перспективізм», «перспектива» дає підстави розглядати перспективне управління як підвид стратегічного управління, що реалізується в умовах полісуб'єктної взаємодії і ґрунтується на теоретико-методичних основах прогнозування.

Оскільки поняття «підвид» є підпорядкованим поняттям і складовою загального поняття «вид», то перспективне управління характеризується всіма ознаками стратегічного управління, хоч і має свої особливості.

Стратегічне управління трактується як управління організацією, за якого основою стратегічних рішень є вибір поведінки підприємства в теперішній час, що розглядається як початок майбутнього. Тому рішення за умов стратегічного управління визначаються обставинами, які виникають. Їхнє виконання має зреагувати не лише на виклик зовнішнього середовища, а й забезпечити можливість подальшої успішної реакції на зміни, які відбуваються [369, с. 612]. Успішність діяльності будь-якого ВНЗ пов'язана із його адаптаційними можливостями щодо змін у зовнішньому середовищі. Перспективне управління, як і стратегічне, передбачає безперервний процес управління змінами в навчальному закладі як реакції на зовнішні зміни. Науковці акцентують увагу на «організаційному дарвінізмі»: організація «виживає», якщо її внутрішнє середовище і діяльність адаптуються до зовнішніх умов [324]. Отже, за умов перспективного управління в означений момент необхідно фіксувати, що повинен зробити ВНЗ сьогодні, щоб досягти бажаних цілей у майбутньому, зважаючи при цьому на те, що оточення й умови життєдіяльності всередині організації змінюватимуться. Прогнозування довгострокової перспективи – основна складова перспективного управління. Водночас воно не передбачає екстраполяції існуючої практики й наявного стану довколишнього середовища на ситуацію, що складатиметься впродовж багатьох подальших років. За умов перспективного управління здійснюється «погляд» із майбутнього в сьогодення. У процесі полісуб'єктної взаємодії визначаються і здійснюються такі

дії, які забезпечують закладу освіти чітко окреслене майбутнє.

Ключовою ланкою перспективного управління є вибір *стратегії* розвитку ВНЗ.

Існують різні визначення терміна «стратегія», однак усі вони пов'язані з конкретним його застосуванням. Так, у менеджменті стратегія трактується як довгострокове завдання щодо поведінки в середовищі, вирішення якого повинно привести організацію до досягнення сформованих цілей [64].

В економіці, математиці стратегія визначається як спосіб використання засобів і ресурсів, спрямований на досягнення поставленої мети [184]. У психології цей термін тлумачиться як спосіб придбання, збереження й використання інформації (Дж. Брунер), сукупність правил і положень (Ю. Козелецький), спосіб вирішення проблеми (М. Лінгарт), загальна схема розв'язання (А. Лурія, Л. Цветкова), гнучка система дій, у якій існують тенденції надання суб'єктом переваги певним розумовим діям (В. Моляко, В. Чернобровкін). В останньому визначенні, порівняно із попередніми, коли стратегію розглядають як статичну характеристику діяльності, вона набуває статусу достатньо стійкого особистісного утворення, виступає як індивідуальна характеристика процесу прийняття рішення суб'єктом, становить своєрідність тих шляхів, якими рухається думка суб'єкта (Ю. Кулюткін, Г. Сухобська).

Отже, стратегія вивчає, яким способом, за допомогою яких дій вищий навчальний заклад зможе досягти своєї мети за умов, коли зовнішнє середовище постійно змінюється. З огляду на це розуміння стратегії, вона виключає жорсткий детермінізм в управлінні розвитком ВНЗ, оскільки, визначаючи напрям руху до бажаного кінцевого стану, стратегії передбачають надання свободи вибору суб'єктам освітнього процесу в умовах мінливої ситуації.

Отже, реалізація стратегії – це процес, який змінює не тільки ВНЗ загалом, але й окремі його компоненти. Стратегії будуть нереальними, якщо при їх визначенні не будуть ураховані всі суб'єкти освітнього процесу і конкретні внутрішні умови функціонування навчального закладу.

Значення стратегічно орієнтованої поведінки, що дає змогу вищим навчальним закладам успішно функціонувати і розвиватися

в довгостроковій перспективі, набуло поширення за останнє десятиріччя. Усі заклади освіти за умов конкурентного середовища в освітній галузі України мають не тільки концентрувати увагу на внутрішньому стані справ, але й розробляти довгострокову стратегію, визначати перспективу, яка дала б змогу адаптуватися до змін, що відбуваються. Нині, хоч і залишається невирішеним завдання раціонального використання потенціалу вищого закладу освіти в поточній діяльності, досить важливим стає здійснення такого управління, яке б забезпечило адаптацію закладу до середовища, що постійно змінюється. Таким чином, роль стратегічного, перспективного управління для вітчизняної системи вищої освіти визначається умовами її функціонування, що кардинально змінилися в пореформений час, високим рівнем нестабільності зовнішнього середовища, інтеграційними процесами.

Важливою умовою становлення і розвитку перспективного управління ВНЗ і відповідно його особливістю є взаємопов'язаний характер діяльності суб'єктів освітнього процесу. З огляду на це перспективне управління характеризується: спільним регулюванням діяльності і наявністю в суб'єктів спільної мети або цілей, які частково збігаються; просторовим або часовим співіснуванням суб'єктів (щонайменше, у період погодження цілей, позицій, вибору стратегії, обговорення шляхів її виконання та ін.), тобто наявністю постійного ділового спілкування, комунікації між суб'єктами.

У дослідженні В. Коваленка [139, с. 69 – 72] основними є такі способи *погодження спільної діяльності суб'єктів*: делегування функцій управління спільною діяльністю одному із суб'єктів; диверсифікація; доповнення; агрегація ідей і дій; ієрархізація. Делегування функцій управління одному із суб'єктів – це такий спосіб погодження спільної діяльності, при якому один із суб'єктів добровільно знімає з себе функції суб'єкта управління і передає іншому на основі переконаності у його більш високій компетентності. Диверсифікація – це спосіб погодження спільної діяльності суб'єктів, що спрямований на урізноманітнення запасу варіативності в їх діях, генерацію різних ідей, розробку різних способів виконання спільної справи, використання різних засобів праці, модифікацію кінцевого продукту, форм активності з метою подальшого відбору оптимальних

варіантів спільної активності. Доповнення є способом погодження спільної діяльності суб'єктів, який передбачає, що кожен суб'єкт привносить у спільну працю те, чого немає в іншого суб'єкта; до справи залучаються найсильніші сторони кожного суб'єкта, а недоліки компенсуються завдяки іншому. Використання механізму доповнення є основою для розвитку системної якості, яку називають груповою сумісністю суб'єктів. Агрегація ідей і дій суб'єктів – такий спосіб погодження, коли ідеї і дії кожного суб'єкта інтегруються в загальну складнішу структуру і реалізуються в ній у трансформованій формі. Ієрархізація як спосіб погодження дій суб'єктів передбачає, що повноваження для здійснення окремих функцій управління добровільно або примусово передаються одному із суб'єктів.

Необхідною умовою розвитку, вдосконалення спільної діяльності суб'єктів є також індивідуальна і групова рефлексія дій. Без рефлексії неможливий відбір кращих форм взаємодії, а без такого відбору неможливий розвиток такої діяльності.

Перспективне управління в умовах полісуб'єктної взаємодії передбачає оволодіння кожним учасником освітнього процесу суб'єктними функціями, вміннями і навичками управлінської діяльності, управлінською культурою. Перспективне управління не сумісне з будь-якими формами насильства, воно ґрунтується на активності суб'єктів.

Як зазначалося вище, однією із суттєвих особливостей перспективного управління є його здійснення в умовах полісуб'єктної взаємодії. Це положення зумовило необхідність з'ясування сутності понять «полісуб'єктна взаємодія», «управлінська взаємодія».

У науковій літературі взаємодією називають процес безпосереднього або опосередкованого впливу суб'єктів (об'єктів) один на одного, що породжує їхню взаємну обумовленість і зв'язок [364, с. 46]. Взаємодія суб'єктів є інтегруючим фактором, що сприяє утворенню структур. В аспекті синергетики взаємодія передбачає взаємну, спільну дію, спрямовану на досягнення цілей [46; 194; 337; 365].

Отже, взаємодія суб'єктів – це процес взаємного впливу один на одного. Кожна із взаємодіючих сторін спричинює іншу і, як наслідок, одночасний зворотній вплив протилежної сторони, що зумовлює

розвиток кожного із суб'єктів і структури їхніх взаємовідносин, взаємовпливу [260, с. 51]. Полісуб'єктну взаємодію в дослідженні розглядаємо як процес полілогічного обговорення проблем, взаємного впливу індивідуальних і групових суб'єктів один на одного, обмін ідеями і цінностями, взаємодопомоги і сприяння один одному. Цей процес спрямований на самовизначення суб'єктів у спільній діяльності, розвиток на цій основі безпосередньо суб'єктів та освітньої системи загалом, пошук оптимальних і суб'єктно-прийнятних рішень [139, с. 283].

У будь-якій взаємодії, як стверджує М. Дьяченко, здебільшого одна сторона буває активнішою за іншу щодо «обміну» інформацією, визначення цілей і способів діяльності [104, с. 37]. Активність в управлінській взаємодії відбивається в послідовності управлінських впливів, де «здійснювати вплив» означає «спрямовувати» [294, с. 551]. У педагогічних дослідженнях поняття «впливу» пов'язують зі зміненням свідомості, діяльності, окремих психологічних характеристик суб'єкта внаслідок впливу ззовні [140]. І. Ачильдеев розглядає взаємодію як процес взаємовпливу сторін одна на одну, спрямований на змінення їх станів [25]. М. Дьяченко тлумачить взаємодію як міжособовий контакт двох або більше людей, наслідком якого є взаємозмінення їх станів у процесі спільної діяльності, завдяки чому досягається взаємність у розумінні ситуації, сенсу роботи, погодженості думок [104, с. 36 – 37].

Отже, взаємодія суб'єктів управління передбачає, що вони повинні визначити свою позицію щодо однієї й тієї ж управлінської ситуації, віднайти свій спосіб вирішення управлінського завдання і погодити свої дії в досягненні спільної мети.

Так, якщо синергетичне тлумачення поняття «взаємодія» як сумісної дії суб'єктів, спрямованої на досягнення спільної мети вважати базовим, то для подальшого сутнісного аналізу управління в умовах полісуб'єктної взаємодії необхідно розглянути структуру дії як поведінкового акту суб'єкта. У педагогічних дослідженнях [139, с. 59 – 61] виокремлюють такі основні структурні компоненти поведінкового акту людини: 1) інформаційний аналіз ситуації, у якій діє суб'єкт; 2) цілепокладання на основі усвідомлення своїх інтересів, потреб і співвіднесення з ними можливих способів активності;

3) формування програми дій для досягнення визначеної цілі і прогнозування проміжних результатів дій; 4) виконання визначеної програми дій; 5) здійснення зворотного зв'язку, зіставлення реально здійснених дій та їх результатів із запрограмованими; 6) корекція програми з виконання дій.

Доходимо висновку, що виділені структурні компоненти поведінкового акту людини збігаються з етапами стратегічного управління (стратегічний аналіз середовища; визначення місії і цілей організації; визначення варіантів стратегії організації, вибір стратегічних альтернатив та розробка програми дій щодо реалізації обраної стратегії; реалізація стратегії; контроль реалізації стратегії та коригування діяльності). Отже, через управлінську міжособистісну взаємодію здійснюється виконання всіх основних етапів перспективного управління.

Таким чином, є підстави розглядати етапи перспективного управління не як довільний їх набір, а як цілісну систему регулювання активності суб'єкта, спрямовану на досягнення конкретної мети. Ці етапи одночасно визначають структуру управлінської діяльності. Аналіз наукової літератури [16, 64, 66, 200, 233, 369 та ін.] дає підстави стверджувати, що *перспективне управління як підвид стратегічного становить динамічну сукупність п'яти взаємопов'язаних управлінських етапів*: 1) проблемно-орієнтований аналіз середовища, полісуб'єктне переосмислення досвіду; 2) визначення місії, полісуб'єктне цілеосмислення діяльності, самовизначення суб'єктів у напрямках розвитку; 3) визначення варіантів стратегії, вибір стратегічних альтернатив та розробка програми дій щодо реалізації обраної стратегії; 4) виконання стратегії та здійснення стратегічних змін у внутрішньому середовищі ВНЗ на основі реалізації полісуб'єктних ідей; 5) контроль реалізації стратегії та коригування діяльності.

У працях К. Абульханової-Славської, А. Брушлинського, В. Сластьоніна, П. Третьякова [2; 291; 292; 322] було визначено основні суб'єктні функції, тобто функції особистості як суб'єкта діяльності, творчості, спілкування та ін. Очевидно, що розгляд цих функцій щодо регуляції діяльності суб'єкта конкретизує зміст етапів перспективного управління. Так, аналіз середовища забезпечується реалізацією таких суб'єктних функцій, як орієнтування в ситуації,

формування орієнтовної основи дій, формування тезаурусу ідей, прийняття рішень та ін.; визначення місії і цілей реалізується за допомогою таких суб'єктних функцій, як виявлення ініціативи, узгодження зовнішніх вимог з особистими потребами; вибір стратегії забезпечується реалізацією таких суб'єктних функцій, як структурування дій суб'єктом та часового континуума, резервування сил і засобів, забезпечення пролонгованості дій та ін.; виконання стратегії реалізується за допомогою таких суб'єктних функцій, дій і операцій: забезпечення відповідальності, визначення контуру активності, вирішення суперечностей, самоорганізації, функції інтеграції та ін.; оцінка і контроль виконання ґрунтується на таких суб'єктних функціях, як формування власних критеріїв успішності, самооцінка дій, рефлексія дій та ін.

Зважаючи на те, що управління освітніми системами здійснюється на різних рівнях, у дослідженні ми використовували визначені В. Коваленком рівні й типи індивідуальних і групових суб'єктів [139, с. 11].

З огляду на це під індивідуальними суб'єктами вищого рівня управління розуміли ректора і проректорів; середнього рівня – деканів факультетів, директорів інститутів, завідувачів кафедр, начальників відділів і керівників різних служб; нижчого рівня – викладачів, студентів, працівників різних служб ВНЗ. До групових суб'єктів управління на вищому рівні належали наглядова рада, конференція трудового колективу, виконавча рада, вчена рада, рада із забезпечення розвитку університету, органи студентського самоврядування; на середньому – факультет, кафедра, відділ ВНЗ; на нижчому – постійні первинні колективи, тимчасові колективи, студентські групи. Перспективне управління ВНЗ передбачає змістовну, творчу взаємодію суб'єктів різного рівня і типу.

Важливою умовою ефективності перспективного управління є децентралізація управління, яка забезпечує максимальну свободу суб'єктам управління у вирішенні освітніх завдань.

Без зовнішнього управління освітня система функціонувати і розвиватися не може, оскільки вона є компонентом системи вищого рівня і тому її функціонування й розвиток повинні здійснюватися відповідно до цілей, стратегій розвитку, особливостей функціонування

системи вищого порядку. Водночас зовнішнє управління не повинно обмежувати ініціативу і самостійність у діяльності підсистем. За умови самокерованого розвитку системи вагомим значення набувають внутрішні чинники, самоуправління, суб'єкт-суб'єктна управлінська взаємодія, а зовнішні керівні впливи відіграють роль вимог, стимуляторів, умов, до яких адаптується система.

Суб'єкт-суб'єктній управлінській взаємодії, на відміну від суб'єкт-об'єктної з її чітким дотриманням зв'язків і вимог до виконавців, притаманні гнучкість, неоднозначність реакцій керованої системи на впливи керуючої системи. Впливи керівника реалізуються не в початковому вигляді і не відразу після отримання управлінської інформації, а тільки після їх трансформації, перетворення підлеглим в особистісно прийнятну форму, тобто виконавець реалізує свої власні, суб'єктні рішення, котрі розробляються на основі зовнішньої управлінської інформації. За умови полісуб'єктної взаємодії керівник орієнтується у своїй діяльності не на підготовлені рішення, а на творчий пошук, знахідки своїх підлеглих, припускає певну непередбачуваність поведінки суб'єктів освітнього процесу. Характер реакції суб'єктів на управлінські впливи значною мірою визначається їх потребами, інтересами, настановами.

Особливістю взаємодії керуючої і керованої систем під час суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин є те, що вони ґрунтуються переважно на використанні таких феноменів, як духовні цінності особистості педагога, громадська думка, морально-психологічний клімат, творча атмосфера педагогічного колективу.

Велике значення в спільній діяльності мають такі міжособистісні відносини, як довіра або недовіра один до одного; увага або байдужість до проблем один одного; демократичність або авторитарність стосунків тощо. Найефективнішою сумісною діяльністю суб'єктів є тоді, коли вони задоволені міжособистісними стосунками, тобто, коли відбувається «соціально-психологічна інтеграція суб'єктів» [139, с. 78].

У дослідженні використовується визначення суб'єкт-суб'єктної управлінської взаємодії як процесу міжособистісних контактів керівника і підлеглих, під час якого здійснюється їхній вплив один на одного, змінення станів, обмін діями, духовними цінностями,

інформацією, створюються настанови на взаєморозуміння, виробляється стратегія спільної взаємопов'язаної діяльності.

Основними ознаками суб'єкт-суб'єктної управлінської взаємодії є: діалогічність управлінського спілкування; ініціювання змінення особистості підлеглого, його саморозвитку; інтенсифікація перебігу самопроцесів в особистості підлеглого; співробітництво керівника і підлеглих; використання суб'єктного досвіду підлеглого як джерела його розвитку; долучення керівника до цінностей, потреб, проблем кожного підлеглого; зумовленість взаємодії керівника і підлеглих не заздалегідь визначеними ззовні жорсткими цілями, а на основі адаптування до особистісних особливостей підлеглих; вибудовування змісту взаємодії на емоційно-психологічній, емпатійній основі, котра переважає над раціональністю; соціально-психологічна інтеграція суб'єктів [270, с. 106 – 108].

Для подальшого з'ясування сутності перспективного управління важливе значення має виокремлення І. Ансоффом у системі стратегічного управління двох підсистем, які взаємодоповнюють одна одну: 1) аналіз і визначення стратегічної позиції; 2) оперативне управління в реальному вимірі часу. Ці дві підсистеми органічно пов'язані між собою, оскільки будь-які стратегічні, перспективні плани, програми без конкретних оперативних заходів з їх реалізації залишаються лише сподіваннями. Водночас кожна з цих підсистем має свої відмінності та особливості, які всебічно розкриваються у працях І. Ансоффа [16], О. Виханського [66], М. Володькіної [74], Л. Калиніної [127], О. Мармази [192], В. Немцова [219], А. Шегди [369] та ін.

Для нашого ж дослідження важливо виявити особливості саме перспективного управління. Зцією метою в дослідженні було здійснено порівняльну характеристику перспективного управління, пов'язаного як із розвитком стратегічного потенціалу ВНЗ, так і з визначенням перспектив розвитку суб'єктів освітнього процесу, та оперативного управління, яке орієнтується на забезпечення короткострокових цілей.

В основу аналізу було покладено сутнісну характеристику перспективного та оперативного видів управління; полісуб'єктності як системної якості особистості та різних стилів управлінської взаємодії. Результати аналізу подано в табл. 2.1.

Порівняльний аналіз оперативного і перспективного управління засвідчив, що ці види управління мають зони ефективного й обмеженого використання. Оперативне управління доцільно застосовувати в екстремальних ситуаціях, коли простежується брак часу для вирішення проблеми. Цей вид управління буде також ефективним за умови стабільності в роботі ВНЗ, відсутності конкуренції на ринку освітніх послуг, низького ступеня невизначеності в діяльності ВНЗ. Варто використовувати оперативне управління і за умови низького рівня суб'єктного розвитку фахівців, надання переваги керівництвом і рядовими суб'єктами управління авторитарному стилю взаємодії. Застосування перспективного, стратегічного управління є необхідним тоді, коли ВНЗ функціонує в умовах, що динамічно змінюються. Конкуренція на ринку освітніх послуг зумовлює розвиток ВНЗ і високий рівень невизначеності в діяльності ВНЗ. Перспективне, стратегічне управління також доцільно використовувати в таких умовах діяльності закладу освіти, коли є достатньо часу для всебічної розробки проблеми, аналізу зовнішнього та внутрішнього середовища, визначення й реалізації стратегії і перспектив розвитку. Важливою умовою ефективного використання перспективного управління є високий рівень суб'єктного розвитку фахівців, а також дисципліни й організованості колективу, надання переваги керівництвом ВНЗ, педагогічним колективом демократичним формам взаємодії, наявність досвіду спільної взаємопов'язаної діяльності, прагнення всіх суб'єктів освітнього процесу до позитивних змін, інноваційного розвитку, володіння креативним потенціалом, здатністю до прогнозування.

Таблиця 2.1

Порівняльний аналіз оперативного і перспективного управління

Основа зіставлення	Оперативне управління	Перспективне управління
1	2	3
Мета, призначення	Забезпечення надання освітніх послуг з метою одержання максимального прибутку за їх якісне виконання; раціональне використання чинної стратегічної позиції ВНЗ для забезпечення короткострокових цілей	Вибір і забезпечення стійкої конкурентної позиції ВНЗ на ринку освітніх послуг, забезпечення виживання впродовж тривалого часу в майбутньому за допомогою встановлення динамічного балансу у взаємодії з оточенням, що забезпечить закладу життєздатність у змінному

1	2	3
		середовищі, потенціал для постійного розвитку суб'єктів освітнього процесу. Реалізація ідей і цільових настанов усіх суб'єктів освітнього процесу відповідно до стратегічної програми розвитку закладу освіти, тобто основним завданням управління є мобілізація творчого потенціалу всіх суб'єктів, їх зусиль на вирішення завдань розвитку ВНЗ
Спосіб досягнення	Оптимізація використання внутрішніх ресурсів; екстраполяція ефективних у попередній діяльності підходів; переважання методів прямого управлінського впливу на підлеглих, що локалізовані в просторі і часі	Встановлення динамічного балансу з невизначеним і нестабільним оточенням; стратегічне моделювання станів і процесів із використанням парадигми мислення «від майбутнього до теперішнього часу і від нього в майбутнє»; переважно використовуються непрямі методи впливу на активність і спрямованість дій суб'єктів освітнього процесу (через формування духовних цінностей, громадську думку та ін.)
Орієнтація	У виборі поведінки врахування факторів, що визначають стан ВНЗ на найближчий час; увага зосереджується на внутрішніх можливостях закладу, способах більш ефективного використання наявних ресурсів; орієнтування на роботу закладу освіти в режимі функціонування; основним ініціатором реформування освітньої системи є керівництво ВНЗ; використовується стаціонарний режим управління, коли суб'єкти освітнього процесу розглядаються як носії певних стійких ділових й особистісних якостей	У виборі поведінки врахування факторів, що визначають стан ВНЗ на перспективу; увага зосереджується на потенціалі ВНЗ і суб'єктів освітнього процесу в контексті зовнішніх зв'язків, нових можливостях ВНЗ і суб'єктів освітнього процесу, специфіці оточення й механізмах адаптації до змін середовища; орієнтування на роботу закладу освіти в режимі самокерованого розвитку; основною рушійною силою розвитку освітньої системи є ініціатива і творчість усіх суб'єктів освітнього процесу; використовується динамічний режим управління, що спрямовується на розвиток суб'єктних функцій усіх учасників освітнього процесу; ділові й особистісні якості суб'єктів розглядаються як динамічні, такі, що постійно змінюються; відповідно до змінення суб'єктних функцій і

1	2	3
		характеру міжсуб'єктної взаємодії змінюється характер управління (застосовуються такі види управління, як рефлексивне, адаптивне); розширюється зона повноважень, відповідальності суб'єктів освітнього процесу
Основа побудови системи управління	Функції, організаційні структури, технології; використовується переважно централізована лінійна структура управління; у системі домінують вертикальні ділові зв'язки; розпорядження, вказівки керівної системи чітко виконуються керованою системою; кожен суб'єкт управління здійснює свою роботу з підлеглими, орієнтуючись переважно на вказівки безпосереднього керівника; повноваження суб'єктів освітнього процесу фіксовані, їх ролі і функції закріплені у статутах і посадових інструкціях; домінує адміністративний контроль як основний засіб регулювання дій суб'єктів освітнього процесу; стабільність функціонування освітньої системи досягається завдяки формалізації стосунків, адміністративного контролю за виконанням програм дій суб'єктів, корекції їх дій відповідно до вказівок керівників	Люди, підсистеми забезпечення, напрями змін, потреби; використовується децентралізована, гнучка, дивізійно-матрична структура управління; у системі домінують горизонтальні ділові зв'язки, які доповнюються неформальними міжособистісними стосунками; рішення вищих в ієрархії суб'єктів трансформуються й виконуються в суб'єктноприйнятних формах; кожен суб'єкт управління планує роботу з урахуванням колективно визначених принципів полісуб'єктного управління, здійснюючи кооперацію з іншими суб'єктами і координуючи сумісні зусилля; обсяг повноважень суб'єктів залежить від розв'язуваних ними завдань, використовується гнучка система розподілу ролей і функцій відповідно до принципу компетентності суб'єктів; домінують такі форми контролю, як самоконтроль і взаємоконтроль дій суб'єктами освітнього процесу; об'єктом контролю є кінцеві результати діяльності, а тому суб'єктам надається свобода у виборі дій; в освітньому процесі використовується педагогічний моніторинг управлінської діяльності і суб'єктного розвитку фахівців; стабільність функціонування освітньої системи досягається завдяки розробці стратегічної програми розвитку ВНЗ, постійного підвищення

		майстерності викладачів, оволодіння ними культурою управління, реалізації суб'єктних функцій, випереджальної підготовки освітньої системи до змін у зовнішньому середовищі на основі експериментальної й інноваційної діяльності колективу
Підходи до управління персоналом	Сприймання працівників як ресурсу навчального закладу, як виконавців окремих робіт і функцій; переважає суб'єкт-об'єктний характер стосунків між учасниками освітнього процесу; суб'єктний склад керівної системи складає адміністрація ВНЗ: ректор, проректори, декани факультетів, завідувачі кафедр, начальники відділів та ін., домінує авторитарний стиль управління, демократичний і ліберальний стилі використовуються як допоміжні	Сприймання працівників як основи закладу, його найважливішого ресурсу, головної цінності і єдиного джерела благополуччя; реалізується стратегія управлінської взаємодії, домінує суб'єкт-суб'єктний характер стосунків між учасниками освітнього процесу; забезпечується колективне (полісуб'єктне) обговорення проблем і підкорення усіх найбільш компетентному рішенням; домінує стратегія співробітництва між суб'єктами, керівництвом ВНЗ і рядовими викладачами, студентами, в основі якої – мотиви кооперації, досягнення максимального спільного успіху; основу складає ентузіазм і творчий потенціал усіх суб'єктів освітнього процесу (викладачів, студентів, працівників допоміжних служб та ін.). Суб'єктний склад керівної системи становлять усі члени педагогічного колективу і студенти. Стратегія управління полягає в тому, щоб кожен викладач, студент оволодівав управлінською діяльністю і практично брав участь у вирішенні різноманітних управлінських завдань; взаємовідносини ґрунтуються на поєднанні демократичного і ліберального стилів управління. Для прийняття стратегічних, перспективних рішень перевага надається демократичному стилю, для прийняття тактичних рішень – ліберальному

1	2	3
К р и т е р і ї оцінювання ефективності управління	Успішне функціонування ВНЗ; ефективність і раціональність використання людського потенціалу, ресурсів; прибутковість упродовж короткострокового періоду	Успішний розвиток ВНЗ; конкурентна позиція на ринку освітніх послуг; точність передбачення змін у зовнішньому середовищі, досягнення балансу ВНЗ із зовнішнім середовищем; своєчасність реакції навчального закладу на нові запити споживачів освітніх послуг, нові потреби і запити як освітнього ринку, так і ринку праці; урахування змін зовнішнього оточення під час трансформації ВНЗ

Водночас поряд із очевидними перевагами, перспективне управління, як і стратегічне, має певні обмеження в його використанні, які свідчать про те, що цей вид управління, як і інші, не є універсальним для застосування в будь-яких ситуаціях для вирішення будь-яких завдань. Перспективне управління не відображає точної і детальної картини майбутнього, тобто прогнозований бажаний стан навчального закладу – це не детальний опис його внутрішнього і зовнішнього положення, а якісні побажання щодо того, у якому стані повинна знаходитися організація в майбутньому, яку позицію займати для того, щоб «вижити» в конкурентній боротьбі. Здійснення процесу перспективного управління потребує значних зусиль, часу і ресурсів. Значні негативні наслідки можуть бути в результаті помилкового передбачення і прогнозування. Особливо небезпечними бувають наслідки неправильного прогнозу для вищих навчальних закладів, які здійснюють безальтернативний шлях функціонування або реалізують стратегію, яка не піддається принциповому керуванню.

Узагальнюючи розгляд сутнісних характеристик перспективного управління, слід зауважити, що цей вид управління в освіті пов'язаний із визначенням та реалізацією пріоритетних напрямів розвитку закладу освіти. Стратегії і перспективи розвитку реалізуються через комплексну цільову програму, яка забезпечує виконання місії та реалізацію цілей навчального закладу.

Перспективне управління ґрунтується на врахуванні людського потенціалу як основи закладу освіти, спрямовує його діяльність на потреби споживачів освітніх послуг, здійснює гнучке регулювання

і своєчасні зміни в колективі, які відповідають запитам оточення і дозволяють досягати конкурентних переваг, що в сукупності дозволяє закладу освіти «виживати» і досягати своєї мети у довгостроковій перспективі.

У дослідженні перспективу визначаємо як передбачення подальшого розвитку ВНЗ, яке ґрунтується на узгоджених позиціях суб'єктів, їхніх актуальних уявленнях про майбутнє.

Отже, *перспективне управління* педагогічною системою – це процес, спрямований на забезпечення її функціонування і розвитку в умовах швидкозмінного середовища шляхом пошуку оптимальних і суб'єктно-прийнятних стратегій і механізмів їх виконання, узгодженої реалізації зовнішніх і внутрішніх ресурсів, що забезпечить динамізм, адаптованість і конкурентоспроможність розвитку.

Стратегію визначаємо як довгостроковий напрям розвитку ВНЗ, який інтегрує його місію, цілі, враховує зовнішні і внутрішні умови функціонування закладу, й визначається в процесі полісуб'єктної взаємодії індивідуальних і групових суб'єктів освітнього процесу і максимально враховує їхні позиції, можливості, проблеми, інтереси.

Освітню систему ВНЗ розглядаємо як одну із підсистем його педагогічної системи, яка становить сукупність компонентів педагогічної системи, що безпосередньо пов'язані із здійсненням освітнього процесу. Під освітнім процесом розуміємо динамічну взаємодію (співробітництво, партнерство) студентів і викладачів, що спрямована на досягнення освітніх, виховних і розвивальних цілей навчання.

Педагогічна система ВНЗ складається зі значної кількості освітніх підсистем: процес навчання, процес виховання студентів, система їх самоосвіти, система наукової, науково-методичної роботи, система педагогічної діяльності викладачів та ін. Наявність в освітній системі ВНЗ різних освітніх підсистем створює передумови щодо залучення до процесу перспективного управління суб'єктів різного рівня на основі їх полісуб'єктної взаємодії.

Метою перспективного управління у ВНЗ є визначення стратегій, прогнозів, довгострокових цілей, шляхів їх реалізації та мобілізація колективу на їх досягнення для забезпечення ефективності освітнього процесу, що передбачає:

- визначення й ранжування довгострокових цілей управлінського і педагогічного процесів, які відповідають інтересам закладу освіти загалом та інтересам учасників освітнього процесу;
- визначення місії навчального закладу, обрання стратегії та її адаптація до зовнішнього середовища, потреб учасників освітнього процесу;
- оцінювання та критичний аналіз можливих шляхів досягнення поставлених цілей з урахуванням внутрішніх і зовнішніх ресурсів, функціонування закладу освіти у теперішній час;
- розробку системи планів, проектів і програм розвитку як інструментів реалізації стратегічних орієнтирів для поліпшення діяльності закладу;
- вибір і поступове здійснення суб'єктами управління управлінських рішень, які забезпечують ефективну адаптацію процесів управління, реалізацію економічно обґрунтованих проектів, а також навчання, виховання і розвиток студентської молоді, професійне й особистісне зростання кадрів, їхню готовність до несподіваних змін;
- реалізацію економічно обґрунтованих проектів;
- координацію діяльності та зусиль колективу на основі полісуб'єктної взаємодії;
- забезпечення розвитку як суб'єктів освітнього процесу, так і педагогічної системи загалом;
- підтримання постійних зв'язків закладу освіти із зовнішнім соціальним середовищем, урахування чинників його впливу.

Перспективне управління ВНЗ ґрунтується на таких основних *положеннях*:

- головна цінність закладу – кваліфікований персонал, який об'єднаний спільною метою та докладає максимум зусиль для її досягнення; викладачів і співробітників, які вважаються надбанням ВНЗ, необхідно розвивати, мотивувати, планувати їхню кар'єру;
- перехід від управління «персонал – витрати» до управління «персонал – ресурс» або «персонал – стратегії», коли інвестиції в людину й кадрову політику розглядаються як довгостроковий фактор конкурентоспроможності ВНЗ;
- робота ВНЗ спрямована на задоволення потреб споживачів освітніх послуг у якомога ширшому спектрі;

- діяльність ВНЗ та планування його роботи здійснюються на базі аналізу зовнішнього середовища і змін потенціалу самого закладу;
- забезпечення гнучкої реакції на зміни зовнішнього оточення і внутрішнього середовища ВНЗ;
- забезпечення досягнення поставленої мети відповідно до сформульованої або обраної місії ВНЗ на основі максимально можливої реалізації потенційних здібностей викладачів і співробітників, тобто поєднання стратегії, цілей ВНЗ із людськими ресурсами, кваліфікацією і потенціалом співробітників;
- забезпечення можливості успішної діяльності в довгостроковій перспективі;
- ВНЗ має змогу відповідати на виклик зовнішнього оточення, вимагати конкурентних переваг;
- індивідуальний та особистісний підходи до кожного співробітника в межах суміщення інтересів ВНЗ і працівника тощо.

Важливим складником концепції перспективного управління освітнім процесом у вищому педагогічному навчальному закладі є обґрунтування його принципів. Визначення принципів перспективного управління й побудова управлінської діяльності відповідно до них дозволяє виявити його особливості, забезпечує коригування управлінської діяльності, прогнозування її результатів і процесу їх досягнення.

На підставі аналізу наукової літератури [143; 331] дослідники визначають такі принципи стратегічного управління: єдиновладдя; оптимального поєднання централізації та децентралізації в управлінні; поєднання прав, обов'язків і відповідальності; обґрунтування й усвідомлення вибору цілей і стратегій розвитку навчального закладу; залежності цілей окремого навчального закладу від місії освіти; гуманізації; орієнтації на якість освітніх послуг; єдності науковості та компетенції в управлінні; правової пріоритетності й законності; інформаційної достатності; фінансово-економічної раціональності й ділової активності [313, с. 131 – 132].

Уважаємо, що принципи перспективного управління не можуть базуватися тільки на цих принципах стратегічного управління, оскільки в зазначеному переліку принципів розробниками не враховано суб'єкту

позицію всіх учасників освітнього процесу, що суперечить сутності перспективного управління. У зв'язку з цим у дослідженні, доповнюючи й уточнюючи принципи стратегічного управління, визначено принципи, які розкривають специфіку саме перспективного управління як підвиду стратегічного.

Визначення й обґрунтування принципів управління повинно відповідати певним вимогам. Серед цих вимог Г. Атаманчук виокремлює: характеристику стійких зв'язків і відносин; розгляд відносин і взаємозв'язків, що притаманні управлінню як цілісному явищу; відбиття специфіки різних видів управління [22, с. 116].

Важливим орієнтиром у процесі конструювання принципів перспективного управління навчально-виховним процесом у ВНЗ є ідеї Ю. Бабанського, який наголошував на тому, що при використанні цілісного підходу до моделювання освітньої діяльності необхідно ґрунтуватися на принципах, які визначають вимоги до всіх основних компонентів освітньої системи. Відсутність принципу, який регулює функціонування окремих компонентів освітньої системи, робить цей перелік неповним [26, с. 49].

У дослідженні використовували компоненти освітньої системи, які визначає А. Новиков. Він вважає, що будь-яка виховна система характеризується такими компонентами: цілі освітньої діяльності; діяльність суб'єктів освітньої системи; розвиток суб'єктів у процесі діяльності; взаємовідносини, що складаються між суб'єктами; характер взаємодії системи із зовнішнім середовищем; управління, що забезпечує інтеграцію всіх компонентів у цілісну систему [223].

В основу визначення принципів перспективного управління було також покладено сукупність теоретичних положень стратегічного управління (І. Ансофф, О. Виханський, М. Володькіна, Г. Дмитренко, З. Шершньова та ін. [16; 66; 74; 99; 371]), педагогічної прогностики (І. Бестужев-Лада, Д. Гвішіані, Б. Гершунський, В. Лисичкін, М. Скаткін та ін. [32; 80; 81; 179; 286]), полісуб'єктної парадигми управління (Т. Давиденко, Г. Єльнікова; В. Коваленко, П. Третьяков, Т. Шамова та ін. [89; 108; 139; 322; 361]).

Отже, у дослідженні визначено такі принципи перспективного управління освітнім процесом у ВНЗ: 1) полісуб'єктної спрямованості процесу управління; 2) розвитку суб'єктності; 3) цілісного бачення

об'єктів прогнозування та комплексного підходу до перспективного дослідження компонентів педагогічної системи; 4) програмно-цільового підходу в управлінні; 5) безперервності і варіативності прогнозування; 6) ресурсного підходу в управлінні.

Принцип полісуб'єктної спрямованості процесу управління визначає цільові настанови в управлінні навчально-виховним процесом у ВНЗ. Він передбачає зміну парадигми управлінської діяльності та мислення: уміння бачити в підлеглому особистість, яка має свої потреби, інтереси, погляди, прагнення, поважати, сприяти їх реалізації; наявність у керівника вміння залучати до співробітництва підлеглих, здатності взаємодіяти на гуманістичних і демократичних засадах; бажання делегувати їм повноваження у вирішенні важливих виробничих проблем; готовність до діалогічного управлінського спілкування, зокрема до спілкування з інакомислячими; заохочення творчої, інноваційної діяльності; надавання переваги авторитету компетентності на протигагу авторитету відданості; готовність до компромісу заради досягнення цілей колективу; відкритість управлінських дій, гласність; складання змісту взаємодії керівника і підлеглих на емоційно-психологічній, емпатійній основі.

Полісуб'єктна спрямованість процесу управління зумовлює розвиток у кожного суб'єкта освітнього процесу системної якості – полісуб'єктності; інтенсивне формування групових і організаційного суб'єктів освітньої діяльності й управління; суттєве розширення міжсуб'єктних ділових зв'язків і змістовного їх наповнення; якісне поліпшення управлінських рішень завдяки розширенню тезаурусу ідей, підходів; розширення суб'єктного складу керуючої підсистеми ВНЗ завдяки залученню до правління значної кількості викладачів, співробітників, студентів; збільшення різноманітності виявів кожної особистості на основі розвитку творчої індивідуальності педагогів і студентів, залучення до процесу творчої самореалізації на основі використання їх суб'єктного досвіду як джерела саморозвитку.

Б. Гершунський наголошує на тому, що достовірні прогностичні судження й відповідні оптимальні рішення повинні ґрунтуватися на *колективній* експертній оцінці конкуруючих варіантів, що розглядаються з обов'язковим дотриманням тих умов, які дозволяють підвищити об'єктивність і точність результатів такої оцінки (підбір

найбільш компетентних експертів, багаторівнева експертиза, зіставлення і порівняння (ранжування) різних думок, математичний аналіз результатів і їх змістова педагогічна інтерпретація) [81, с. 225 – 226].

Отже, перспективне управління ґрунтується на взаєморозумінні суб'єктів; розробці і реалізації прийнятних для всіх суб'єктів рішень; погодженні позицій у спільній діяльності; координації зусиль для формування спільних цілей, визначення перспектив, стратегій і розробки програми дій; врахуванні різних альтернатив (ідей, шляхів реалізації перспектив і стратегій та ін.) і виборі оптимального варіанту функціонування і розвитку ВНЗ.

Принцип розвитку суб'єктності регулює процес розвитку суб'єктів освітнього процесу в умовах перспективного управління.

У дослідженні використовується визначення поняття «суб'єкт», запропоноване С. Рубінштейном, який розглядав його як системну якість, що характеризує особливості активності людини, її здатність до діяльності, самореалізації, самовизначення і розвитку. Ця активність виявляється в здатності людини трансформувати навколишню дійсність і змінювати себе. «Суб'єкт у своїх діях, актах творчої самодіяльності не тільки виявляється, він у них створюється й твориться, й визначається» [275, с. 94]. С. Рубінштейн розглядав суб'єкт як таку інстанцію особистості, котра організовує і забезпечує цілісність усього життя людини та її діяльності. Положення, якою мірою життєвий шлях залежить від самої особистості, визначається тим, якою мірою вона стала суб'єктом.

О. Леонтьєв визначає поняття «суб'єкт» як якісно нову характеристику особистості: «Суб'єкт, вступаючи в суспільстві в нову систему відносин, набуває також нових системних якостей, які й утворюють дійсну характеристику особистості: 1) психологічну, коли суб'єкт розглядається в системі діяльностей, що впливають на його життя в суспільстві; 2) соціальну, коли суб'єкт розглядається в системі об'єктивних відносин суспільства як їх «персоналізацію», тому особистість досягається завдяки вивченню «тих трансформацій суб'єкта..., які створюються саморухом його діяльності», коли «внутрішнє (суб'єкт) діє через зовнішнє і цим себе змінює» [177, с. 198 – 200].

У педагогічних дослідженнях (С. Годник, О. Пехота, В. Сластьонін, С. Сергєєв та ін.) головними сутнісними характеристиками суб'єкта вважають його здатність до цілепокладання, цілездійснення, розвиток «самості» індивіда. О. Пехота визначає суб'єкт як «цілепокладаюче й усвідомлююче самого себе, вільне, що має можливість обирати і тому незавершене й певною мірою непередбачене, унікальне, принципово неповторне і незамінне іншими об'єктами того ж класу начало» [243, с. 500].

Суб'єкт у процесі складання своїх життєвих планів, обираючи стратегії, моделі поведінки й предметно-практичної діяльності самовизначається щодо об'єктивної детермінації життя, його умов та обставин, формує свою особистісну позицію залежно від певної ситуації і приймає власні, суб'єктно-прийнятні рішення. Власна активність суб'єкта детермінується не тільки його потребами, інтересами, особистісним потенціалом, але й зовнішніми соціальними вимогами, нормами, цінностями. Головною функцією суб'єкта з огляду на це є погодження активності, яка є індивідуальною і спрямована на задоволення особистих потреб, із соціальними вимогами, структурами і формами діяльності. Суб'єкт реалізує свою активність не в будь-яких довільних формах, а в соціально необхідних; у певний, а не в будь-який час [2, с. 45].

У працях К. Абульханової-Славської було визначено основні суб'єктні функції, а саме: цілепокладання (висування ініціатив); визначення контуру активності; виявлення відповідальності; формування рівня потреб; пролонговані дії; структурування дій і тимчасового континуума; резервування зусиль і засобів; погодження зовнішніх вимог і внутрішніх цілей, інтересів, потреб і можливостей; вирішення суперечностей у діяльності; оцінювання дій та всієї діяльності загалом за власними критеріями; моделювання процесу і результатів діяльності; забезпечення цілісності діяльності; забезпечення своєчасності дій; саморозвиток суб'єкта; формування особистісної позиції щодо всіх ситуацій, що виникають у діяльності.

У сучасних педагогічних дослідженнях зазначається, що поняття «суб'єктність» було введено в працях А. Брушлинського, А. Петровського, Г. Аксьонової, С. Годника, В. Сластьоніна, Е. Сайко та ін., у яких воно тлумачиться як сукупність сутнісних характеристик,

що і зумовлюють якісну визначеність діяльності й активності суб'єкта, його спроможність до реалізації задумів, ступінь самостійності в діях. В. Сластьонін суб'єктністю вважає «складну інтегративну якість особистості, що відображає її активно-вибіркове, ініціативно-відповідальне, перетворювальне ставлення до себе, діяльності, людей, світу і життя загалом» [291, с. 265]. На думку науковця, суб'єктність характеризується такими властивостями суб'єкта, як: його здатність не тільки оволодівати світом предметів та ідей, але й утворювати їх, перетворювати, створювати нові; володіння вміннями, орієнтовними основами діяльності, які реалізуються відповідно до прийнятих настанов і завдань; усвідомлення і прийняття завдань, настанов діяльності на всіх етапах її здійснення, здатність і прагнення особистості в певних випадках самостійно їх визначати; усвідомлення власної значущості для інших людей, відповідальності за явища соціальної дійсності, здатність до морального відбору в ситуаціях колізій, прагнення визначитися, обґрунтувати вибір всередині свого «я»; здатність до рефлексії, потреба в ній як умова усвідомленого регулювання своєї поведінки, діяльності відповідно до бажань і прийнятих цілей, з одного боку, і «усвідомлення меж власної несвободи» – з іншого; прагнення і здатність ініціативно, критично й інноваційно рефлексувати і прогнозувати результати діяльності і відносин; спрямованість на реалізацію «само...» – самовиховання, самоосвіти, самооцінки, самоаналізу, самореалізації, самовизначення, самоідентифікації, самодетермінації та ін.; внутрішня незалежність від «оточуючого світу», зовнішніх впливів, незалежність не в сенсі їх ігнорування, а в стійкості поглядів, переконань, їх корекції, зміни; творчий потенціал, унікальність, неповторність, які є основою для плідних міжсуб'єктних стосунків, взаємодії, співробітництва, спілкування [291, с. 259].

Отже, суб'єктність становить суттєву, важливу характеристику при дослідженні людини в професії й визначається як інтегративна властивість особистості, що відображає ставлення людини до себе як до діяча. Суб'єктність як наукова категорія складається з відносин особистості і діяльності, самосвідомості особистості й свідомості діяльності, діяльності і саморозвитку.

Суб'єктність як інтегративна якість особистості має здатність змінюватися, розвиватися і формуватися. Управління освітнім

процесом повинно забезпечувати реалізацію таких суб'єктних функцій освіти: розвиток сутнісних сил і здібностей людини, які дозволяють їй обирати оптимальні стратегії життєвого шляху; виховання ініціативи й відповідальності у природній і соціальній сферах; забезпечення можливості для особистісно-професійного зростання, самовизначення, самореалізації; оволодіння засобами, які є необхідними для досягнення інтелектуально-моральної свободи; створення умов для самобудування, саморозвитку, творчості, розвитку індивідуальності, духовних потенцій людини [291, с. 263].

Отже, розвиток суб'єктності учасників освітнього процесу є важливою умовою ефективності процесу перспективного управління освітнім процесом у ВНЗ.

Принцип цілісного бачення об'єктів прогнозування та комплексного підходу до перспективного дослідження компонентів педагогічної системи передбачає розгляд вищого навчального закладу як цілісної динамічної соціально-педагогічної системи, що містить такі підсистеми, як цілісний педагогічний процес, система науково-дослідної, виховної роботи та ін.

Загальний рівень прогностичних досліджень, визначення перспектив передбачає сприймання цієї системи загалом, обґрунтування її структури, взаємозв'язків із зовнішнім середовищем, оптимальних умов функціонування й розвитку з обов'язковим урахуванням специфіки особистісних характеристик і особливостей полісуб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу.

Водночас, педагогічна система загалом репрезентує дуже складний і багатоплановий об'єкт прогнозування, який складається із багатьох взаємопов'язаних компонентів, кожен із яких може служити самостійним об'єктом дослідження. З огляду на це в процесі перспективного управління ВНЗ, визначення й реалізації перспектив і стратегій його розвитку важливо враховувати не лише основні частини педагогічної системи, але й ті зв'язки та відносини, що виникають, встановлюються або руйнуються між цими частинами.

Структура системи і те, які компоненти є системоутвірними, визначає перспективу розвитку її зв'язків і відносин. Відповідно до діалектичної природи педагогічних явищ, їх цілісного характеру, компоненти педагогічної системи мають бути необхідними і

достатніми для її оптимального функціонування й розвитку. На цій підставі ВНЗ як педагогічна система може бути представлений сукупністю системотвірних чинників (цілі і результати, місія ВНЗ), умов функціонування (соціально-педагогічні і часові), структурними (керівна і керована системи, зміст, засоби, форми і методи педагогічної діяльності) і функціональними (педагогічний аналіз, планування, організація, мотивація, контроль, регулювання, коригування) компонентами [256]. Кожен із цих компонентів може також бути об'єктом прогностичних досліджень в умовах перспективного управління закладом освіти.

Деталізація зазначених компонентів (наприклад, зміст фахової підготовки, методи науково-дослідної роботи, активізації пізнавальної діяльності студентів; засоби навчання; організаційні форми позааудиторної виховної роботи та ін.) зумовлює виявлення ще конкретніших об'єктів прогнозування в процесі перспективного управління.

Так, зазначені компоненти педагогічної системи та ієрархія об'єктів прогностичних досліджень відображають складну внутрішню організацію педагогічного процесу, характер функціонування цілісних динамічних соціально-педагогічних систем і зумовлюють принципову необхідність *комплексного підходу* до перспективного дослідження компонентів педагогічної системи. Цей підхід передбачає досить чітку координацію окремих перспективних досліджень, їх орієнтацію на остаточні результати, які визначають ефективність педагогічної системи загалом.

Кожен компонент системи має свої властивості та характеристики, але у своїй взаємодії вони утворюють нову, інтегративну властивість системи, яка не зводиться до властивостей окремих компонентів. Стійкість інтегративної властивості визначається цілісністю системи.

Отже, вищий заклад освіти як педагогічна система є самостійною цілісністю, що розвивається, керується і складається з багатьох компонентів. Управління педагогічною системою, з одного боку, зберігає її цілісність, з іншого – дозволяє змінювати, впливати на дії окремих її компонентів. Відмінною ознакою закладу освіти як цілеспрямованої системи є її поліфункціональність, тобто здатність видозмінювати цілі і виконувати різноманітні дії для досягнення

результатів. Для дослідження важливим є твердження про те, що ВНЗ, з позиції відкритості, динамічності і цілеспрямованості, є системою, що розвивається. Відповідно до суспільного, соціального і науково-технічного прогресу він удосконалюється, розвивається в структурному й функціональному аспектах. Управління ж, у свою чергу, забезпечує впорядкований, а не стихійний характер цих змін.

Принцип програмно-цільового підходу в управлінні. Визначення перспектив, прогнозування розвитку складних соціально-педагогічних систем потребує спочатку чіткого формулювання цілей, а потім – визначення засобів для їх досягнення. Саме тому перспективне управління ґрунтується на реалізації програмно-цільового підходу, який є засобом практичного здійснення і поглиблення системного і комплексного підходів.

Програмно-цільовий підхід дозволяє в управлінській практиці реалізувати ідею цілісного бачення перспектив розвитку всіх структурних елементів прогнозованої педагогічної системи з урахуванням її внутрішнього і зовнішнього середовища.

Основну роль у реалізації програмно-цільового підходу в процесі перспективного управління ВНЗ відіграє комплексна цільова програма. У практиці наукового прогнозування використовуються різні варіанти таких програм, зокрема за функціональною спрямованістю, рівнем завдань, що вирішуються, тривалістю використання тощо. Проте, незважаючи на різноманітність й відмінності програм, кожна з них містить однакові основні структурні елементи.

З огляду на це структура комплексної цільової програми як один із засобів реалізації перспективного управління повинна мати такі основні структурні елементи [81, с. 178 – 180].

1. *Цільова частина* передбачає визначення головної мети діяльності ВНЗ і перспективного управління ним, а потім – визначення підпорядкованих їй та взаємопов'язаних між собою підцілей, досягнення яких забезпечує реалізацію основної мети. Така декомпозиція мети формує розгорнуту ієрархічну систему – «дерево цілей». Бажано, щоб під час оформлення програми цілі були виражені якомога конкретнішими якісними (або кількісними) характеристиками. Для цього можуть бути використані описові, табличні або структурні (у вигляді структурних схем) форми вираження системи ієрархічної

співпідлеглості цілей.

Вихідним моментом формулювання конкретних цілей є визначення перспективних цілей, які відображають передусім світогляд суб'єктів педагогічної системи, їхнє розуміння процесів, які відбуваються в зовнішньому і внутрішньому середовищі ВНЗ.

2. *Цілереалізуюча частина* містить перелік заходів, що забезпечують реалізацію цілей програми. Основою для формування цієї частини програми є «дерево цілей», оскільки в цьому випадку фактичні цільові настанови програми трансформуються в систему конкретних заходів: навчальних, науково-дослідних, організаційних, виховних, матеріально-технічних, фінансових та ін. Структурна частина програми передбачає визначення етапів роботи, конкретних термінів виконання завдань, можливих виконавців та ін.

3. *Ресурсна частина* програми містить вказівки про всі ресурси, які необхідні для реалізації програми: фінансові, матеріальні витрати; кадрове, інформаційне забезпечення тощо.

Програмно-цільовий підхід дозволяє вирішити важливі проблеми управління ВНЗ: забезпечує зв'язок між перспективним та оперативним управлінням, які є різними аспектами одного процесу; зосереджує увагу суб'єктів педагогічної системи на бажаних результатах, сформульованих як цілі їхньої діяльності; задає конкретну програму досягнення цілей визначенням напрямів, етапів та термінів вирішення окремих завдань; дозволяє керівникам усіх рівнів (ректор, проректори, декани, завідувачі кафедр, начальники відділів та ін.) визначити основні сфери своєї відповідальності; стимулює працівників до полісуб'єктної взаємодії залученням до діалогу, активного обговорення в процесі вироблення спільних цілей діяльності; визначає критерії ефективної роботи та основу для обґрунтованого й об'єктивного оцінювання результатів; створює умови для реалізації учасниками освітнього процесу своїх суб'єктних функцій.

Принцип неперервності й варіативності прогнозування. Особливо важливим для перспективного управління є визначення прогностного періоду, тобто «проміжку часу, на який розробляється прогноз» [256, с. 12] і визначаються перспективи розвитку ВНЗ. У науковій літературі наводиться класифікація прогнозів, яка містить

короткострокові (на період від одного місяця до одного року), середньострокові (від одного до п'яти років), довгострокові (від п'яти до п'ятнадцяти років) і далекострокові (понад п'ятнадцять років) [70, с. 9]. Б. Гершунський зазначає, що такі досить чіткі прогностні періоди характерні передусім для прогнозування в економіці, науково-технічній сфері, демографії та ін. [81, с. 223]. Проте специфічні освітньо-педагогічні прогнози і зокрема прогнози в процесі перспективного управління навчальними закладами також не можуть розроблятися поза системою часових параметрів. Саме прогностний період дозволяє зосередити увагу суб'єктів педагогічної системи на визначених перспективах.

Однак прогнозування, яке передуює прийняттю оптимальних управлінських рішень, не є ізольованим, одноразовим дослідницьким заходом. Ураховуючи безперервні зміни, які відбуваються в зовнішньому середовищі ВНЗ, постійні трансформаційні процеси в суспільстві, прогнозування, визначення перспектив розвитку ВНЗ повинно мати безперервний і систематичний характер.

Складність такого прогнозування зумовлюється необхідністю інтегрування відомостей про перспективи розвитку конкретного ВНЗ та інших об'єктів прогнозування: економічних, правових, соціальних, політичних, науково-технічних та ін. Тільки реалізація такого комплексного підходу забезпечить достовірну, багатопланову прогностичну інформацію для прийняття оптимальних й обґрунтованих управлінських рішень.

Цей принцип висуває перед керівництвом ВНЗ вимогу щодо створення постійнодіючої служби прогнозування із залученням фахівців різних галузей.

Як зазначалося вище, перспективне управління не відбиває чіткої й детальної картини майбутнього, тобто прогностичне обґрунтування не гарантує досягнення поставлених цілей і реалізацію визначених стратегій розвитку, але є для цього важливою передумовою. Отже, зважаючи на багатофакторність і складність педагогічних систем як об'єктів прогнозування, будь-які прогностичні, перспективні судження повинні бути варіативними. Це, у свою чергу, передбачає визначення альтернативних шляхів функціонування і розвитку ВНЗ.

Обрання оптимального варіанту прогнозу, перспективи і відповідно

прийняття оптимального управлінського рішення передбачає порівняння й оцінювання різних варіантів на основі певних критеріїв. Основний критерій полягає в тому, чи приведе стратегія, яка була обрана з урахуванням певних прогнозів і перспектив, до досягнення поставлених цілей; чи буде отримано інший результат для конкретних умов після раціональних затрат відповідних ресурсів.

Принцип ресурсного підходу в управлінні ВНЗ спрямований на забезпечення відповідності, узгодженості визначених стратегій і перспектив розвитку закладу з наявними і необхідними ресурсами.

Розробка і реалізація комплексної цільової програми розвитку ВНЗ, виконання обраних стратегій і перспектив передбачають наявність необхідних зовнішніх і внутрішніх ресурсів. З огляду на це для перспективного управління ВНЗ провідну роль відіграє *випереджальний ресурс*, який у стратегічному аспекті визначається як потенціал і можливості зовнішнього середовища та самої педагогічної системи, що розраховані на тривалу перспективу [180, с. 13].

Зважаючи на те, що ресурси безпосередньо пов'язані з потенційними можливостями, завданням педагогічної системи, її керівної підсистеми в межах існуючої соціально-економічної дійсності стає актуалізація ресурсів, визначення їх реєстру і завдяки організаційним заходам розгляд їх як реальних засобів, що відповідають стратегічним цілям і завданням.

Аналіз наукової літератури [3; 8; 29; 34; 48; 51; 57; 67; 68; 77; 110; 135; 180; 227] дозволяє визначити зовнішні і внутрішні ресурси розвитку вищого навчального закладу. До *зовнішніх* ресурсів належать освітня політика держави в галузі вищої освіти; ефективна взаємодія ВНЗ, влади і суспільства; державне і суспільне замовлення на вищу освіту; готовність зовнішнього середовища брати участь у всебічній підтримці вищої освіти; взаємодія освіти і науки; система підготовки і перепідготовки фахівців для системи вищої освіти; сформована система стимулювання працівників вищої школи та ін. *Внутрішні ресурси* ВНЗ це – інтелектуальні, фінансові, матеріально-технічні, інформаційні, кадрові, організаційні та ін. Важливими ресурсами ефективного розвитку ВНЗ є: обсяг освітніх послуг, які пропонує заклад; якість освітнього процесу; ефективне управління тощо.

Процес перспективного управління з огляду на ресурсний підхід в

управлінні є таким, що, з одного боку, вимагає залучення внутрішніх і зовнішніх ресурсів педагогічної системи, з іншого – спрямований на перспективний розвиток як внутрішніх, так і зовнішніх ресурсів навчального закладу. Отже, використання ресурсного підходу в перспективному управлінні ВНЗ полягає у виявленні, ефективному використанні й забезпеченні умов для узгодженої реалізації зовнішніх і внутрішніх ресурсів навчального закладу, щоб реалізувати стратегії і перспективи його розвитку.

Розглянуті принципи відображають особливості перспективного управління, вони є взаємопов'язаними і взаємозумовленими. Виділені принципи органічно поєднані й утворюють при цьому певну концепцію процесу управління вищим навчальним закладом, яку можна представити як систему, компонентами якої вони є. Основою побудови цієї системи, тобто системоутвірним принципом, є принцип полісуб'єктної спрямованості процесу управління.

Реалізація цих принципів забезпечує ефективність перспективного управління. Разом з тим, високі результати в управлінні не досягаються автоматичним дотриманням зазначених принципів. Їх практична реалізація зумовлена особистісними якостями керівника, його досвідом, майстерністю, спеціальними знаннями; сформованістю стратегічного мислення як у керівників, так і в персоналу; рівнем розвитку полісуб'єктності учасників освітнього процесу; відповідністю організації управлінської діяльності таким *вимогам*: забезпечення гармонізації індивідуальних, групових і загальновишівських інтересів, взаємодії суб'єктів управління на засадах толерантності; забезпечення доступу до інформаційних ресурсів; створення умов для творчої самореалізації суб'єктів освітнього процесу; розробка механізмів погодження їхніх дій, ідей.

Отже, високу стабільність, стійкість в умовах мінливого зовнішнього середовища і невизначеність ситуації матимуть ті педагогічні системи, у яких функціонуватиме саме перспективне управління. Найбільш адаптовані до середовища, що змінюється, системи, які мають найбільшу варіативність своїх компонентів. Завдяки резервові внутрішньої варіативності системи стають більш чутливими і підготовленими до перетворень в умовах невизначеності в ситуації певних соціальних криз [20, с. 460 – 461].

Отже, перспективне управління є необхідною умовою розвитку

вищого навчального закладу, зовнішнє середовище якого динамічно розвивається.

2.2. Система перспективного управління освітнім процесом у вищому навчальному закладі

Будь-який освітній заклад, зокрема і вищий навчальний заклад, є цілісною динамічною соціально-педагогічною системою. Системний характер вищого навчального закладу, освітнього процесу визначає і системний характер управління закладом освіти.

Згідно із функціональним (процесійним) підходом, який орієнтує на дослідження управлінського процесу як системи функцій, система управління ВНЗ розглядається як процес, що складає сукупність безперервних взаємопов'язаних видів діяльності (дій та операцій).

У дослідженні встановлено, що відповідно до етапів перспективного управління основними видами діяльності, які здійснює управлінець, є: проблемно орієнтований аналіз зовнішнього і внутрішнього середовищ, забезпечення полісуб'єктного переосмислення досвіду; забезпечення визначення місії, полісуб'єктного цілеосмислення діяльності, самовизначення суб'єктів; визначення варіантів стратегії ВНЗ, вибір стратегічних альтернатив та розробка програми дій щодо реалізації обраної стратегії; виконання стратегії, здійснення стратегічних змін у внутрішньому середовищі ВНЗ на основі реалізації полісуб'єктних ідей; контроль реалізації стратегії та коригування діяльності. Кожний вид діяльності також є процесом, оскільки він складається із серії взаємопов'язаних дій. Системний характер перспективного управління виявляється зокрема в тому, що недооцінка або пропуск одного з етапів спричиняє деформацію всього процесу управління і зниження його результативності.

Перспективне управління складається з динамічної сукупності п'яти взаємопов'язаних етапів (рис. 2.1).

Ці етапи логічно взаємопов'язані. Водночас існує стійкий зворотний зв'язок і відповідно зворотний вплив кожного етапу на інші і на всю сукупність загалом. Це зумовлює важливу особливість системи перспективного управління. Обґрунтування концептуальних основ перспективного управління потребує більш детальної характеристики його етапів.

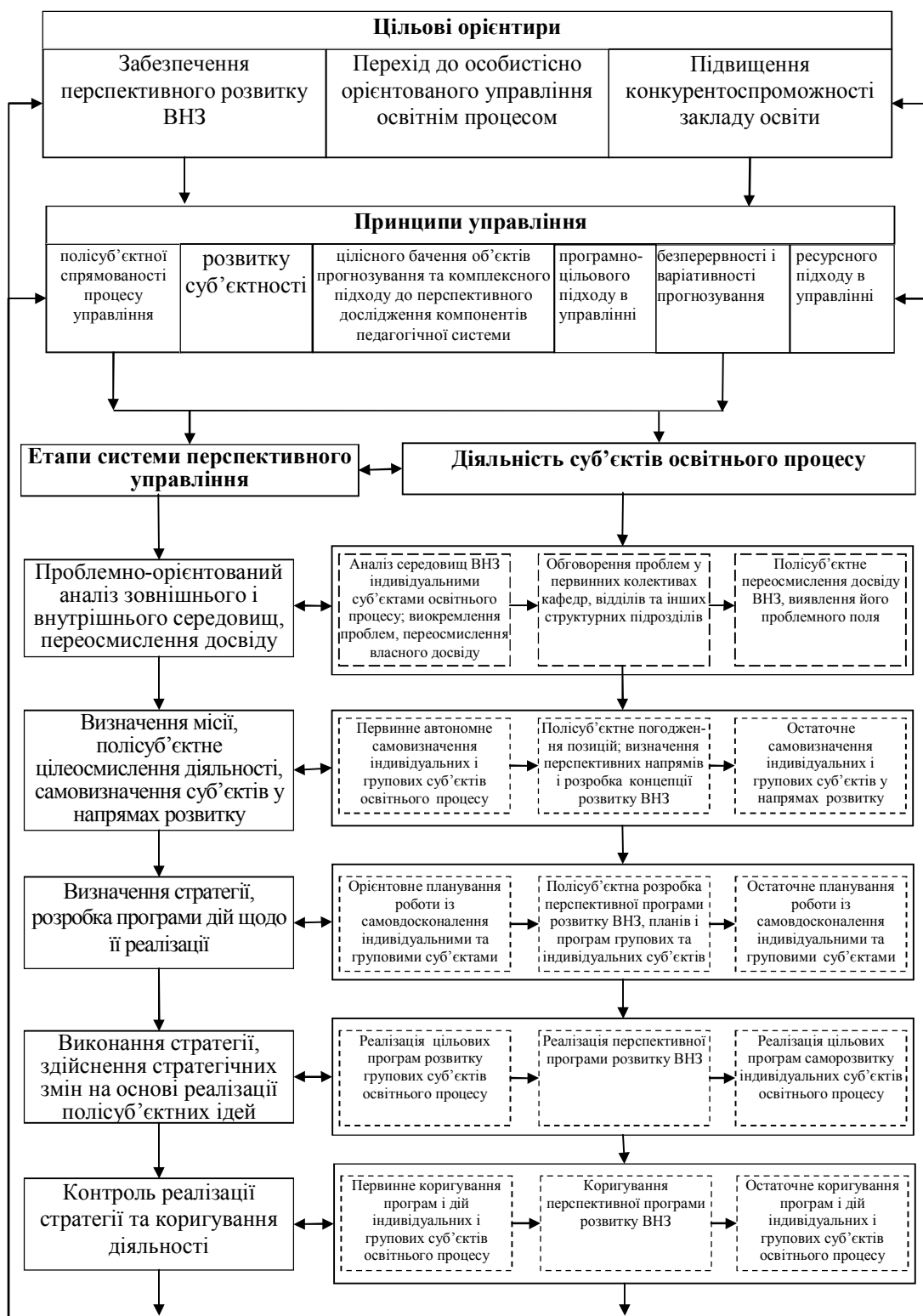


Рис. 2.1. Система перспективного управління у вищому навчальному закладі.

Проблемно-орієнтований аналіз зовнішнього і внутрішнього середовищ ВНЗ, полісуб'єктне переосмислення досвіду є вихідним етапом перспективного управління, оскільки він забезпечує базу для визначення місії і цілей закладу освіти, а також для розробки стратегії поведінки, яка дозволить йому виконати свою місію і досягнути своїх цілей.

Категорія «середовище організації» має специфічні характеристики:

- складність середовища, тобто наявність багатьох компонентів і факторів, їх взаємовплив, причому зміна одного з факторів може спричинити зміну загальних характеристик середовища; можливість розмежування середовища функціонування організації на окремі складові: зовнішнє і внутрішнє середовище в межах застосування структурного підходу;
- системність середовища, що виявляється в існуванні взаємопов'язаних чинників (з огляду на це визначаються такі типи середовища: соціальне, економічне, політичне, демографічне, екологічне, педагогічне, інтелектуальне);
- невизначеність середовища, тобто відносна нестача інформації про стан середовища і невпевненість у її точності [233, с. 84].

Зовнішнє середовище містить сукупність двох самостійних підсистем: макрооточення й мікрооточення (безпосереднє оточення). Аналіз макрооточення – це вивчення впливу таких компонентів середовища, як стан економіки; правове регулювання й управління; політичні процеси; природне середовище і ресурси; соціальна та культурна складові суспільства; науково-технічний і технологічний розвиток суспільства; інфраструктура та ін. [64, с. 186]. Мікросередовище (безпосереднє оточення) ВНЗ доцільно аналізувати за такими основними компонентами: споживачі освітніх послуг; конкуренти; ринок педагогічних кадрів та ін.

Зовнішнє середовище є джерелом, що забезпечує ВНЗ ресурсами, необхідними для підтримки його внутрішнього потенціалу на належному рівні. Заклади освіти знаходяться в стані постійного обміну із зовнішнім середовищем, що уможливорює їх «виживання». Водночас, зважаючи на те, що ресурси зовнішнього середовища не безмежні, а на них претендують багато інших

закладів, для окремого ВНЗ з'являється загроза не отримати необхідні ресурси із зовнішнього середовища. Це, у свою чергу, може спричинити послаблення потенціалу навчального закладу і зумовити негативні для колективу наслідки.

Внутрішнє середовище ВНЗ аналізується за такими напрямками: кадри, їх потенціал, кваліфікація, потреби, інтереси тощо; організація управління; освітній процес (організація, науково-методичне, технологічне забезпечення тощо); фінансування закладу; організаційна культура та ін. Внутрішнє середовище ВНЗ є джерелом його функціонування й розвитку. Воно містить той потенціал, на який навчальний заклад може розраховувати в конкурентній боротьбі під час досягнення своїх цілей. Аналіз внутрішнього середовища виявляє цей потенціал, внутрішні можливості ВНЗ, що сприяє правильному обґрунтованому формулюванню місії навчального закладу й усвідомленню його цілей. Водночас внутрішнє середовище може бути джерелом проблем і навіть причиною припинення функціонування ВНЗ тоді, коли воно не забезпечує необхідного функціонування закладу.

Завдання стратегічного та перспективного управління полягає в забезпеченні такої взаємодії ВНЗ із середовищем, яка б дозволяла йому підтримувати свій потенціал на рівні, що зумовить досягнення поставлених цілей, і тим самим сприятиме «виживанню» ВНЗ у довгостроковій перспективі.

Для визначення й реалізації стратегії поведінки ВНЗ його керівництво та інші учасники освітнього процесу повинні мати повне уявлення як про внутрішнє середовище закладу, його потенціал і тенденції розвитку, так і про зовнішнє, тенденції його розвитку та про місце, яке ВНЗ в ньому посідає.

У працях з освітнього менеджменту акцентується увага на двох підходах до розгляду освіти і соціуму [233, с. 84 – 85]. Перший підхід, який називається *«багатоаспектна інтерпретація соціуму»*, передбачає його характеристику щодо стабільності. Якщо оточення стабільне, то співвідношення і характер факторів впливу середовища на заклад освіти не змінюється або змінюється дуже мало. У динамічному середовищі співвідношення змінюється, проте зміни характеризуються раціональним ступенем передбачуваності. У досить нестабільному оточенні постійно відбувається багато

змін, і складно визначити, яким буде співвідношення впливів наразі. Як зазначалося вище, сьогодення характеризується трансформаційними перетвореннями у суспільстві; зміною державної політики в галузі освіти, форм власності; переходом до ринкової економіки; посиленням впливу на освітню галузь локальних чинників. У зовнішньому оточенні ВНЗ існують законодавчі державні структури, соціальні інституції, товариства, громадські організації, національно-етнічні групи, які відіграють важливу роль у функціонуванні ВНЗ. Окрім того, його оточення становлять також батьки, фірми, банки, фонди, наукові організації та установи, приватні підприємства, приватні особи, які надають ВНЗ як фінансові, так і різноманітні матеріальні інформаційні ресурси. З огляду на це заклад освіти відчуває зовнішній *вплив* соціуму, від якого залежить його діяльність. Такий вплив соціуму ілюструє його багатоаспектну інтерпретацію.

Прибічники іншого підходу не надають такої значущості впливу соціуму на освітні заклади і розглядають останні як активні організації, що намагаються переробити соціум «під себе» самостійно або у співдружності з іншими організаціями. Такий підхід тлумачиться як *інтерпретація соціуму, що зорієнтована на контроль над ним*.

Перспективне управління передбачає реалізацію обох підходів, оскільки, з одного боку, визначення й виконання стратегії передбачає врахування можливих змін середовища і його впливу на ВНЗ, а з іншого – стратегія закладу освіти може містити його вплив на зовнішнє середовище, контроль над ним (створення співдружності ВНЗ для впливу на місцеву владу і визначення пріоритетів розвитку освіти в регіоні; формування асоціації батьків і педагогів, об'єднань громадських організацій і педагогічних колективів та інших засобів узгодження діяльності; витіснення конкурентів з ринку освітніх послуг; узгодження цін та ін.).

Наступним ключовим поняттям для характеристики першого етапу перспективного управління є «аналіз». У дослідженні використовується тлумачення аналізу як розчленування цілого на елементи і встановлення взаємозв'язку між ними з метою підвищення якості прогнозування, обґрунтування стратегії, планування оперативного і перспективного управління, реалізації

управлінських рішень, спрямованих на розвиток ВНЗ.

Виокремлення найбільш значущих елементів і зв'язків у цілісному, багатоаспектному явищі здійснюється завжди з урахуванням певних методологічних настанов і проблемно-цільової орієнтації. Із позиції досліджуваної проблеми необхідним є визначення основних для вдосконалення управління процесом розвитку освітньої системи ВНЗ явищ і отримання достовірної інформації про них.

Передусім, аналіз повинен забезпечити з'ясування *проблем*, вирішення яких дозволить підвищити ефективність роботи ВНЗ. Цей аналіз повинен відповідати певним вимогам. По-перше, він має бути *прогностичним*, тобто нові вимоги до результатів висуватимуться з урахуванням не лише ситуації сьогодення, але й прогнозованого її змінення у майбутньому. Прогностичний характер аналізу повинен забезпечувати визначення перспектив розвитку ВНЗ. За допомогою аналізу необхідно в кожному означений момент фіксувати, що заклад має робити сьогодні, щоб досягти бажаних цілей у майбутньому, зважаючи на зміни у зовнішньому і внутрішньому середовищі.

Перспективне управління визначає таку логіку аналізу, коли спочатку виявляється те, що не задовольняє в результатах роботи ВНЗ і що заважає його успішному подальшому розвитку; потім – недоліки освітнього процесу, які породжують недоліки в результатах; далі – недоліки в умовах, які спричиняють дефекти освітнього процесу. Отже, за умови перспективного управління ніби здійснюється «погляд» із майбутнього у сьогодення. По-друге, в процесі аналізу всі проблеми повинні бути визначені *операціонально*, тобто для кожної проблеми повинна бути задана кількісна або якісна шкала, яка дозволяє оцінити ступінь невідповідності того, що є, і того, що має бути. По-третє, аналіз повинен забезпечувати повноту виявлення існуючих *обмежень*, які не дозволяють досягати більш високих результатів роботи ВНЗ. Якщо обмеження будуть з'ясовані лише частково, то це зменшить можливості ефективного вирішення проблем. Ця вимога передбачає, що в процесі аналізу повинні бути встановлені індикатори, які визначають параметри меж, у яких можливим є стійке функціонування і розвиток ВНЗ. По-четверте, аналіз повинен забезпечити *обґрунтовану оцінку*

значущості проблем. Виявлені проблеми повинні бути ранжовані за значущістю, серед них необхідно виокремити найбільш пріоритетні. Оцінювання значущості проблем повинно враховувати, якою мірою, наскільки суттєво їх вирішення вплине на успішність освітнього процесу, ефективність розвитку ВНЗ. Це, у свою чергу, зумовлює необхідність встановлення логічного зв'язку, залежності між проблемами і результатами.

Системний характер перспективного управління зумовлює і системне визначення проблеми, коли окремі часткові проблеми виявляються як невідповідність певних компонентів бажаної і фактично існуючої систем. У цьому випадку часткові проблеми поєднуються в цілісну структуру, тобто стають частинами системи. Це означає, що невідповідність фактичних результатів роботи ВНЗ бажаним пов'язується з невідповідністю фактичного освітнього процесу і бажаного, а вона, у свою чергу, – з невідповідністю наявних і необхідних умов у внутрішньому і зовнішньому середовищі навчального закладу. Отже, завдання аналізу полягає у конкретизації і структуруванні загальної проблеми, тобто в поданні її у вигляді сукупності пов'язаних між собою часткових проблем, вирішення яких забезпечує вирішення загальної проблеми.

Важливою складовою цього етапу є переосмислення індивідуального досвіду вищого навчального закладу. Якщо ґрунтуватися на розумінні смислу як суб'єктивної цінності (В. Франкл), то сутність переосмислення повинна полягати в з'ясуванні того, що в індивідуальному досвіді ВНЗ є цінним і потребує закріплення, а що необхідно змінити, удосконалити. Перспективний рівень системного аналізу спрямовується на вирішення всієї сукупності проблем, що виникають у системі, на якість її роботи загалом.

Цільовою настановою цього етапу є збирання та аналіз *інформації* про початковий стан керованої системи та про основні суперечності її функціонування.

Вимоги до інформаційного забезпечення перспективного управління загалом й аналізу середовища зокрема можна поділити на дві основні групи: вимоги до інформації та до процесу її отримання. На нашу думку, інформація має характеризуватися повнотою, точністю, об'єктивністю та оперативністю.

Повнота інформації щодо об'єкта управління означає, що вона містить усі необхідні відомості за всіма параметрами управління. Точність інформації допомагає в наближенні її до реального стану об'єкта управління. Об'єктивність інформації – це її відповідність стану об'єкта управління у відповідний момент. Оперативність інформації має місце, коли вона вчасно надходить, обробляється, запам'ятовується і використовується для прийняття рішення.

Інформація, що характеризується повнотою, точністю, об'єктивністю, оперативністю, є результатом роботи оптимальної інформаційної системи. Адаптивність системи визначає важливу якість – здатність до застосування у змінюваних умовах функціонування об'єкта управління. Отже, процес здобування інформації повинен відповідати вимогам оптимальності та адаптивності [52].

Важливим напрямом підвищення ефективності роботи керівників, викладачів, співробітників ВНЗ є застосування автоматизованих робочих місць на основі мікрокомп'ютерної і телекомунікаційної технології, які уможливають отримання доступу до систем управління базами даних, текстових редакторів, електронної пошти, Інтернету, експертних систем, що значно зменшує обсяг роботи з отримання, переробки і застосування інформації [152].

На першому етапі перспективного управління доцільно сформулювати три основні блоки інформації.

Перший блок інформації пов'язаний із якістю освітньої діяльності. Сенс розвитку освітньої системи полягає в реформуванні її структур, удосконаленні її функціонування з метою забезпечення відповідності якості освіти фахівців сучасним вимогам до них.

У цьому аспекті на першому етапі перспективного управління вищим педагогічним навчальним закладом важливо вивчити: пропозиції, зауваження органів управління освітою, керівників шкіл щодо якості підготовки вчительських кадрів у ВНЗ, основних недоліків їхнього професійно-особистісного розвитку; побажання батьків, населення щодо якості освітніх послуг, які надає ВНЗ; міркування випускників педагогічних ВНЗ, які працюють у школах та інших навчальних закладах, щодо якості отриманої освіти та основних труднощів у роботі; прогноз експертів щодо потреби у

педагогічних кадрах на найближчі 5 – 10 років; тенденції змінення вимог до педагогічних працівників, які визначаються фахівцями з професійної педагогіки.

Другий блок інформації дає уявлення про вихідний стан керованої системи: досягнення педагогічного колективу, його кращі традиції, власні тенденції розвитку, тобто виявлення того, що необхідно зберігати і розвивати; суперечності у функціонуванні й розвитку освітньої системи, недоліки в роботі окремих структурних підрозділів ВНЗ і служб, викладачів, тобто проблем закладу освіти; прагнення, бажання суб'єктів освітнього процесу, власні тенденції їхньої активності й розвитку; передовий досвід інших ВНЗ з управління процесом розвитку освітньої системи.

Третій блок інформації стосується вдосконалення системи управління педагогічною системою: міркування і побажання суб'єктів освітнього процесу; зауваження, пропозиції керівників ВНЗ (ректор, проректори, декани факультетів, завідувачі кафедр, начальники відділів); досвід закладів освіти та нові тенденції розвитку управління організаціями.

Важливою особливістю реалізації першого етапу перспективного управління є те, що він починається з аналізу середовища ВНЗ індивідуальними суб'єктами освітнього процесу незалежно один від одного. Для визначення перспектив розвитку освітньої системи необхідно врахувати весь комплекс проблем, який виникає в діяльності індивідуальних і групових суб'єктів освітнього процесу; проаналізувати вихідний стан керованої системи з позиції студентів, викладачів, керівників структурних підрозділів ВНЗ; урахувати їхні побажання, прагнення, настанови, труднощі в роботі; створити умови для індивідуального переосмислення свого досвіду з метою подальшого обговорення проблем у первинних колективах, мікрогрупах кафедр, відділів тощо.

Завершується цей етап управлінської діяльності полісуб'єктним переосмисленням досвіду закладу освіти. Необхідність полісуб'єктного аналізу стану педагогічної системи пов'язана, по-перше, з тим, що проведення його в міжособистісній формі забезпечує можливість всебічного й об'єктивного аналізу ситуації, отримання багаторівневої і багатоаспектної інформації про об'єкт управління. По-друге, інформація про таке складне явище, яким

є освітня система ВНЗ, існує в «розподіленій формі» (Б. Ломов), тобто у свідомості, пам'яті індивідуальних суб'єктів освітнього процесу. Для формування загального фонду аналітичної інформації і забезпечення доступу до неї суб'єктів, які приймають рішення, вона повинна перейти із інтрапсихологічної в інтерпсихологічну, міжсуб'єктну через комунікацію, обмін інформацією в процесі групових форм комунікаційної діяльності (наради, дискусії, обговорення через засоби масової інформації тощо). По-третє, необхідність полісуб'єктного аналізу ситуації зумовлюється значним обсягом інформації, яка накопичується в процесі аналізу, що здійснюється індивідуальними суб'єктами. Для визначення найбільш прийнятних напрямів і перспектив розвитку педагогічної системи ВНЗ і прийняття відповідних управлінських рішень ця інформація повинна пройти обробку і розподіл щодо її значущості з метою обрання стратегій ВНЗ і має бути представлена в узагальненому вигляді.

Отже, основними цільовими настановами першого етапу перспективного управління освітнім процесом у вищому педагогічному навчальному закладі є:

- проблемно-орієнтований аналіз педагогічної системи ВНЗ та виявлення проблем і перспектив розвитку закладу;
- виявлення рівня підготовки педагогічної системи ВНЗ до реалізації перспективного управління (на рівні смислових настанов суб'єктів освітнього процесу);
- створення інформаційної основи для реалізації наступного етапу процесу перспективного управління – визначення місії, цілей, пріоритетів ВНЗ.

Другий етап перспективного управління передбачає **визначення місії, полісуб'єктне цілеосмислення діяльності, самовизначення суб'єктів у напрямках розвитку** і складається з трьох підетапів: 1) визначення місії навчального закладу; 2) визначення довгострокових цілей; 3) визначення короткострокових цілей. Цілі розробляються для забезпечення місії і підпорядковуються їй.

У теорії менеджменту застосовують широке й вузьке розуміння місії [64, с. 205]. *Широке* тлумачення місії розглядається як констатація філософії і призначення, сенсу існування організації. Філософія організації визначає цінності і принципи, відповідно

до яких організація має наміри здійснювати свою діяльність. Призначення визначає дії, які організація виконуватиме, і те, якого типу організацією вона має наміри бути. Науковці акцентують увагу на тому, що філософія організації зазвичай змінюється лише іноді, тоді, коли її призначення може змінюватися залежно від масштабності змін, що відбуваються в організації та у середовищі її функціонування.

Науковці виділяють такі елементи місії вищої освіти: служіння людині і суспільству; формування майбутнього і сприяння пошуку шляхів у краще майбутнє для суспільства і людини; активна участь у вирішенні важливих проблем світового, регіонального і місцевого масштабу; сприяння сталому розвитку суспільства; формування відповідальних, освічених і активних громадян; навчання вчитися і навчання заповзятливості; зберігання і зміцнення культурної самобутності; сприяння поширенню безперервної освіти для всіх, щоб бути її суттєвою частиною [400, с. 97].

У вузькому розумінні місія визначається як сформульоване твердження щодо того, для чого і з якої причини існує організація, розкриває сенс існування організації, у якому виявляється відмінність цієї організації від інших.

Правильно сформульована місія окремого ВНЗ, хоч і має загальний для вищої освіти сенс, обов'язково містить унікальні положення, які характеризують саме той навчальний заклад, у якому вона була визначена. Місія розробляє основні напрями та орієнтації для розвитку ВНЗ, забезпечує його правовий статус.

Місія пов'язана з категорією «бачення», під яким розуміємо перспективний погляд на напрями розвитку і діяльності ВНЗ, базову концепцію того, що заклад освіти планує зробити і чого прагне досягти сьогодні та в майбутньому. На основі виробленого бачення формулюється стратегія розвитку ВНЗ. Перспективне бачення визначає не тільки те, яким повинен стати ВНЗ у майбутньому, але й як він має діяти, коли виконає свою місію.

Отже, місія ВНЗ – це його суперзавдання, головна мета існування та глобальна причина, що спонукає займатися певними видами діяльності. До основних видів діяльності ВНЗ належать: навчальна діяльність (підготовка й перепідготовка фахівців, аспірантів, докторантів; атестація екстернів; підготовка абітурієнтів; надання

додаткових освітніх послуг); наукова діяльність (фундаментальні дослідження; розроблення нового обладнання, пристроїв, технологій; підготовка довідників і монографій); методична діяльність (підготовка підручників, посібників, методичних рекомендацій; вивчення, узагальнення й поширення передового педагогічного досвіду); виховна діяльність (реалізація змістовних компонентів виховання; згуртування педагогічного і студентського колективів; взаємодія педагогічного колективу з батьками вихованців); господарська діяльність.

Формулювання місії є базою для встановлення цілей ВНЗ, попереджає їхню суперечливість, допомагає виробленню стратегії, визначенню спрямованості і припустимих меж функціонування закладу. Однак місія не повинна містити конкретні вказівки щодо необхідних заходів, термінів і виконавців. Вона тільки визначає основні напрями розвитку ВНЗ, його місце у середовищі. Формулювання місії повинно бути зрозумілим як учасникам освітнього процесу, так і суб'єктам, які взаємодіють із ВНЗ. У цьому випадку формулювання повинно, з одного боку, не мати розбіжностей у тлумаченні, а з іншого – залишати можливість для творчого, гнучкого інноваційного розвитку ВНЗ.

Отже, загальне формулювання місії ВНЗ повинно бути *конкретизоване* через такі характеристики, як цільові орієнтації закладу, тобто на вирішення яких завдань спрямовується його діяльність і на що спрямовуватиметься діяльність у довгостроковій перспективі; сфера діяльності ВНЗ, тобто який перелік освітніх послуг пропонується споживачам і якими є перспективи реалізації здобутої освіти; можливості і способи діяльності, що розкриває особливі можливості «виживання» ВНЗ у довгостроковій перспективі, використання інноваційних технологій і методик.

Отже, окрім формулювання місії, тобто визначення загальних орієнтирів функціонування ВНЗ, другий етап перспективного управління передбачає встановлення *цілей* його діяльності. Вони відображають конкретний кінцевий стан, до якого прагне заклад освіти і на досягнення якого спрямовує свою діяльність.

Місія і цілі ВНЗ повинні відбивати інтереси суб'єктів, які впливають на його діяльність:

- Міністерства освіти і науки України, яке бере участь у

визначенні державної політики в галузі вищої освіти, професійної підготовки кадрів, розробляє програми розвитку вищої освіти, її державні стандарти, формує і розміщує державне замовлення на підготовку спеціалістів з вищою освітою тощо; визначає загалом перспективи і пріоритетні напрями розвитку у сфері освіти, наукової, науково-технічної, інноваційної діяльності та інтелектуальної власності;

- викладачів та інших співробітників ВНЗ, які своєю працею безпосередньо забезпечують діяльність закладу, зокрема, надання освітніх послуг;
- споживачів освітніх послуг, грошові надходження яких належать до ресурсів ВНЗ;
- ділових партнерів ВНЗ, які перебувають із ним у формальних і неформальних ділових стосунках і надають відповідні послуги;
- місцевої спільноти, яка знаходиться з ВНЗ у взаємодії, пов'язаній передусім із формуванням соціального середовища функціонування закладу освіти;
- суспільства загалом, передусім державних інститутів, що взаємодіють із ВНЗ у політичній, правовій, економічній та інших сферах макрооточення.

Місія і цілі ВНЗ певною мірою повинні відбивати інтереси вищезазначених суб'єктів. Водночас, зважаючи на те, що найбільш стійкий, сильний і специфічний вплив на діяльність ВНЗ здійснюють МОН України, викладачі і співробітники закладу, споживачі освітніх послуг, місія і цілі навчального закладу повинні бути сформульовані так, щоб вони обов'язково відображали поєднання інтересів цих трьох суб'єктів.

У процесі визначення місії і цілей ВНЗ доцільно враховувати історію його становлення і розвитку, традиції, спрямованість інноваційних процесів; місце на ринку освітніх послуг; стан зовнішнього і внутрішнього середовища; ресурси, реалізація яких допоможе в досягненні поставлених цілей; специфічні особливості навчального закладу та ін.

Чітке формулювання місії і цілей ВНЗ конкретизує те, що він собою представляє, до чого прагне, які засоби використовуватиме для досягнення цілей; допомагає формуванню і закріпленню іміджу навчального закладу. Місія і цілі сприяють згуртуванню учасників

освітнього процесу, що знаходить відображення в усвідомленні співробітниками спільної мети та призначення закладу. З огляду на це співробітники ВНЗ спрямовують свої дії та зусилля в єдиному напрямі. Чітко сформульовані місія і цілі допомагають співробітникам ідентифікувати свою персону з навчальним закладом і, як результат, концентрувати їхню увагу в процесі професійної діяльності. Місія і цілі сприяють установам необхідного мікроклімату в колективі, оскільки саме через них до співробітників доводяться цінності і принципи, відповідно до яких функціонує ВНЗ. Місія і цілі розширюють для викладачів і співробітників навчального закладу сенс і зміст їхньої діяльності, що дозволяє керівникам застосовувати широкий спектр прийомів мотивування. Місія і цілі впливають на встановлення стандартів для розподілу ресурсів ВНЗ і створюють основу для оцінювання ефективності їх використання.

Цілі відіграють надзвичайно важливу роль в управлінні ВНЗ, оскільки вони є основою планування, побудови системи стимулювання, контролю й оцінювання результатів праці як окремих викладачів, співробітників, так і кафедр, відділів та інших підрозділів навчального закладу.

Зважаючи на тривалість періоду, необхідного для їх досягнення, виділяють довгострокові, середньострокові й короткострокові цілі. Середньострокові і короткострокові цілі визначаються безпосередньо довгостроковими цілями, підпорядковуються їм. Середньострокові й короткострокові цілі є конкретизацією і деталізацією довгострокових. Через досягнення короткострокових цілей ВНЗ рухається у напрямі досягнення своїх середньострокових, а потім і довгострокових цілей.

У системі перспективного управління реалізуються такі види цілей, як стратегічні, тактичні, оперативні. Дослідники визначають стратегічні цілі як цілі, що поставлені перед організацією менеджерами вищого рівня, і вказують на специфічні результати діяльності, яких організація планує досягти, а також визначають конкурентну позицію, яку прагне зайняти організація на освітньому ринку і ринку праці. Стратегічні цілі стосуються загальних питань і належать до «цілей розвитку». Тактичні цілі визначають бажані результати, конкурентні переваги з урахуванням рівня розвитку,

досягнутого на поточний момент, і дії, які необхідно виконати для досягнення стратегічних цілей. Оперативні цілі пов'язані з короткотерміновими конкретними завданнями, які необхідні для досягнення тактичних цілей з урахуванням довгострокових [233, с. 74].

У науковій літературі розглядають різновиди стратегічних цілей, які можуть бути реалізовані і в умовах перспективного управління ВНЗ: підвищення якості освітніх послуг; розширення та поліпшення номенклатури освітніх послуг; повне задоволення потреб клієнтів; підвищення репутації навчального закладу; визнання навчального закладу лідером у галузі освітніх технологій та інновацій; підвищення конкурентоспроможності за межами регіону та ін. [313, с. 98].

Вищий навчальний заклад як цілісна динамічна соціально-педагогічна система має різні структурні підрозділи (підсистеми), декілька рівнів управління, що зумовлює необхідність ієрархії цілей – декомпозицію цілей більш високого рівня в цілі нижчого рівня. З огляду на це цілі більш високого рівня мають довгостроковий інтервал досягнення. Цілі нижчого рівня є своєрідними засобами досягнення цілей більш високого рівня. Чітка ієрархія цілей у ВНЗ є дуже важливою, оскільки забезпечує спрямування діяльності всіх підрозділів навчального закладу на досягнення його загальних цілей. Правильна побудова ієрархії цілей означає, що кожна кафедра, кожен факультет у процесі досягнення своїх цілей здійснюють необхідний внесок у діяльність ВНЗ щодо досягнення своїх цілей.

Сформульовані цілі сприяють успішному функціонуванню ВНЗ, якщо вони відповідають певним вимогам, тобто цілі повинні бути:

- досяжними, що передбачає реалістичність цілей, оскільки нереалістичні цілі, які перевищують межі допустимих можливостей працівників, призводять до їхньої демотивації і зниження ефективності роботи; не стимулюють до активної праці і занадто прості цілі;
- гнучкими – формулювання цілей повинно передбачати можливість їх коригування відповідно до змін у внутрішньому і зовнішньому середовищі ВНЗ;
- вимірюваними – досягнення цілей повинно підлягати

кількісному або якісному вимірюванню, що сприяє об'єктивному оцінюванню досягнутих результатів;

- конкретними – встановлені цілі повинні допомогти колективу ВНЗ однозначно визначитися із напрямом функціонування і розвитку закладу; цілі повинні чітко фіксувати, що необхідно отримати в результаті діяльності, у який термін і хто має забезпечити досягнення цілей;

- сполучними, що передбачає відповідність довгострокових цілей ВНЗ його місії, а короткострокових цілей – довгостроковим;

- прийнятними для основних суб'єктів, які здійснюють вплив на діяльність ВНЗ; передусім це стосується учасників освітнього процесу, проте цілі ВНЗ повинні враховувати й інтереси органів влади, зокрема, органів управління в галузі вищої освіти, споживачів освітніх послуг та інших суб'єктів.

У концепції перспективного управління мета розглядається як «центральный компонент у структурі спільної діяльності суб'єктів, що визначає спосіб і характер дій людини» [139, с. 88]. Цілепокладання є початком розгортання всіх форм міжсуб'єктної активності, котра слугує організуючими і системотворними засадами сумісної діяльності. В. Коваленко розглядає її як феномен випереджаючого відбиття дійсності, ідеальне представлення майбутнього результату діяльності суб'єктів [139, с. 88].

Цілі, які висувають суб'єкти, висвітлюють їхні потреби, інтереси, ціннісні настанови. Загальні цілі відображають інтереси, потреби, ціннісні орієнтири групових і організаційного суб'єктів освітнього процесу. Через загальні цілі діяльності суб'єктів здійснюється зв'язок їхньої активності із зовнішнім середовищем. Через постановку і корекцію цілей індивідуальних і групових суб'єктів можна впливати на їхню власну активність.

У теорії менеджменту розглядаються різні підходи до встановлення цілей [28; 45; 58; 94; 115; 183; 202; 220; 251; 263; 304; 311]. Основними є два підходи: повна централізація або повна децентралізація процесу встановлення цілей. Кожен з цих підходів має свої переваги й обмеження. Перспективне управління базується на реалізації децентралізованого підходу. Зважаючи на існування щонайменше двох схем децентралізованого встановлення цілей (згори донизу або навпаки), а також ґрунтуючись на ідеях суб'єктності

учасників освітнього процесу в дослідженні використовували другу схему, коли нижні ланки встановлюють собі цілі, які є основою для встановлення цілей наступного, вищого рівня. Отже, перспективне управління передбачає вибір такого напрямку розвитку ВНЗ, який відповідає як власним тенденціям розвитку педагогічної системи, так і тенденціям, інтересам і потребам суб'єктів освітнього процесу. Зважаючи на це, етап визначення місії і цілей ВНЗ передбачає проходження таких *стадій*:

- осмислення результатів аналізу середовища індивідуальними, груповими й організаційним суб'єктами; прогнозування стану зовнішнього і внутрішнього середовища ВНЗ у майбутньому, виявлення тенденцій його розвитку для забезпечення відповідності встановлених цілей здійсненим прогнозам;

- первинне автономне самовизначення індивідуальних і групових суб'єктів освітнього процесу за напрямами розвитку педагогічної системи і перспективних цільових настанов власної діяльності;

- полісуб'єктне погодження позицій і організаційне самовизначення; формулювання з урахуванням цих положень місії ВНЗ, розробка концепції розвитку педагогічної системи, які відображають загальні напрями розвитку і цільові пріоритети, а також містять загальний опис майбутнього стану педагогічної системи; формулювання місії ВНЗ і встановлення його цілей повинно визначати, що саме із характеристик діяльності навчального закладу стане основою; особливе значення має встановлення критеріїв, за якими визначатиметься успішність досягнення цілей як організаційним, так і груповими та індивідуальними суб'єктами; критерії повинні бути безпосередньо пов'язані з аналізом середовища ВНЗ та його місією; організаційне самовизначення повинно враховувати цілі попереднього етапу і те, наскільки досягнення цих цілей сприяло виконанню ВНЗ своєї місії;

- остаточне самовизначення індивідуальних і групових суб'єктів у цільових настановах діяльності і напрямках розвитку відповідно до місії ВНЗ і концепції його розвитку; встановлення ієрархії цілей індивідуальних і групових суб'єктів, за допомогою яких забезпечується досягнення організаційної цілі і виконання ВНЗ своєї місії; у цьому випадку ієрархія цілей повинна формуватися відповідно

як до довгострокових, так і до короткострокових цілей; кожен учасник освітнього процесу через свої персональні цілі залучається до процесу спільного досягнення цілей ВНЗ, отримує уявлення не тільки про те, що має досягнути, а й про те, як результати його праці вплинуть на кінцеві результати функціонування навчального закладу.

Ключовою процедурою проходження цих стадій є погодження індивідуальних цілей суб'єктів і формування на цій основі спільної мети їх взаємопов'язаної діяльності. Ю. Платонов доводить, що кожна особистість характеризується складноструктурованим і динамічним «полем цілей» (див. [139, с. 89]), тобто ієрархічною системою цілей і мотивів діяльності. Причому збіг індивідуальних цілей окремих суб'єктів трапляється лише іноді. Отже, загальна мета спільної діяльності суб'єктів може формуватися як конструювання нової мети на основі агрегації індивідуальних цілей. Ця нова мета повинна бути пов'язана з потребами й інтересами групових або організаційного суб'єктів. У даному випадку загальна мета ніби перебуває над цілями окремих суб'єктів і основним фактором інтеграції їх активності.

В умовах перспективного управління ВНЗ загальні цілі формуються в результаті творчої взаємопов'язаної діяльності всіх суб'єктів освітнього процесу на основі погодження й інтеграції індивідуальних цілей. Спільна розробка цілей освітньої діяльності за напрямом розвитку освітньої системи створює ефект причетності суб'єктів до спільної справи. У результаті загальна мета сприймається всіма як «наша», водночас кожен суб'єкт сприймає її як свою. Міжсуб'єктне цілепокладання є основним чинником мобілізації творчого потенціалу й активності суб'єктів для досягнення цілей ВНЗ. Отже, важливою умовою ефективності перспективного управління є *цільова єдність* суб'єктів педагогічної системи, яку Ю. Платонов вважає таким станом групового суб'єкта, коли діяльність членів, які належать до його складу, якщо навіть вона спрямована на вирішення конкретних виробничих і виховних завдань, орієнтована на досягнення спільної мети взаємопов'язаної діяльності (див. [139, с. 89]).

До основних механізмів погодження цілей та рішень індивідуальних і групових суб'єктів, на думку науковців, належать механізми *агрегації* й *ієрархізації* [139, с. 90 – 93]. З огляду на

це агрегація цілей і рішень суб'єктів передбачає конструювання нової мети або розробку нового рішення, які містять принципові, найсуттєвіші аспекти індивідуальних цілей і рішень суб'єктів. Механізм агрегації складається з таких дій: аналіз суттєвих і принципових ідей, на яких ґрунтуються індивідуальні цілі та рішення суб'єктів; виявлення тих інтересів, потреб і мотивів суб'єктів, на реалізацію яких спрямовані їхні цілі; пошук нової інтегративної ідеї, яка об'єднує часткові цілі й рішення, представляє їх в узагальненому вигляді та дозволяє частково реалізовувати інтереси і потреби суб'єктів; міжсуб'єктне погодження цілей і рішень на основі інтегративної ідеї шляхом компромісу, тобто поступки, відмови суб'єктів від тієї частини компонентів їх індивідуальних цілей і рішень, що не увійшли до складу загальних цілей і рішень.

У дослідженні В. Коваленка [139] було встановлено, що можливість агрегації індивідуальних цілей і рішень суб'єктів значною мірою залежить від рівня розвитку мислення лідера групи. Для успішного вирішення завдання агрегації він повинен володіти високим творчим потенціалом, здатністю до інтегративного, системного мислення і розвинутими дипломатичними здібностями, вміннями вести переговори, домагатися компромісу в діях окремих суб'єктів, мати взаєморозуміння з людьми.

Слід зауважити, що агрегація індивідуальних цілей, позицій, цінностей, критеріїв тощо є основною складністю в управлінні спільною діяльністю суб'єктів. За умови значної кількості суб'єктів це завдання стає практично не вирішуваним.

Ефективнішим для реалізації другого етапу перспективного управління ВНЗ може стати механізм ієрархізації, який доцільно застосовувати за умов наявності багатьох різнопланових цілей і рішень; браку часу, що не дозволяє ефективно здійснювати їх агрегатування; за умов, коли індивідуальні й групові суб'єкти не йдуть на компроміс для погодження цілей і рішень; в умовах високої невизначеності, коли неможливо спрогнозувати наслідки дій.

Під час використання механізму ієрархізації група суб'єктів втрачає свій паритетний статус, а визначення мети або групового рішення здійснює її лідер обранням однієї з альтернатив, що

представлені в тезаурусі, тобто загальна мета або загальне рішення формуються не на основі погодження індивідуальних позицій, а за допомогою «накладання» на них позиції лідера. Слідом за В. Коваленком стверджуємо, що ієрархізація не суперечить полісуб'єктному характеру управління, оскільки йдеться лише про часткове обмеження суб'єктних функцій. За умови використання цього механізму погодження всі суб'єкти беруть активну участь у цілепокладанні, формуванні тезаурусу можливих загальногрупових цілей і рішень, а сам процес прийняття рішення делегується лідеру групи або узурпується ним. Так, існують два способи реалізації ієрархізації: ієрархізація з делегуванням повноважень прийняття рішень лідеру й ієрархізація з узурпуванням повноважень прийняття рішень лідером, що передбачає реалізацію механізму примушування.

Безперечно, найсприятливіші умови для успішної спільної взаємопов'язаної діяльності суб'єктів освітнього процесу створюються під час використання для погодження їхніх цілей та індивідуальних рішень на основі механізму ієрархізації з делегуванням повноважень. У цьому випадку загальні цілі і рішення не сприймаються учасниками освітнього процесу як «чужі», тому вони беруть активну участь у їх реалізації. Делегування повноважень прийняття рішення лідеру вимагає від нього високої компетентності, здатності обрати кращу із запропонованих альтернатив. За умов використання механізму ієрархізації з узурпуванням повноважень прийняття рішень лідером групи загальні цілі і рішення сприймаються суб'єктами освітнього процесу як «чужі», які нав'язуються ззовні, а тому не підтримуються ними.

Механізм ієрархізації містить такі дії: початковий відбір цілей і рішень за критерієм можливості їх реалізувати в умовах роботи конкретного ВНЗ; ієрархізація відібраних цілей і рішень за прогнозованими результатами та їх значущістю для розвитку ВНЗ; повторний відбір цілей і рішень за критерієм витрат (фінансові, матеріально-технічні умови досягнення; кадрові, методичне забезпечення тощо); ієрархізація відібраних цілей і рішень на основі рефлексії ставлення до цих цілей суб'єктів освітнього процесу; самовизначення лідера в наявних альтернативах; уточнення й

доповнення цих цілей і рішень; формулювання і презентація групі загального рішення або загальної мети.

Реалізація механізмів погодження цілей індивідуальних і групових суб'єктів педагогічної системи потребує розвитку в них таких особистісних якостей, як полісуб'єктність, емпатія, комунікативність, здатність до генерування ідей, готовність до компромісу, настанова на співробітництво і взаєморозуміння та ін.

Перспективне управління ВНЗ передбачає участь усіх його суб'єктів у формуванні стратегічних цілей розвитку освітнього процесу і того групового суб'єкта (кафедри, відділу тощо), до складу якого вони входять, у вирішенні питань, які його безпосередньо стосуються. Формування тактичних й оперативних цілей і рішень здійснюється найбільш компетентними суб'єктами, які мають безпосереднє відношення до питань, що розробляються.

Отже, другий етап перспективного управління є етапом самовизначення закладу освіти, оскільки його головним змістом є самовизначення індивідуальних, групових й організаційного суб'єктів за напрямом розвитку педагогічної системи та в цільових настановах діяльності суб'єктів.

Цільовими настановами цього етапу перспективного управління є: визначення стратегічних напрямів розвитку освітньої системи ВНЗ, його структурних підрозділів, індивідуальних суб'єктів освітнього процесу; формування перспективної моделі майбутнього стану педагогічної системи; забезпечення цільової єдності суб'єктів освітнього процесу; декомпозиція загальних цілей відповідно до особливостей суб'єктів освітнього процесу, їх можливостей на основі самовизначення в цільових настановах спільної діяльності.

Визначення місії і цілей забезпечує усвідомлення учасниками освітнього процесу сенсу існування навчального закладу та перспективи його розвитку. Це стає підґрунтям для обрання стратегії поведінки.

Третій етап системи перспективного управління освітнім процесом у ВНЗ передбачає **визначення варіантів стратегії навчального закладу, вибір стратегічних альтернатив та розробку програми дій щодо реалізації обраної стратегії**. Цей процес є основою перспективного управління. За допомогою

спеціальних методів і прийомів освітній заклад визначає, як він досягатиме своїх цілей і реалізовуватиме свою місію.

Цільовими настановами третього етапу системи перспективного управління ВНЗ є: ранжування цілей розвитку педагогічної системи за критерієм перспективності і визначення оптимальної послідовності їх досягнення; розробка стратегії та її оцінювання; осмислення й визначення методів і засобів досягнення цілей та виконання стратегії; забезпечення оптимального розподілу ресурсів педагогічної системи для вирішення завдань її розвитку; розробка на цій основі комплексних цільових програм розвитку закладу освіти, програм розвитку структурних підрозділів ВНЗ, планів роботи із самовдосконалення учасників освітнього процесу; створення умов для усвідомлення суб'єктами освітнього процесу своїх можливостей у реалізації стратегії ВНЗ та їх залучення до інноваційно-творчої діяльності за цим напрямом.

Аналіз наукової літератури [16; 66; 74; 100; 124; 209; 219; 233; 259; 312; 313; 315; 371] засвідчив, що в перспективному управлінні, як і в стратегічному, стратегія є довгостроковим якісно визначеним напрямом розвитку ВНЗ щодо сфери, засобів і форм його діяльності, системи взаємовідносин у внутрішньому середовищі, а також позиції закладу освіти в зовнішньому середовищі. Отже, «стратегія – це визначення перспектив організації в довгостроковому періоді з урахуванням аналізу її потенціалу на основі прогнозування змін зовнішнього та внутрішнього середовища для забезпечення досягнення її місії та цілей» [313, с. 106].

У теорії менеджменту [112; 133; 150; 154; 206; 266; 268; 313; 314; 396] стратегією вважають загальну концепцію досягнення цілі організації, вирішення проблем, які стоять перед нею, і розподіл необхідних для цього обмежених ресурсів. Така концепція містить кілька елементів:

- перший елемент стратегії містить місію ВНЗ і його цілі;
- другий елемент стратегії становлять пріоритети, тобто основні принципи розподілу ресурсів; можливими є різні підходи: спрямування ресурсів на вирішення найбільш важливих і нагальних для ВНЗ проблем; виділення ресурсів пропорційно до потреб, а ідеально – у повній відповідності до них; надання ресурсів усім підрозділам порівну, якщо вони ідентичні за розмірами і займаються подібними

видами діяльності;

- третій елемент стратегії – це правила здійснення управлінських дій, які, як і стратегія, визначають функціонування закладу освіти, проте на відміну від стратегії не мають реальних цільових основ; правила мають переважно обмежувальний характер, є приписом, встановлюють межі діяльності та поведінки учасників освітнього процесу і тим самим створюють атмосферу їхньої діяльності, орієнтують функціонування ВНЗ за напрямом реалізації його стратегії (наприклад, регламентування внутрішніх відносин, оцінювання роботи викладачів і співробітників, здійснення контактів із зовнішнім середовищем тощо); правила можуть мати різний термін дії і встановлюватися для реалізації якоїсь певної стратегії або для сприяння досягнення певної мети; правила самі можуть стати предметом стратегічного або перспективного управління тоді, коли стратегічним завданням ВНЗ стає змінення його внутрішнього середовища, організаційної культури тощо.

Отже, стратегія ВНЗ інтегрує його місію, цілі, пріоритети, правила, норми та дії в єдине ціле; визначає ресурсне забезпечення навчального закладу з урахуванням його переваг та обмежень, очікуваних змін і пов'язаних із ними дій конкурентів. Якщо цілі визначають, до чого прагне навчальний заклад, що він хоче отримати в результаті своєї діяльності, то стратегія вказує на способи і дії, за допомогою яких ВНЗ зможе досягнути своїх цілей в умовах конкурентного оточення, що змінюється. Водночас науковці наголошують на тому, що таке трактування стратегії не містить визначеності у поведінці організації, оскільки стратегія залишає свободу вибору в ситуації, що змінюється [66, с. 220].

Так, стратегія ВНЗ постійно розвивається і складається як із запланованих дій, так і з адаптивної реакції на зміну ситуації. Стратегія характеризується впровадженням новацій у діяльність закладу освіти. З огляду на це процес удосконалення стратегії є нескінченним, і тому, втілюючи в життя заплановане, суб'єкти педагогічної системи повинні завжди враховувати необхідність адекватного реагування на зміни.

Аналіз наукової літератури [18; 44; 50; 133; 232; 262; 287; 336; 338; 344] свідчить про те, що в теорії стратегічного управління розглядається значна кількість *видів* стратегії. А. Наливайко

зазначає: «...різноманітність стратегій, як і наявність багатьох класифікаційних ознак для виділення однорідних груп стратегій, більшою мірою зумовлена практично безмежною кількістю можливих стратегічних цілей та багатоваріантністю умов і засобів їх досягнення. Така плюралістичність вибору під час розробки стратегії ... залежить від вихідної мотивації діяльності суб'єкта господарювання» [215, с. 106 – 107]. Науковці стверджують: «... скільки існує організацій, стільки існує й конкретних стратегій» [313, с. 107]. Ми згодні з О. Виханським [66, с. 221] і вважаємо, що визначення стратегії ВНЗ принципово залежить від конкретної ситуації, у якій знаходиться заклад освіти, особливостей його зовнішнього і внутрішнього середовищ. Водночас необхідно зважати й на загальні підходи до формулювання стратегії та певні обмеження.

Серед загальних стратегій, які відповідають «життєвому циклу» організації, М. Мескон виокремлює: зростання, обмежене зростання, скорочення і поєднання цих трьох стратегій [201, с. 277 – 279]. С. Покропивний визначає такі стратегії: виживання, стабілізації, зростання [250, с. 108]. В. Немцов до трьох основних стратегій додає четверту – стратегію реструктуризації [219, с. 296], З. Шершньова виділяє також стратегії скорочення, ліквідації, комбінації вищезазначених стратегій [372, с. 250]. Найпоширенішими вважаються стратегії розвитку, які зазвичай називають базисними або еталонними [66, с. 223]. До них належать такі види стратегій: концентрованого зростання (стратегія посилення позиції на ринку; стратегія розвитку ринку; стратегія розвитку продукту); інтегрованого зростання (стратегія зворотної вертикальної інтеграції; стратегія вертикальної інтеграції, що прямує вперед); диверсифікованого зростання (стратегія центрованої диверсифікації; стратегія горизонтальної диверсифікації; стратегія конгломератної диверсифікації); скорочення (стратегія ліквідації, стратегія «збирання врожаю»; стратегія скорочення; стратегія скорочення витрат). На практиці багатогалузева організація може одночасно реалізовувати декілька стратегій або послідовно реалізовувати різні стратегії. У цьому випадку вважають, що вона реалізує комбіновану стратегію [66, с. 223 – 227; 313, с. 108 – 111].

Пов'язаний зі стратегією розвитку варіант стратегії змін, який визначають В. Крижко і Є. Павлютенков [165, с. 52]. На думку науковців, стратегія змін містить три види стратегій: локальних змін (оновлення діяльності окремих галузей життєдіяльності; здійснення змін незалежно одна від одної, за власним планом, що передбачає досягнення часткових результатів, які в сукупності дозволяють зробити крок уперед); модульних змін (здійснення декількох комплексних, не пов'язаних між собою змін, що припускає координування дій виконавців усередині модуля); системних змін (повна реконструкція навчального закладу, що стосується всіх компонентів діяльності (цілі, зміст, організація, технологія), усіх структур або частин).

У науковій літературі розглядаються також види стратегій залежно від рівня управління, на якому вони розробляються: корпоративна, ділова і функціональна стратегії [219; 313]. Корпоративна стратегія визначається як стратегія, що досліджує загальні напрями зростання організації. Ділова стратегія спрямовується на забезпечення довгострокових конкурентних переваг окремих підрозділів. Функціональні стратегії розробляються функціональними відділами та службами організації на основі корпоративної і ділової стратегій. Три рівні стратегій становлять стратегію ієрархічної структури: корпоративна стратегія складається з певних ділових і функціональних стратегій. Науковці наголошують на тому, що для досягнення успіху стратегії мають бути узгоджені та взаємопов'язані. Кожен рівень утворює стратегічне середовище для наступного рівня. У зв'язку з цим на стратегічний план нижчого рівня накладається обмеження стратегій вищого рівня ієрархії [313, с. 113].

За характером поведінки в науковій літературі [219; 313] виділяють активну і пасивну стратегії. Активна (екстенсивна) стратегія характеризується: диверсифікацією (постійним розширенням діяльності підприємства); технологічною орієнтацією (підприємство розглядає нову продукцію, а потім оцінює можливості ринку); наступальністю (прагнення випередити конкурентів у випуску і продажу нової продукції). Пасивна (реактивна) стратегія характеризується: конкуренцією діяльності підприємства в певній сфері; ринковою орієнтацією (підприємство

спочатку вивчає запити споживачів, а потім визначає технологічні можливості для розроблення товарів, які можуть задовольнити ці запити); обороною (підприємство захищає свою частку ринку шляхом оновлення продукції у відповідь на дії конкурентів) [219, с. 298]. Пасивний вид стратегії може набувати рецептивної або адаптивної форми. Для рецептивної стратегії характерним є обмеження інновацій, використання вже перевірених управлінських рішень і методів. Мета адаптивної стратегії – утриматися серед новаторських організацій шляхом негайного використання нових рішень, інформаційних технологій у всіх сферах діяльності, а також створення й застосування нових освітніх інформаційних технологій [313, с. 114].

Вищезазначені приклади видів стратегій далеко не вичерпують їх перелік у науковій літературі і практиці. Різні підходи до формування стратегії доповнюють один одного, акцентують увагу на різних, але взаємопов'язаних аспектах складного і багатогранного процесу життєдіяльності організацій. Знання наукових підходів до формування стратегії дозволяє керівникам ВНЗ та іншим суб'єктам освітнього процесу більш повно реалізувати свої власні можливості, суб'єктну позицію. За таких умов зусилля, що спрямовані на розвиток ВНЗ, будуть результативнішими, а витрати – мінімальними.

Стратегія повинна задовольняти такі *вимоги*: відповідати можливостям ВНЗ; передбачати припустимий ступінь ризику; бути забезпеченою достатніми ресурсами для її реалізації; враховувати можливості і загрози зовнішнього середовища; найбільш ефективно застосовувати ресурси ВНЗ.

Науковці [4; 15; 27; 162] визначають *чинники*, що впливають на стратегію будь-якої організації, а значить і будь-якого закладу освіти: місія організації, конкурентні переваги, організаційні чинники, розміри ресурсів, потенціал розвитку, культура і компетентність управління, ступінь ризикованості діяльності організації; рівень підготовки і досвіду кадрів, залежність організації від зовнішнього середовища і від раніше прийнятих на себе зобов'язань.

Загалом вибір стратегії залежить від конкретної ситуації, у якій знаходиться ВНЗ, від його цілей, стану внутрішнього і зовнішнього середовища.

У дослідженні використовується класифікація видів стратегії відповідно до «життєвого циклу» організації з урахуванням того, що діяльність будь-якого ВНЗ характеризується двома основними процесами: функціонуванням і розвитком, тобто виділяють стратегію функціонування і стратегію розвитку. Перспективне управління спрямоване передусім на забезпечення процесу розвитку закладу освіти, що передбачає реалізацію відповідної стратегії. Розвиток ВНЗ відбувається в процесі його функціонування, тому для дослідження є цікавою і стратегія функціонування.

У теорії менеджменту виокремлюють три варіанти стратегії функціонування: стратегія лідерства в зниженні витрат (одержання додаткового прибутку за рахунок економії на постійних витратах); стратегія диференціації, що полягає в концентрації організацією своїх зусиль за кількома напрямками, в яких вона намагається досягти переваги над іншими; стратегія фокусування, яка ґрунтується на виборі одного із сегментів галузевого ринку і досягнення на ньому безумовних конкурентних переваг завдяки реалізації однієї із вищезазначених стратегій.

Стратегія функціонування насамперед пов'язана з діяльністю ВНЗ на ринку освітніх послуг, стратегія ж розвитку зосереджує увагу на його потенційних можливостях. Навчальний заклад може використовувати різні види стратегії розвитку. Перший вид – стратегія зростання – властива новоствореним ВНЗ, що прагнуть у найкоротший термін отримати лідерські позиції на ринку освітніх послуг, або тим закладам освіти, які працюють надзвичайно ефективно й досягають високих результатів. Такі навчальні заклади характеризуються високими темпами збільшення масштабів діяльності.

Другий вид – стратегія помірною зростання – характерна для ВНЗ, які працюють стабільно і діють у традиційних сферах. Таким закладам освіти також властиве просування вперед за більшістю напрямів, але уповільненими темпами.

Застосування третього виду – стратегії скорочення масштабів діяльності – є доцільним за умови перебудови діяльності ВНЗ, коли виникає необхідність позбутися від застарілих, неефективних елементів педагогічної системи.

Зважаючи на те, що ВНЗ є складною динамічною соціально-

педагогічною системою, на практиці найчастіше застосовується комбінована стратегія, що містить у певному співвідношенні елементи попередніх стратегій. Ця стратегія передбачає, що одні структурні елементи педагогічної системи розвиваються швидко, інші – помірно, треті – стабілізуються, четверті – скорочують масштаби своєї діяльності. Наявність зв'язків між елементами педагогічної системи, її цілісність визначають залежно від конкретного сполучення різних видів стратегії розвитку загальне зростання, загальну стабілізацію або загальне скорочення потенціалу і масштабів діяльності ВНЗ.

Обґрунтування системи перспективного управління у ВНЗ базується на визначенні стратегії як детального комплексного плану, призначеного для того, щоб забезпечити здійснення місії організації й досягнення її цілей [201, с. 257].

З огляду на це плануванням вважають науково-практичну діяльність суб'єктів, спрямовану на розробку плану (програми) функціонування і розвитку освітньої системи ВНЗ.

Реалізація ідей полісуб'єктності в умовах перспективного управління передбачає, що план (програма) є соціальною нормою, яка регулює активність усіх індивідуальних і групових суб'єктів. Отже, планування, яке має багаторівневий характер, здійснюється переважно у міжсуб'єктній формі. Найвищий рівень планування процесу розвитку здійснюється на рівні педагогічної системи загалом. Середній рівень планування реалізується на рівні структурних підрозділів ВНЗ, а також на рівні окремих напрямів розвитку педагогічної системи. Нижчий рівень планування здійснюється індивідуальними суб'єктами освітнього процесу. Слід зазначити, що планування здійснюється груповими суб'єктами педагогічної системи, а не лише індивідуальними – проректорами, деканами, завідувачами кафедр, начальниками відділів. У цьому випадку групове планування ґрунтується на різних ідеях, сформульованих у результаті залучення творчого потенціалу всіх суб'єктів освітньої діяльності. Це сприяє підвищенню відповідальності учасників освітнього процесу за реалізацію плану, забезпечує його обґрунтованість і реалістичність, відповідність плану інтересам і потребам усіх суб'єктів. Спільне планування діяльності педагогічного і студентського колективів сприяє формуванню

почуття причетності кожного учасника освітнього процесу до спільної справи. Цінність колективного планування полягає в тому, що всі його учасники стають активними провідниками стратегії закладу освіти.

Планування, яке фактично є розробкою стратегії ВНЗ, за умови перспективного управління проходить декілька стадій. Починатися процес визначення стратегії повинен із усвідомлення поточної стратегії закладу освіти, оскільки не можна приймати рішення щодо майбутнього, якщо немає чіткого уявлення щодо того, у якому стані знаходиться ВНЗ і які стратегії він реалізує. Тут доцільно враховувати такі чинники, як цілі закладу; структура і спрямованість його діяльності за останній період; ступінь різноманітності пропонуваного населенню освітніх послуг; можливості, на які ВНЗ орієнтувався останнім часом; критерії розподілу ресурсів; стратегії окремих функціональних сфер (наукові дослідження, кадри, фінанси та ін.) тощо.

Друга стадія планування передбачає, що на основі колективно розробленої концепції, перспективної програми розвитку ВНЗ визначаються пріоритети напрямів розвитку, виокремлюються основні цільові програми, що передбачають з'ясування стратегічних, тактичних та оперативних цілей. Ці програми спрямовуються на розвиток окремих компонентів педагогічної системи (удосконалення змісту освіти, підготовка кадрів, розробка і впровадження нових освітніх технологій, удосконалення управління тощо). Визначається доцільна послідовність реалізації цільових програм, формуються творчі групи для їх реалізації.

Цільові програми визначають стратегію ВНЗ, перспективи його розвитку, що передбачає врахування таких факторів: сильних аспектів ВНЗ, тобто тих можливостей, які породжують його лідерство; цілей закладу; інтересів усіх суб'єктів освітнього процесу; компетентність, кваліфікацію працівників; фінансові ресурси; ступінь залежності від зовнішнього середовища та ін.

У подальшому індивідуальні суб'єкти освітнього процесу самостійно, з урахуванням своїх інтересів, потреб і можливостей обмірковують, у який спосіб можна реалізувати цільову програму або програму розвитку ВНЗ на рівні групового суб'єкта. Ідеї і пропозиції, які висувуються в результаті такого індивідуального

осмислення, складають основу подальшого спільного (групового) планування процесу розвитку ВНЗ. Наступна стадія передбачає кінцеве розгорнуте планування інноваційної роботи індивідуальних суб'єктів з урахуванням програми розвитку ВНЗ, а також встановлення правил здійснення управлінських дій, що спрямують функціонування і розвиток навчального закладу за напрямом реалізації його стратегії.

За умови перспективного управління програми повинні розроблятися так, щоб не тільки залишатися цілісними впродовж тривалих періодів, а й бути достатньо гнучкими. За необхідності вони повинні легко модифікуватися і переорієнтовуватися, що забезпечує не просто досягнення цілей, а й досягнення їх із максимальною ефективністю.

Отже, керівництво ВНЗ, ґрунтуючись на творчому потенціалі всіх суб'єктів освітнього процесу, визначає лише напрями пошуків, прогнозує бажані результати, залучає педагогічний і студентський колективи до інноваційної діяльності, стимулює творчий пошук. Програма розвитку ВНЗ або структурного підрозділу, план роботи кожного викладача розглядаються не як безальтернативні догматичні програми, а як орієнтир у творчих пошуках, який може бути в будь-який момент змінено, доповнено за умови виникнення нових перспектив, більш плідних ідей.

Завершення розробки стратегії ВНЗ потребує її оцінювання, що передбачає аналіз правильності і достатності урахування в процесі вибору стратегії основних факторів, що визначають можливості її здійснення. Основним критерієм оцінювання обраної стратегії є її здатність забезпечити досягнення навчальним закладом своїх цілей, а також відповідність стратегії стану і вимогам оточення, потенціалу і можливостям ВНЗ.

Четвертий етап системи перспективного управління спрямований на **виконання стратегії і здійснення стратегічних змін у внутрішньому середовищі ВНЗ на основі реалізації полісуб'єктних ідей**. Цей етап передбачає спільну діяльність суб'єктів освітнього процесу, спрямовану на формування функціональних структур, які складають цілісні сукупності людських ресурсів, фінансових, матеріально-технічних та освітніх засобів, часових і просторових умов, а також відношень між ними,

які забезпечують можливість своєчасного і якісного розв'язання конкретних завдань, що визначені в цільових програмах розвитку ВНЗ та виконання його стратегії.

Цільовими настановами цього етапу перспективного управління є: здійснення стратегічних змін у ВНЗ; забезпечення своєчасного та якісного виконання конкретних справ і заходів, що пов'язані з реалізацією цільових програм на основі мобілізації творчого потенціалу кадрів і матеріально-технічних ресурсів; накопичення й розвиток досвіду спільного вирішення завдань, що пов'язані з розвитком освітньої системи ВНЗ і формування на цій основі організованості індивідуальних, групових і організаційного суб'єктів; забезпечення цілісності у функціонуванні й розвитку педагогічної системи та її компонентів.

Виконання стратегії передусім передбачає встановлення відповідності між обраною стратегією і внутрішньовишівськими процесами. Це дозволить зорієнтувати ВНЗ на здійснення обраної стратегії. Важливо, щоб відповідність була досягнута за такими характеристиками закладу, як його структура, система стимулювання, норми і правила поведінки, система цінностей учасників освітнього процесу, компетентність викладачів, співробітників, керівників та ін. Зважаючи на те, що процес установлення відповідності передбачає певне коригування педагогічної системи, саме зміни є основою виконання стратегії ВНЗ.

О. Виханський наголошує на тому, що проведення змін в організації сприяє створенню необхідних умов для здійснення діяльності, яка відповідає обраній стратегії. Необхідність і ступінь змін, на його думку, залежать від того, наскільки організація підготовлена до ефективного виконання стратегії. Науковець виокремлює чотири типи змін: перебудова організації (грунтовні зміни, що стосуються місії і культури організації); радикальні зміни (суттєві зміни організаційної структури); помірні перетворення (зміни у виробничому процесі); звичайні зміни (несуттєві зміни, які майже не стосуються діяльності організації загалом); незмінне функціонування (зміни не проводяться, реалізується одна і та ж сама стратегія) [64, с. 234 – 235].

Стратегічні зміни в процесі виконання стратегії ВНЗ повинні мати системний характер, тобто стосуватися всіх аспектів

освітнього процесу. Проте в теорії менеджменту виділяють два основні напрями змін: організаційна структура й організаційна культура.

Вищий навчальний заклад як цілісна соціально-педагогічна система характеризується наявністю взаємопов'язаних частин, які мають бути певним чином об'єднані. Оптимально сформована структура педагогічної системи забезпечує її сталість, стабільність, дозволяє успішно функціонувати і розвиватися.

Аналіз наукової літератури [210; 278; 325; 332; 347; 406] дозволяє стверджувати, що дотепер не існує остаточного визначення поняття «організаційна структура». У дослідженні враховано те, що структура ВНЗ характеризує його будову, просторово-часове розташування його підрозділів, взаємозв'язки між ними і демонструє впорядковану сукупність усталено взаємопов'язаних елементів, що забезпечують функціонування й розвиток закладу освіти як єдиного цілого.

Реалізація стратегії, функціонування і розвиток ВНЗ в умовах мінливого зовнішнього середовища зумовлюють необхідність постійних змін у його структурі. У науковій літературі виділяються основні ознаки, за наявності яких необхідно коригувати організаційну структуру: надмірна централізація управлінських рішень; процедурне ускладнення прийняття простих рішень, що спричиняє невирішення більшості організаційних проблем; втрата відповідальності через обмеження повноважень; значна кількість суперечливих управлінських рішень; зникнення у співробітників ентузіазму; порушення організаційної комунікації [200, с. 74]. Заклад освіти, структура якого характеризується такими ознаками, у взаємодії із зовнішнім середовищем неадекватно реагує на вимоги ринку освітніх послуг, втрачає споживачів, його імідж падає. У внутрішньому середовищі такого навчального закладу зменшується активність, ініціативність співробітників, зацікавленість у досягненні спільних результатів праці, вони переважно орієнтуються на особисті інтереси.

Реалізуючи стратегію змін у ВНЗ, слід зважати на те, що сьогодні не існує універсального типу організаційної структури, який би забезпечував максимальну ефективність управління навчальним закладом. Отже, тип і конфігурація структури для

кожного ВНЗ є індивідуальними і залежать від багатьох чинників, а саме: розмір і ступінь різноманітності діяльності (структура не повинна бути складнішою, ніж та, яка є необхідною, зважаючи на розмір організації); технологія (використовувана технологія суттєво впливає на кількість структурних підрозділів навчального закладу, їх взаємозв'язок); динамізм зовнішнього середовища (в умовах мінливого зовнішнього середовища структура ВНЗ повинна бути гнучкою, здатною швидко адаптуватися до змін у зовнішньому середовищі) та ін. В умовах перспективного управління закладом освіти особливого значення набуває такий чинник, як ставлення учасників освітнього процесу до структури ВНЗ, якою мірою вона сприяє реалізації їх суб'єктних функцій, створює умови для творчої діяльності, співробітництва і плідної взаємодії.

Отже, структура ВНЗ має забезпечувати високу ефективність його роботи, запобігати прийняттю неправильних рішень, сприяти бажанню й можливості спільно працювати на майбутнє, а не використовувати досягнення минулого.

Необхідно враховувати, що зовсім необов'язково змінювати структуру ВНЗ кожного разу, коли заклад переходить до реалізації нової стратегії. Структура ВНЗ повинна підлягати зміненню тільки тоді, коли вона не відповідає його стратегії.

Якщо структура навчального закладу встановлює межі його структурних підрозділів, визначає формальні зв'язки між ними, то організаційна культура впливає на діяльність суб'єктів педагогічної системи.

У дослідженні використовується визначення організаційної культури як сукупності настанов, норм, правил, переконань, цінностей, які поділяють члени організації і слугують реальними регуляторами їхньої поведінки в ній.

Аналіз наукової літератури [62; 64; 69; 71; 96; 161; 208; 240; 274; 276; 375; 395] дозволяє виділити такі складові культури ВНЗ:

- філософія: найбільш загальні політичні, ідеологічні принципи, які визначають сенс існування закладу і його ставлення до співробітників та споживачів освітніх послуг;

- домінуючі цінності, на яких базується навчальний заклад і які пов'язані з цілями його існування або із засобами досягнення цих цілей;

- поведінкові стереотипи, що виникають у процесі взаємодії співробітників: мова, звичаї, традиції, ритуали;
- норми поведінки, які поділяють учасники освітнього процесу і які визначають принципи взаємовідносин у педагогічному і студентському колективах;
- правила, за якими здійснюється діяльність навчального закладу;
- психологічний клімат, що виявляється в атмосфері, яка існує в закладі і в тому, як члени колективу взаємодіють один із одним, та з представниками зовнішнього оточення;
- склад мислення, ментальні моделі;
- ухвалені значення: миттєве взаєморозуміння, що виникає під час взаємодії суб'єктів педагогічної системи один із одним.

У науковій літературі [35; 96; 153; 204; 273; 293] розглядаються різні види організаційної культури: адаптивна, стратегічної задачі, кланова, бюрократична та ін. Вважаємо, що найбільш прийнятною для здійснення перспективного управління навчальним закладом, розробки та реалізації його стратегії є культура стратегічної задачі. Цей вид організаційної культури характеризується баченням стратегічних цілей організації й акцентом на досягненні проміжних цілей, що допомагають виконати основну стратегічну задачу. Культура стратегічної задачі відображає дух змагання й орієнтацію на отримання прибутку.

Як зазначалося вище, на стадії виконання стратегії необхідно, щоб організаційна культура ВНЗ відповідала обраній ним стратегії. Проте, аналіз теорії і практики управління свідчить: якщо організаційна структура досить просто може підлягати змінам, то змінення організаційної культури є дуже складним, а іноді і не вирішуваним завданням. Тому на етапі визначення стратегії ВНЗ необхідно максимально враховувати те, які труднощі можуть виникнути із зміненням культури закладу в процесі реалізації стратегії. Варто намагатися обирати таку стратегію, котра не потребує виконання нездійснених дій щодо змінення організаційної культури.

Проведення стратегічних змін загалом є дуже складним завданням. Це пов'язано передусім із можливим супротивом нововведення із боку учасників освітнього процесу. Проведення

змін потребує передбачення можливого опору та його зведення до мінімуму.

В. Лазарєв розглядає способи подолання супротиву під час проведення змін:

- освічення і консультування – спеціальна підготовка співробітників, відкрите обговорення ідей і заходів, що дозволяє членам колективу переконатися в необхідності змін до того, як вони будуть проведені;

- участь і залучення – залучення можливих опонентів до планування і здійснення змін;

- допомога і підтримка – надання порад, емоційної підтримки для подолання напруження, страху, хвилювання, що виникають під час проведення змін; додаткова професійна підготовка для підвищення кваліфікації співробітників, що допоможе їм виконувати нові вимоги;

- переговори і погодження – організація обміну думками, забезпечення досягнення компромісу; компенсація можливих збитків співробітників, інтересів яких стосується нововведення (матеріальне або моральне стимулювання);

- кооптація – надання особі, яка може чинити опір реформам, провідної ролі у прийнятті рішень при здійсненні нововведень;

- примушування – інформування співробітників про можливі дії адміністрації для того, щоб члени колективу, які чинять супротив, могли усвідомити, що їх поведінка призведе до суттєвих збитків для них [173, с. 197 – 199].

Розглянуті способи подолання опору необхідно застосовувати з урахуванням особливостей конкретної ситуації, зважаючи на те, що кожен спосіб має свої переваги й обмеження.

Поряд зі стратегічними змінами і створенням у ВНЗ необхідного психологічного клімату важливим завданням, яке необхідно вирішувати на етапі виконання стратегії, є формування і реалізація ресурсів навчального закладу. У дослідженні обґрунтовано, що за умови перспективного управління закладом освіти його найважливішим ресурсом, основною цінністю і єдиним джерелом благополуччя є працівники, учасники освітнього процесу. Отже, ключовою умовою успішного виконання стратегії є людський фактор, відданість членів трудового, студентського колективів місії і цілям ВНЗ, тим справам, які спрямовані на реалізацію закладом

освіти своєї стратегії.

Успішне виконання стратегії також залежить від того, наскільки члени трудового колективу ВНЗ прагнуть досягати на своїх робочих місцях найвищих результатів.

Забезпечення своєчасного та якісного виконання стратегії передбачає: активне використання колективних і групових форм діяльності; формування у суб'єктів освітнього процесу настанови на спільну роботу, ціннісного ставлення до співробітництва; формування в педагогічному і студентському колективах стосунків взаємної вимогливості; створення у структурних підрозділах ВНЗ і творчих групах атмосфери оптимального ділового співробітництва за допомогою колективного обговорення темпів роботи, результатів взаємоконтролю, ефективності проміжних етапів роботи, висвітлення процесу роботи в засобах масової інформації.

Забезпечення цілісності у функціонуванні та розвитку педагогічної системи, скоординованість у діях суб'єктів може досягатися завдяки таким чинникам: наявність спільної програми діяльності педагогічного і студентського колективів із виконання стратегії ВНЗ; розвиток освітньої системи і формування мотиваційної готовності суб'єктів до здійснення свого внеску в спільну справу; погодження програм діяльності індивідуальних і групових суб'єктів в умовах кооперації і координації; інтенсифікація інтеграційних процесів у педагогічній системі; усвідомлення кожним суб'єктом своєї ролі в спільній праці.

Механізм мобілізації ресурсів необхідно починати з приведення у відповідність механізму використання ресурсного потенціалу зі здійснюваною стратегією. У подальшому процес мобілізації ресурсів передбачає їх розподіл, оцінювання і збереження джерел фінансування.

Аналіз четвертого етапу перспективного управління ВНЗ засвідчив, що виконання стратегії є найскладнішим етапом. Його особливість полягає в тому, що неякісне здійснення вдалої стратегії може створити для навчального закладу великі труднощі. Водночас вдале виконання стратегії може забезпечити успіх навчальному закладу навіть тоді, якщо мали місце певні помилки під час розробки стратегії. Вдале виконання стратегії може компенсувати негативні наслідки, які спричинені неочікуваними змінами в зовнішньому або

внутрішньому середовищах вищого навчального закладу. Провідна роль у виконанні стратегії відводиться керівництву ВНЗ. Справжній стратег повинен володіти здатністю здійснити необхідні зміни, мобілізувати ресурси навчального закладу, розподілити їх так, щоб їх використання зумовило найбільший ефект; згуртувати колектив у спільній діяльності, спрямованій на реалізацію стратегії.

П'ятим і за логікою останнім етапом системи перспективного управління є **контроль виконання стратегії та коригування діяльності ВНЗ**.

Цільовими настановами цього етапу є: забезпечення усталеного зворотного зв'язку між перебігом процесу досягнення цілей і безпосередньо цілями навчального закладу; контроль виконання цільової програми розвитку ВНЗ, програм діяльності його структурних підрозділів, планів і програм індивідуальних суб'єктів освітнього процесу; оцінювання ефективності нововведень; моніторинг успішності управлінської діяльності; виявлення типових недоліків у діяльності учасників освітнього процесу, структурних підрозділів ВНЗ; розробка програми дій щодо коригування освітньої діяльності, пошук шляхів усунення виявлених недоліків; визначення ступеня відповідності запланованих дій суб'єктів освітнього процесу і прогнозованих результатів реально здійснюваним діям та отриманим результатам.

Здійснення контролю в процесі перспективного управління має свої особливості.

По-перше, контроль характеризується стратегічною спрямованістю. Стратегічний контроль передусім з'ясовує, як реалізація стратегій зумовлює досягнення цілей ВНЗ. Він визначає можливість у подальшому реалізовувати прийняті стратегії і з'ясовує, чи зумовить їх виконання досягнення поставлених цілей. Науковці наголошують на тому, що для створення ефективного управлінського контролю необхідною є така система, яка могла б своєчасно інформувати про необхідність коригуючих дій. Слід зазначити, що коригування за результатами стратегічного контролю може стосуватися як стратегій ВНЗ, так і цілей його діяльності.

Друга особливість полягає в тому, що контроль має міжсуб'єктний і багаторівневий характер: самоконтроль; взаємоконтроль; контроль керівника структурного підрозділу

(завідувач кафедри, начальник відділу та ін.); адміністративний контроль з боку керівників ВНЗ; державний контроль у процесі ліцензування й акредитації. У процесі становлення перспективного управління адміністративний контроль поступається місцем самоконтролю і взаємоконтролю. Чільне місце в управлінській адміністративній діяльності посідають діагностичні й аналітичні функції, котрі дозволяють виявляти основні тенденції і типові недоліки освітньої діяльності та визначати заходи стратегічного характеру для коригування педагогічного процесу.

Третя особливість – орієнтування контролю на результати. Кінцева мета контролю полягає не в тому, щоб зібрати інформацію, встановити стандарти і виявити недоліки, а в тому, щоб сприяти вирішенню поставлених перед ВНЗ завдань. Зміщення акценту на результати діяльності дозволяє уникнути зайвої опіки підлеглих, забезпечити їхню суб'єктну позицію, реалізацію ними суб'єктних функцій. Основним призначенням контролю стає експертна аналітична оцінка досягнутих результатів і формулювання відповідних рекомендацій щодо регулювання процесу освітньої діяльності. Контроль вважається ефективним лише тоді, коли ВНЗ досягає своїх цілей і в змозі сформулювати нові цілі, досягнення яких забезпечить виживання закладу освіти в майбутньому.

Четвертою особливістю контролю є те, що він є важливим компонентом процесу педагогічного моніторингу управлінської діяльності і суб'єктного розвитку фахівців. Необхідність використання педагогічного моніторингу зумовлена інноваційним характером діяльності педагогічного колективу в умовах перспективного управління, об'єктивне оцінювання результатів нововведень, виявлення тенденцій розвитку процесів можливі тільки на основі тривалого спостереження за наслідками освітньої діяльності, порівняльного аналізу її результатів.

2.3. Структура перспективного управління у вищому навчальному закладі

У науковій літературі [14; 99; 150; 170; 224; 229; 297] структура управління організацією розглядається як упорядкована сукупність взаємопов'язаних елементів, що забезпечує їх функціонування і розвиток як єдиного цілого. У межах структури управління відбувається

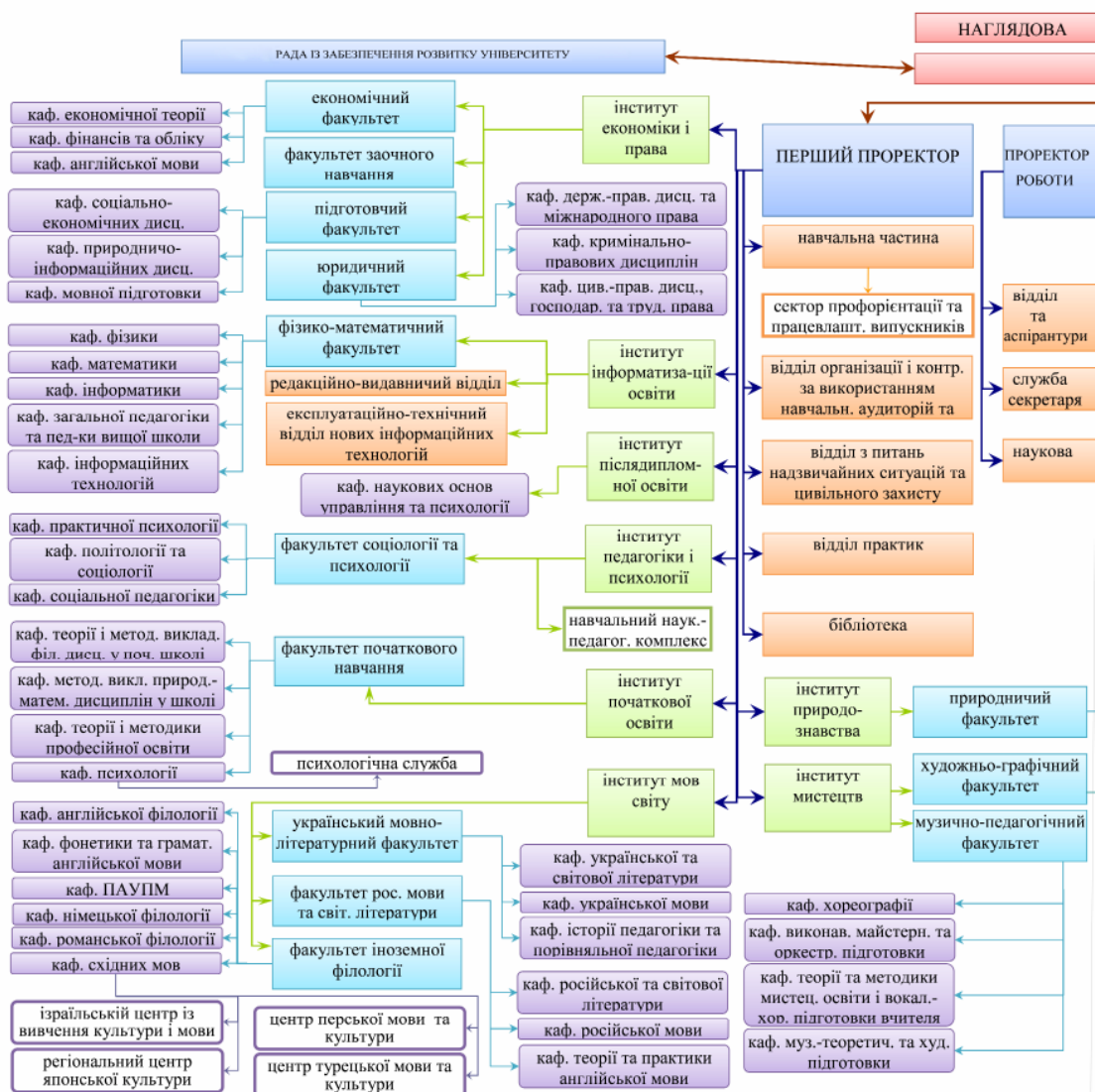
управлінський процес, між учасниками якого розподілені завдання і функції управління, а отже – права і відповідальність за їх виконання. Отже, структура управління ВНЗ становить певну систему взаємозв'язків між її елементами й окремими посадовими особами, які залучені до вирішення управлінських завдань. До елементів цієї системи належать факультети, відділи, різні служби, групи і окремі співробітники, які здійснюють функції суб'єктів управління відповідно до встановленого у закладі порядку розподілу управлінської діяльності.

Взаємовідносини між груповими й індивідуальними суб'єктами управління підтримуються за допомогою горизонтальних і вертикальних функціональних зв'язків. З огляду на це горизонтальні зв'язки мають характер погодження і координації, а вертикальні – це зв'язки розпорядження і підпорядкування. Крім того, в структурі управління визначають зв'язки, що відображають зміни в управлінських рішеннях між лінійними керівниками (лінійні зв'язки) і керівниками, які забезпечують реалізацію окремих функцій (функціональні зв'язки).

Структура управління вищим навчальним закладом пов'язана з його цілями і функціями, вона суттєво впливає на всі напрями діяльності закладу. Зважаючи на це, керівники особливу увагу приділяють принципам і методам формування структур управління, вибору типу або певної комбінації видів структур, забезпечують відповідність структури управління змінам у зовнішньому і внутрішньому середовищі вищого навчального закладу.

Отже, важливою організаційною умовою, що забезпечує перспективне управління процесом розвитку освітньої системи ВНЗ, стала реструктуризація внутрішньовишівського управління. Структуру управління університетом представлено на рис. 2.2.

Реструктуризація внутрішньовишівського управління розглядається в дослідженні як процес і результат зміни структури управління, що передбачає його адаптацію до зовнішніх (зміни соціально-економічної ситуації, конкуренції на ринку освітніх послуг, вимог до підготовки педагогічних кадрів тощо) та внутрішніх (потенціал, потреби, інтереси працівників, рівень їх компетентності; організаційна культура; організація освітнього процесу тощо) умов функціонування вищого навчального закладу.



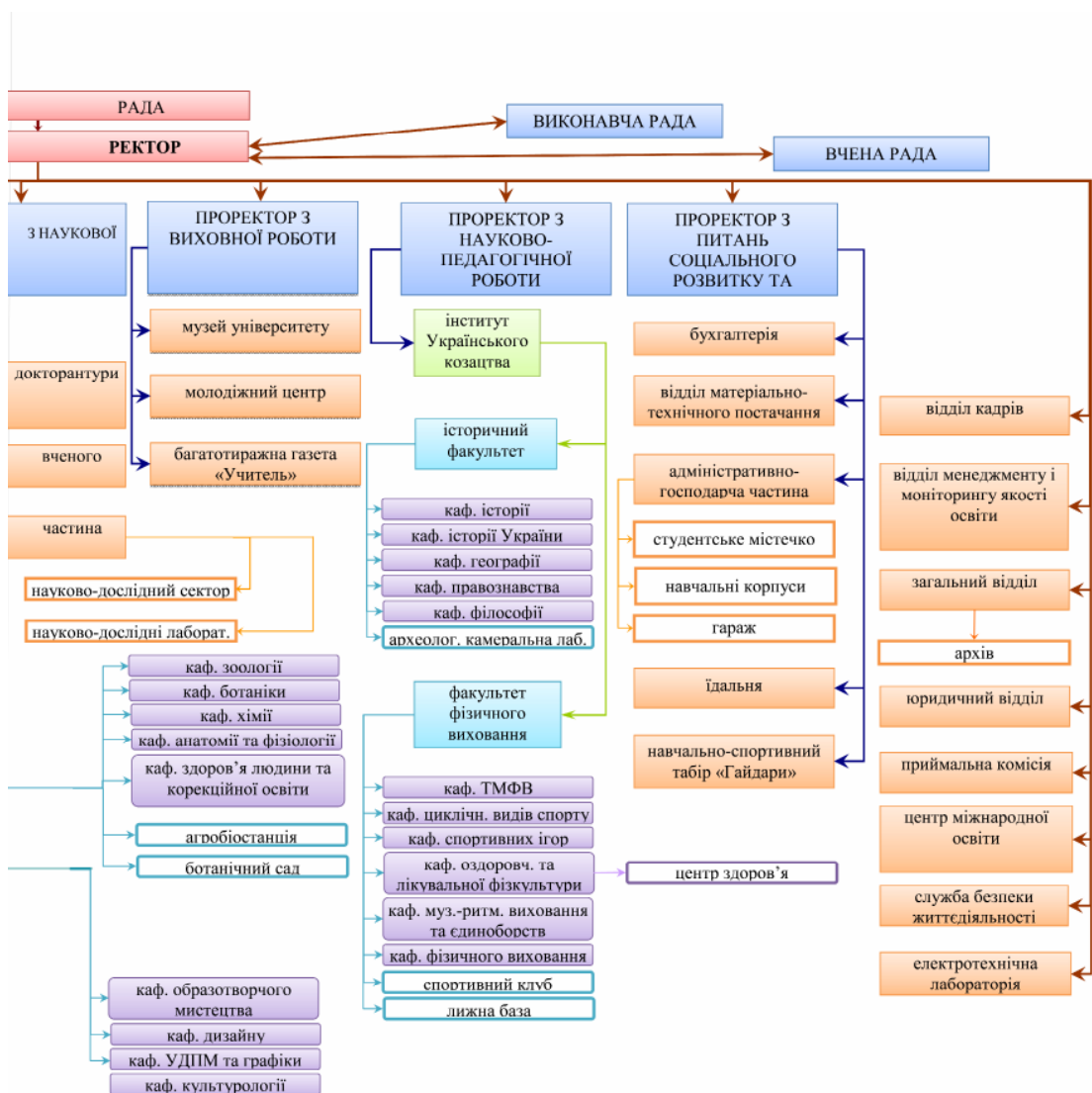


Рис. 2.2. Структура управління університетом

Необхідність реструктуризації управління була пов'язана з інтенсивним розвитком університету, ускладненням його зв'язків із зовнішнім середовищем. За сучасних соціально-економічних умов ВНЗ фінансувався із державного бюджету лише на 50 – 60% від його потреб. Це посилювало активізацію роботи з прийому абітурієнтів на позабюджетній основі, а також розширення системи довшівської, додаткової і післядипломної освіти, що, у свою чергу, зумовило необхідність створення нових організаційних структур.

У вищому навчальному закладі кожен суб'єкт виконує певні професійні ролі і функції. У процесі розвитку закладу, збільшення чисельності студентів, колективу викладачів і співробітників декілька працівників починають виконувати одні й ті ж самі або подібні функції. Це зумовлює необхідність об'єднання певних посадових осіб, підрозділів університету у нові структурні підрозділи (інститути, кафедри, відділи, лабораторії та ін.). Відкриття нових спеціальностей і збільшення контингенту студентів потребує створення нових факультетів.

Реструктуризація управління зумовлює появу нових організаційних одиниць та суттєві зміни якості реалізації професійних функцій у результаті міжсуб'єктної спеціалізації і міжсуб'єктної взаємодії. Одні й ті ж самі професійні ролі-функції виконуються різними суб'єктами по-різному, зважаючи на особливості їхнього досвіду, здібностей, професійних інтересів і цінностей. Це зумовлює появу досить широкого діапазону підходів, форм і методів роботи; якісне різноманіття результатів освітньої діяльності. Унікальність особистостей педагогів, які виконують одні й ті ж самі професійні ролі-функції, визначає різноманітність професійного середовища. Між суб'єктами виникає інтенсивний обмін думками, ідеями, операціями, професійними цінностями. Зіставлення різних варіантів виконання професійних дій із результатами освітньої діяльності дозволяє викладацькому колективу закріпити найкращий досвід і тим самим підвищити якість освітніх послуг та освіти їх споживачів.

Ефективність діяльності професорсько-викладацького складу колективу, якість освіти помітно підвищуються при переході від індивідуальної діяльності педагогів до спільної. Міжсуб'єктний вплив забезпечує оптимальність прийняття рішень, посилення цілеспрямованості і відповідальності кожного члена колективу за

вирішення професійних завдань. Ці завдання всебічно аналізуються, обмірковуються різні способи їх вирішення. Унаслідок міжсуб'єктного розподілу відповідальності зростає рішучість у реалізації творчих ініціатив. Спільна діяльність підвищує позитивний емоційний тонус і результативність діяльності кожного суб'єкта.

Реструктуризація управління освітньою системою ВНЗ пов'язана із реалізацією його стратегії, змінами цільових настанов закладу, що зумовлює необхідність перебудови процесів, методів і структур управління. Вирішення завдань оновлення, перебудови структури управління університетом пов'язане з необхідністю вдосконалення гуманістичних, демократичних основ в управлінні, з одного боку, а з іншого – із забезпеченням відповідності структури управління досягненню цілей розвитку ВНЗ, урахування змін у зовнішньому середовищі закладу, яке характеризується нестабільністю, активними трансформаційними перетвореннями. Реструктуризацію управління було спрямовано на забезпечення оптимального співвідношення таких принципів управління, як централізація та децентралізація у здійсненні управлінських рішень, планування й організації освітньої діяльності; колегіальності, взаємозв'язку і взаємодії та єдиноначальності в управлінні, розподілі прав, повноважень і меж відповідальності в діяльності суб'єктів; оптимального співвідношення оперативно-поточного і цільового перспективного управління у визначенні цілей діяльності університету та способів їх досягнення; поєднання виконавської дисципліни з активністю, ініціативою і свободою творчості професорсько-викладацького складу, співробітників університету, студентів. Загалом же проведення реструктуризації управління було спрямовано на приведення структури управління у відповідність до стратегії розвитку університету.

Особливу увагу в процесі реструктуризації управління освітньою системою університету було приділено вирішенню питання щодо ступеня централізації та децентралізації управління.

У дослідженні централізацією вважаємо концентрацію прав прийняття рішень, зосередження владних повноважень на верхньому рівні управління. Отже, якщо найважливіші рішення у ВНЗ приймаються на вищих ієрархічних рівнях певними особами, така управлінська структура називається централізованою. Якщо ж до прийняття рішень залучається досить широке коло осіб, така управлінська структура

є децентралізованою. Децентралізація передбачає делегування відповідальності і відповідних прав прийняття певних рішень на нижні рівні управління. У зв'язку з цим важливою є не безпосередня участь викладачів, співробітників, студентів у процесі прийняття рішень, а їхній реальний вплив на освітню політику і реалізацію колективних рішень у власних інтересах.

У дослідженні враховано недоліки централізованої структури управління зі значною кількістю ієрархічних рівнів. По-перше, управління зазвичай є ситуативним, оскільки керівники вищої ланки недостатньо уваги можуть приділяти ґрунтовній і всебічній розробці та реалізації стратегії розвитку ВНЗ. По-друге, така структура управління досить інертна, централізоване прийняття рішень не дозволяє освітній системі швидко і гнучко пристосуватися до змін у зовнішньому середовищі. З огляду на це управлінські рішення приймаються досить повільно, оскільки підлеглі змушені постійно погоджувати свої рішення та ініціативи з вищим керівництвом, а їх реалізація відкладається на тривалий час. По-третє, за умови такого погодження своїх дій підлеглі втрачають діловитість, самостійність і перекладають відповідальність за результати роботи на першу особу. По-четверте, управлінські рішення часто виявляються малоефективними через суттєве викривлення тієї інформації, на основі якої вони приймаються. Чим більше рівнів містить управлінська структура, тим більшою є вірогідність викривлення інформації, яка надходить як з верхнього ієрархічного рівня до нижчого, так і в зворотному напрямі. По-п'яте, управлінські рішення недостатньо враховують особливості стану справ на місцях, оскільки перші особи через значну перевантаженість не володіють ситуацією на конкретних ділянках, інформацію про які вони отримують тільки у звітах підлеглих. По-шосте, у працівників за умови централізованого управління не формується почуття причетності до справ ВНЗ, не забезпечується розвиток у студентів і викладачів функцій суб'єктів управління. По-сьоме, ця структура управління не дозволяє повною мірою задіяти творчий потенціал усіх суб'єктів освітньої діяльності, не стимулює інноваційну діяльність.

До переваг централізованої структури управління належать передусім цілісний підхід до управління освітньою системою, чітка координація рішень, що приймаються, та практичних дій суб'єктів. Ця структура управління також забезпечує єдність дій окремих

суб'єктів освітньої діяльності, досягнення високого рівня виконавської дисципліни; дозволяє оперативно реагувати на розпорядження вищих органів управління.

На противагу централізованій, децентралізована структура управління дозволяє гнучко реагувати на зміни зовнішніх умов діяльності ВНЗ; максимально активізувати суб'єктний потенціал закладу для виконання його місії, реалізації стратегії розвитку; прискорити прийняття рішень, зменшити обсяги інформації в керованій системі; створити умови для вияву і розвитку функцій суб'єктів управління у викладачів і студентів. Делегування повноважень за умови цієї структури дозволяє звільнити керівників вищої ланки від вирішення дрібних завдань і зосередити їх увагу на найважливіших перспективних завданнях, розробці політики закладу освіти, стратегії його розвитку, проектуванні стану освітньої системи у майбутньому. Децентралізація передбачає підвищення відповідальності за результати роботи рядових працівників. Працюючи в децентралізованих структурах, співробітники більше задоволені своїм становищем.

Водночас у дослідженні враховано, що децентралізована структура управління характеризується рядом недоліків. По-перше, зростання децентралізації зумовлює зменшення чіткості в роботі освітньої системи і збільшення непередбачуваності процесу і результату управління. По-друге, така структура управління потребує приділяти більше уваги горизонтальній координації дій суб'єктів освітнього процесу. По-третє, децентралізоване управління не може бути ефективним без спеціальної підготовки керівників підрозділів до самостійного здійснення управлінських функцій, без розвитку різних форм самоуправління. По-четверте, існує небезпека того, що рішення, які приймаються різними суб'єктами, будуть не погодженими одне з одним або суперечливими. По-п'яте, децентралізація може сприяти прийняттю рішень з урахуванням потреб окремих складових, а не всієї освітньої системи, тобто розвитку внутрішньогрупових інтересів і потреб, а не загальноуніверситетських.

Уважаємо, що в процесі реструктуризації управління освітньою системою університету не існує одного найкращого для будь-яких організаційних структур співвідношення між ступенем централізації і децентралізації. У кожному окремому випадку необхідно оптимально поєднувати централізацію і децентралізацію, намагатися максимально

використати їх переваги і зменшити вплив недоліків.

Збільшення чисельності студентського і педагогічного колективів, колективу співробітників, розширення функцій ВНЗ, видів його діяльності, змісту роботи зумовлює необхідність розширення штату керівників, які очолюють підрозділи університету. З огляду на це встановлюється певна субординація, ієрархія в управлінні, тобто система службового підпорядкування одних керівників разом із їх підрозділами іншим керівникам, які знаходяться на вищих щаблях ієрархічної «драбини».

Залежно від того, як групуються управлінські види роботи і розподіляються повноваження та відповідальність між посадовими особами й підрозділами, можуть виникати структури управління ВНЗ різних типів.

Концепцію інтеграції організаційних й освітніх структур школи, які використовуються для аналізу проблем і визначення перспектив розвитку освіти, запропонували Л. Калуге, Е. Маркс, М. Петрі [128]. Вони розробили такі освітньо-організаційні моделі структур:

- поточно-відбірно-сегментна (відбір і навчання дітей «рівних здібностей» і автономна позиція вчителів-предметників у сегментах (частинах) шкільної організації, які навчають групи школярів певного рівня розвитку);
- постановно-лінійна з горизонтальною консультаційною структурою (створення груп дітей «змішаних здібностей», які разом засвоюють одні предмети і поділяються на групи «рівних здібностей» для вивчення інших. Відповідно створюються не тільки вертикальні, але й горизонтальні елементи організаційної структури);
- колегіальна модель «змішаних здібностей» (система обов'язкового вивчення всіма учнями групи базового матеріалу, яка передбачає можливість спеціальних занять із тими, хто не засвоїв його за визначений термін);
- інтегративно-матрична модель (спрямована на індивідуалізацію навчання шляхом пристосування навчального курсу до потреб невеликих за складом «домашніх» груп учнів. У цьому випадку матрична структура створюваних вертикальних об'єднань учителів вирішує завдання задоволення різних потреб учнів, а горизонтальні – розвитку стратегії управління навчальним процесом);
- інноваційно-модульна модель (навчання сформованої групи

учнів невеликою (6 – 10 осіб) командою вчителів, що забезпечує повну інтеграцію функцій викладання й управління).

Л. Калувє, Е. Маркс і М. Петрі вважають, що ці п'ять моделей структур складають своєрідне поле розвитку освітніх організацій. На їхню думку, прогрес (якісне зростання) спостерігається в процесі послідовного переходу спочатку від першої моделі до третьої, а потім від четвертої до п'ятої. Водночас, як визнають науковці, така типологія моделей структур є досить умовною, до того ж вона відображає систему освіти в Голландії, хоча також використовувалася як модернізована в Англії, Бельгії, Німеччині.

У науковій літературі [36; 37; 72; 368; 374; 376] пропонуються різні класифікації організаційних структур управління, які можуть бути застосовані в педагогічних системах. Вищий навчальний заклад як складна динамічна соціально педагогічна система на практиці найчастіше реалізує комбіновану стратегію. Це означає, що структура управління освітньою системою ВНЗ повинна одночасно забезпечувати розвиток одних її структурних елементів або стабілізацію чи скорочення масштабів діяльності інших. Ці положення, а також аналіз наукової літератури і практики управління дали підставу розглядати в дослідженні можливості п'яти видів організаційних структур, які можуть використовуватися в процесі перспективного управління: лінійно-функціональну, проектну, штабну, дивізійну, матричну.

Традиційними для внутрішньовишівського управління є структури *лінійно-функціонального* типу. Такі структури характеризуються наявністю двох або більше ієрархічних рівнів управління, на кожному із яких керівникові підпорядковується група співробітників і стосунки між керівником і підлеглими формуються за принципом єдиноначальності. Керівникам належать повноваження вирішувати будь-які питання, що виникають у діяльності підпорядкованих їм груп. Поряд із ієрархією лінійного керівництва в структурах цього типу існують функціональні підрозділи, що спеціалізуються на виконанні певних видів управлінських дій і можуть приймати рішення щодо спеціальних питань.

Лінійно-функціональні структури, які в теорії управління належать до механічних, характеризуються такими ознаками:

- чіткий поділ управлінської діяльності за функціями, підрозділами і посадами; проблеми і завдання, які вирішує організація

загалом, поділяються на різні складники за окремими спеціальностями;

- чітке дотримання ієрархічної субординації в стосунках «керівник – підлеглий»;
- надання повноваженням і посаді більш важливого значення, ніж кваліфікації і досвіду;
- вирішення кожним спеціалістом свого завдання як чогось відокремленого від реальних завдань, що стоять перед організацією загалом [388].

Функціональна структура є необхідною у ВНЗ, оскільки в ньому існує розподіл праці і спеціалізація. Роль функціональних підрозділів керівної підсистеми ВНЗ виконують виконавча рада, деканати факультетів, кафедри та ін. Функціональна структура пов'язує ці підрозділи в єдине ціле і встановлює зв'язки підпорядкування в освітній системі.

Функціональна структура дозволяє керівнику ВНЗ зосередитися на стратегічних питаннях. Вона створює умови для досягнення високої ефективності завдяки спеціалізації. Проте лінійно-функціональна структура формується тоді, коли ВНЗ реалізує переважно стратегію функціонування і перебуває в досить стабільних зовнішніх умовах. Стратегія ж розвитку в такому закладі освіти стосується тільки локальних змін. Для оновлення діяльності окремих елементів освітньої системи лінійний керівник створює тимчасові групи із підлеглих йому лінійних керівників нижчих рівнів, а також керівників функціональних підрозділів для реалізації конкретних програмно-цільових проєктів. Зміни здійснюються незалежно одна від одної, що передбачає досягнення часткових результатів, які в сукупності дозволяють ВНЗ зробити крок уперед.

Лінійно-функціональна структура управління реалізацією перспективного плану розвитку університету передбачає, що між його підрозділами здійснюється розподіл робіт, які пов'язані з виконанням окремої частини плану. Така структура дозволяє закладу освіти отримати нові результати завдяки поглибленню професійної спеціалізації працівників, послідовному вдосконаленню наявного режиму праці, рівномірному темпові розвитку структурних підрозділів тощо. Водночас лінійно-функціональна структура стає неефективною, коли структурні підрозділи ВНЗ, групи і навіть окремі їх члени починають діяти нерівномірно.

Як зазначалося вище, переваги лінійно-функціональних структур полягають у тому, що завдяки спеціалізації вони дозволяють якісно вирішувати певні завдання і висувають менше вимог до підготовки керівників і виконавців. В умовах перспективного управління, нестабільності зовнішнього середовища ВНЗ, коли виникає необхідність вирішення багатьох нестандартних завдань, що потребує узгодженої спільної роботи різних підрозділів, лінійно-функціональні структури виявляються неефективними – їм бракує гнучкості. Ще один недолік цих структур виявляється в тому, що функціональна диференціація спричиняє втрату загальних цілей діяльності всієї освітньої системи, вони опиняються поза увагою її структурних підрозділів, оскільки кожен із них відповідає лише за свою частину роботи. Отже, недоліком функціональних структур є те, що вони ускладнюють координацію діяльності функціональних підрозділів університету, а також обмежують можливості формування серед співробітників менеджерів, які здатні виконувати завдання перспективного і стратегічного управління.

До того ж існуюча ієрархія управління стримує ініціативу «знизу», не дозволяє працівникам реалізувати свої суб'єктні функції. Виникає проблема постійного погодження дій різних функціональних підрозділів, збільшується обсяг роботи керівника ВНЗ.

В основі *штабної структури управління* – принцип формування штабу як тимчасового керівного органу, що наділяється владними повноваженнями щодо інших підрозділів ВНЗ.

З огляду на це керівник ВНЗ залишає за собою функції контролю і координації робіт з реалізації визначених планів, спрямовуючи їх на досягнення цілей і спільних інтересів закладу. Отже, досягається поєднання централізованої координації з децентралізованим управлінням. Такий вид структури також доцільно застосовувати за умови реалізації ВНЗ стратегії функціонування.

Склад учасників тимчасових груп в умовах штабної структури управління формується на основі професійної спеціалізації функціональних підрозділів ВНЗ.

Штабна структура управління дає позитивні результати за умови, коли створюються можливості для вияву «оперативної» самостійності співробітників. ВНЗ розширює масштаби своєї діяльності, але не змінює свої цілі й основні напрями роботи, оновлюється діяльність лише окремих галузей життєдіяльності закладу. У таких структурах

зростає ієрархічність вертикалей управління ВНЗ, дублюються його функції.

Більш гнучкими й придатними для перспективного управління ВНЗ, вирішення нестандартних завдань і роботи в нестабільних умовах є структури проектного, дивізійного і матричного типу, які в теорії управління належать до класу органічних або адаптивних.

Структури органічного типу мають здатність змінювати склад своїх елементів і зв'язки між ними в процесі вирішення нових завдань. У цих структурах регулярно створюються тимчасові структурні одиниці, що орієнтовані на вирішення певної проблеми, реалізацію певного проекту та припиняють своє існування після досягнення поставлених цілей. В органічних структурах діє пріоритет досвіду і кваліфікації над організаційним статусом; домінує горизонтальна, а не вертикальна координація спільної діяльності.

Проектна структура – це тимчасова структура, що створюється для вирішення певного важливого завдання. Вона передбачає об'єднання в одну команду групу співробітників, які здатні вирішувати поставлене завдання. У процесі роботи в проектній групі її учасники повністю або частково звільняються від своїх звичайних обов'язків. До групи можуть залучатися на тимчасову роботу співробітники з інших закладів та установ. Проектна структура припиняє своє існування після вирішення завдання.

Дивізійна організаційна структура складається в тих організаціях, у яких за певних умов створюються відносно відокремлені й наділені правами у здійсненні своєї діяльності структурні підрозділи – відділення.

Щодо ВНЗ створення дивізійних управлінських структур пов'язано з виокремленням факультетів та інших відділень. Так, в університеті діють такі структурні підрозділи: інститути, факультети, кафедри, відділи, центри, частини, сектори, комплекси, лабораторії, служби, бібліотека, бухгалтерія, приймальна комісія, музей університету, гуртожитки, навчальні корпуси, їдальня, спортивний клуб, лижна база, багатотиражна газета «Учитель», Ботанічний сад, агробіостанція, навчально-спортивний табір, гараж, а також структури й органи громадського самоврядування.

До структури університету нині входять 9 інститутів, які є підрозділами університету і також визначають його дивізійну структуру.

Кожен з інститутів об'єднує відповідні факультети, кафедри, лабораторії та науково-дослідні центри. Керівництво інститутів, факультетів має право самостійно розробляти стратегію, визначати перспективи їх розвитку і підпорядковується безпосередньо ректору, проректорам університету.

В університеті в процесі реструктуризації створені й активно працюють: навчально-науковий інститут педагогіки і психології (до складу якого входять центри: професійної педагогіки; соціальної педагогіки; обдарованих дітей та молоді; зі зв'язків із ВНЗ; філософії освіти; акмеології; забезпечення координації педагогічних інновацій і впровадження їх у заклади освіти та лабораторія методики впровадження ноосферної освіти), а також інститути інформатизації освіти, післядипломної освіти, українського козацтва, мистецтв, початкової освіти, природознавства, мов світу, економіки і права.

Основним організаційним і навчально-науковим структурним підрозділом університету є факультет, що об'єднує відповідні кафедри, кабінети, лабораторії та інші підрозділи. Згідно із Законом України «Про вищу освіту» факультет створюється рішенням ученої ради університету за умови, якщо у його складі функціонує не менше трьох кафедр і на ньому навчається не менше 250 студентів денної (очної) форми навчання.

В університеті діють 14 факультетів: український мовно-літературний факультет імені Г.Ф. Квітки-Основ'яненка; історичний факультет; фізико-математичний факультет; природничий факультет; факультет іноземної філології; факультет російської мови та світової літератури; факультет початкового навчання; факультет фізичного виховання; художньо-графічний факультет; факультет мистецтв та дошкільної освіти; факультет соціології та психології; економічний факультет; юридичний факультет; факультет заочного навчання.

Базовим структурним підрозділом університету є кафедра, яка здійснює навчально-виховну і методичну діяльність з однієї або кількох споріднених спеціальностей, спеціалізацій чи навчальних дисциплін і наукову, науково-дослідну та науково-технічну діяльність за певним напрямом.

В університеті діють 54 кафедри, що створені рішенням ученої ради за умови, якщо в їх складі діє не менше п'яти науково-педагогічних працівників, для яких кафедра є основним місцем роботи, і не менше

трьох із яких мають науковий ступінь або вчене звання.

Керівництво кафедрою здійснює завідувач кафедри, який обирається на цю посаду за конкурсом ученою радою вищого навчального закладу строком до семи років серед осіб, які мають науковий ступінь та вчене звання доктора філософії або доктора наук, з урахуванням пропозицій членів кафедри та за поданням ученої ради факультету. Порядок обрання завідувача кафедри та звільнення з цієї посади визначається положенням про кафедру.

З метою підвищення ефективності організації навчально-виховного процесу, раціонального використання кадрового потенціалу в процесі реструктуризації в університеті здійснюється об'єднання кафедр (секторів).

В університеті функціонують відділи, центри, частини, сектори, служби: відділ кадрів; загальний відділ, до структури якого належить архівний підрозділ; навчальний відділ, до структури якого належить сектор профорієнтації та працевлаштування випускників; відділ менеджменту і моніторингу якості освіти; юридичний відділ; відділ з питань надзвичайних ситуацій та цивільного захисту населення; відділ практик; відділ докторнатури та аспірантури; редакційно-видавничий відділ, який входить до складу інституту інформатизації освіти; наукова частина, до структури якої входить науково-дослідний сектор і науково-дослідні лабораторії; служба вченого секретаря; центр міжнародної освіти; мовні культурні центри (у складі кафедри східних мов); психологічна служба (у складі кафедри психології); центр здоров'я (у складі кафедри терії та методики фізичного виховання, оздоровчої та лікувальної фізичної культури); служба безпеки життєдіяльності; молодіжний центр; експлуатаційно-технічний відділ нових інформаційних технологій; лабораторії: лабораторія технічних засобів навчання (належить до структури інституту інформатизації освіти), археологічна камеральна лабораторія (належить до структури історичного факультету), науково-дослідна лабораторія (належить до структури наукової частини); навчальний науково-педагогічний комплекс та ін.

У межах університету діють такі громадські організації: профспілковий комітет викладачів та співробітників; профспілковий комітет студентів, аспірантів та докторантів; рада молодих учених університету; студентське наукове товариство; спілка студентів-

правників; спілка студентів та молоді університету; спілка студентів-сиріт; спілка студентів-чорнобильців; науково-освітній центр Українського козацтва імені Г.С. Сковороди.

Отже, дивізійна структура управління кардинально відрізняється від централізованої структури, організованої за функціональним принципом тим, що провідну роль в управлінні освітньою системою відіграють самокеровані підрозділи університету, які працюють автономно і їх діяльність координується керівництвом університету і громадськими структурами.

Дивізійна управлінська структура не заперечує і не заміняє собою функціональну структуру, до складу якої входить остання. Однак у цьому випадку домінують в управлінській взаємодії стосунки, сутність яких полягає в делегуванні повноважень від центру до структурних підрозділів університету. Це сприяє зростанню адаптивності університету до умов зовнішнього середовища. Дивізійні структури звільнюють ректора, проректорів від вирішення поточних питань і надають їм можливість займатися тільки стратегічними питаннями. Ця структура створює умови для формування в навчальному закладі менеджерів, які здатні вирішувати питання перспективного і стратегічного управління. Водночас за умови дивізійної структури можуть виникнути стратегічна несумісність окремих самотійних підрозділів університету, а також труднощі розподілу загальноуніверситетських ресурсів.

Матрична структура відображає існування у ВНЗ двох напрямів управління. Вертикальний напрям передбачає управління структурними підрозділами університету, а горизонтальний – управління окремими планами, програмами, проектами, для реалізації яких залучаються люди і ресурси різних підрозділів університету. З огляду на це здійснюється розподіл прав керівників підрозділів університету щодо реалізації планів, програм, проектів.

Матрична структура дозволяє долати роз'єднаність між окремими функціональними ланками ВНЗ. До того ж вона є основою для залучення керівників середньої ланки до вирішення стратегічних завдань. Матрична структура створює умови для здійснення комплексного підходу до вирішення завдань.

Отже, матрична структура управління ВНЗ має гнучкий і динамічний спосіб об'єднання спеціалістів, які володіють різними знаннями, досвідом і кваліфікацією в програмно-цільові групи (підрозділи). Ці

підрозділи формуються з метою вирішення відповідної важливої для вищого навчального закладу проблеми. Використання матричної системи управління передбачає підпорядкування членів тимчасового колективу керівникові програмно-цільового проекту і керівникам тих функціональних підрозділів (кафедр, лабораторій, відділів та ін.), у яких вони працюють постійно. Співробітник може одночасно належати до різних проектних груп і підпорядковуватися декільком керівникам проектів. Водночас ці керівники не мають адміністративних повноважень, вони залишаються за керівниками підрозділів закладу освіти.

Матричну структуру доцільно застосовувати, коли ВНЗ реалізує стратегію розвитку і функціонує в нестабільному зовнішньому середовищі.

Перехід до матричної структури зазвичай охоплює не всю організацію, а лише її частину. З огляду на це успіх значною мірою визначається тим, як керівники груп володіють професійними якостями менеджерів і можуть бути лідерами. Матрична структура дає можливість гнучко маневрувати людськими ресурсами завдяки їх перерозподілу між проектними групами. Її переваги також у тому, що до роботи залучаються кваліфіковані фахівці ВНЗ. Це забезпечує високу якість роботи з максимальною швидкістю її виконання і мінімальними витратами.

Важливою умовою ефективності матричної структури управління є розширення самостійності структурних підрозділів, їх певна незалежність від установленної ієрархії підпорядкування, формування нових взаємовідносин між підрозділами ВНЗ, які підвищують їх зацікавленість в успішній реалізації перспективного плану і цільових програм розвитку закладу. Створюються умови для делегування повноважень від центру до структурних підрозділів ВНЗ, що сприяє активізації ініціативи, самостійності і відповідальності рядових суб'єктів освітнього процесу. Матричні структури можуть успішно реалізовуватися в процесі перспективного управління, оскільки за такої умови змінюється стиль керівництва на основі ідей полісуб'єктності, заохочується прагнення співробітників до самовираження і саморозвитку, забезпечується ефективна спільна взаємопов'язана діяльність учасників освітнього процесу.

Отже, створення матричної структури дозволяє суттєво підвищити

гнучкість управління ВНЗ. Проте структури цього типу висувають високі вимоги до компетенції керівників і зрілості колективу. До обмежень матричної структури належить також її дуалізм у керівництві, за якого в підлеглих може виникнути багато непорозумінь, а також необхідність у великих координаційних зусиллях щодо вертикальних і горизонтальних зв'язків. Загалом необхідно зважати на те, що гнучкі організаційні структури потребують зміни традиційної системи планування, контролю, розподілу ресурсів, управління освітньою системою.

Характеристика організаційних структур засвідчила, що жодна з них не є універсальною. Ефективність кожної організаційної структури залежить від умов, у яких функціонує ВНЗ. Так, лінійно-функціональна, штабна структури через свою недостатню гнучкість можуть добре працювати в режимі функціонування ВНЗ за умов відносно стабільної ситуації в його зовнішньому середовищі. Для ефективного перспективного управління, управління розвитком, інноваційними процесами доцільними будуть проектна, дивізійна або матрична структури.

Зважаючи на те, що будь-який вищий навчальний заклад зазвичай реалізує комплексну стратегію, можуть використовуватися і різні структури управління. Оскільки розвиток ВНЗ відбувається в процесі його функціонування, реструктуризація управління університетом передбачала поєднання лінійно-функціональної і дивізійно-матричної структур. Взаємодія цих структур здійснювалася на основі суміщення функцій вищого і нижчого рівнів управління (табл. 2.2).

Слід зазначити, що перспективне управління передбачає реалізацію передусім дивізійно-матричної моделі процесу управління, оскільки вона дозволяє досягати оптимального співвідношення централізації та децентралізації в процесі розробки й реалізації стратегії розвитку ВНЗ, у розподілі повноважень і відповідальності суб'єктів управління.

Особливостями структури управління освітньою системою університету є:

1. Поєднання двох структур управління: лінійно-функціональної (для забезпечення функціонування закладу) і дивізійно-матричної (для забезпечення розвитку освітньої системи, реалізації обраної стратегії).

Таблиця 2.2

**Взаємодія організаційних структур управління в реалізації
перспективної і цільових програм розвитку університету**

№ з/п	Аспект оцінювання	Лінійно-функціональна структура	Дивізійно-матрична структура
1	2	3	4
1.	Завдання управління	Завдання вирішуються у встановленому порядку; відбувається перевантаження керівників рішенням поточних та оперативних питань	Завдання визначаються необхідністю забезпечення ефективної координації діяльності елементів освітньої системи, які впливають на реалізацію обраної стратегії, досягнення поставлених цілей. Спостерігається підпорядкованість адміністративно-розпорядницьких функцій завданням полісуб'єктної взаємодії
2.	Функції управління	Реалізуються відповідно до посадового регламенту	Додатково зумовлені комплексним і міжфункціональним характером робіт та загальним призначенням плану і програм
3.	Кадровий ресурс	Організаційно оформлений колектив; тимчасові групи формуються на основі професійної спеціалізації працівників	Розподіл сукупності робіт всередині колективу; тимчасові групи формуються зі спеціалістів підрозділів
4.	Характер управління	Виконавці знаходяться в підпорядкуванні керівникам, які встановлені лінійно-функціональною структурою	Виконавці знаходяться в подвійному підпорядкуванні керівникам, які встановлені лінійно-функціональною і дивізійно-матричною структурами, виокремлення у структурі спеціальних ланок для керівництва планом і програмами

1	2	3	4
5.	Розподіл ресурсів	Загальні для ВНЗ ресурси розподіляються тільки на вищому рівні за підрозділами	Визначаються обсяги ресурсів для реалізації кожного із напрямів плану і для кожної цільової програми. Керівники мають обмежені повноваження у розподілі ресурсів
6.	Оперативне регулювання	Функції координації робіт виконує керівник ВНЗ	Здійснюється на основі міжфункціональних зв'язків середнього і нижчого рівнів без втручання вищого керівництва
7.	Форма погодження рішень	Координаційні наради або багаторазове візування документів. На аналітичну роботу і визначення перспектив не залишається часу	Керівники проектів не мають лінійної влади, тобто всі команди виконавцям надходять від їх безпосередніх керівників відповідно до ієрархії лінійно-функціональної структури. З питань, які потребують горизонтальних зв'язків, право рішення надається керівникам проектів. Ліквідуються проміжні структурні рівні і ланки у поточному й оперативному керівництві програмою

2. Взаємодія суб'єктів управління, погодження управлінських функцій на всіх рівнях управління.

3. Створення в усіх структурних підрозділах університету тимчасових дослідницьких груп для реалізації конкретних перспективних програмно-цільових проектів.

4. Інтеграція управлінських дій різних суб'єктів управління на основі спільної взаємопов'язаної діяльності суб'єктів освітньої системи.

5. Домінування в управлінській взаємодії делегування повноважень від центру до структурних підрозділів університету, що підвищує ініціативність, самостійність і відповідальність суб'єктів освітньої системи, зокрема у визначенні перспектив її розвитку.

Для управління реалізацією перспективного плану розвитку університету та цільових програм поряд із діючою структурою управління функціонуванням закладу було створено спеціальну *цільову структуру управління розвитком*. Отже, загальне керівництво

реалізацією перспективного плану здійснює **рада із забезпечення розвитку університету**, яку очолює його ректор. До її складу увійшли представники всіх структурних підрозділів університету. При Раді створено координаційно-штабний орган, до якого належать керівники цільових програм розвитку окремих елементів педагогічної системи і керівники тимчасових груп (керівники проектів) з реалізації конкретних програмно-цільових проектів. Так, виконанням цільових програм керують відповідні цільові керівники, які самостійно приймають рішення щодо цільових програм, якщо вони не мають зв'язків з іншими цільовими програмами та з перспективним планом університету. Для забезпечення реалізації окремих програмно-цільових проектів призначаються керівники тимчасових колективів. Вони приймають рішення лише щодо змісту конкретного проекту.

Завданням Ради і координаційно-штабного органу є забезпечення підпорядкування всіх заходів кінцевим цілям плану і програм. Виконання плану і програм забезпечується ланками лінійно-функціональної і дивізійно-матричної структур.

У процесі побудови цільової структури управління розвитком університету особлива увага приділялася створенню умов для забезпечення горизонтальної координації зв'язків між колективами з реалізації проектів, а також усередині цих колективів на основі спільної взаємопов'язаної діяльності.

2.3.1. Напрями роботи основних структурних підрозділів університету

Групові суб'єкти управління вищого рівня.

Виконавча рада (ректорат) – адміністративний орган, який очолює ректор. Виконавча рада є постійно діючим робочим органом оперативного управління університетом. Він створюється конференцією колективу відповідно до Положення «Про державний вищий навчальний заклад» та Статуту університету і діє на підставі затвердженого ректором університету Положення «Про ректорат ХНПУ імені Г.С. Сковороди».

Основною метою виконавчої ради є оперативне вирішення найважливіших питань організації управління та координації життєдіяльності університету. Робота ради планується на рік. На її щотижневих засіданнях розглядаються питання контролю і перевірки

виконання законів України; Указів та розпоряджень Президента України; доручень та Постанов Кабінету Міністрів України; Міністерства освіти і науки України; наказів та розпоряджень ректора університету, а також питання організації, координації та контролю роботи структурних підрозділів; виконання наукових, навчальних, методичних планів та завдань; дотримання фінансово-господарської і трудової дисципліни, взаємодії з органами самоврядування та громадськими організаціями.

Загальне керівництво здійснює ректор. Кількість і персональний склад членів ректорату також затверджує ректор один раз на рік. До складу виконавчої ради входять: ректор, проректори, директори інститутів, декани факультетів, директори навчально-наукових центрів, керівники структурних підрозділів (начальники відділів, служб), головний бухгалтер, директор бібліотеки, представники профспілкових організацій та органів студентського самоврядування.

Порядок денний засідань ректорату формується на основі перспективних та поточних програм і планів за поданням проректорів, начальників відділів і служб, керівників структурних підрозділів. Перелік питань на засідання ректорату складає один із проректорів. На засідання запрошуються посадові особи, яких стосуються обговорювані питання.

Рішення й ухвали виконавчої ради оформлюються протоколами і набувають статусу вимог, обов'язкових для виконання. Контроль за виконанням рішень ректорату здійснює секретар ради, а також відповідальні особи в установленому порядку. Виконавча рада засідає один раз на тиждень.

Позитивно зарекомендував себе такий дорадчий громадський орган управління університетом, як **наглядова рада**, що сприяє посиленню громадської складової у здійсненні управління університетом. До її компетенції входять визначення перспективних планів розвитку університету, надання допомоги ректору в реалізації державної політики в галузі вищої освіти і науки, здійснення контролю за діяльністю ректора, сприяння ефективній взаємодії університету з органами державного управління, науковою громадськістю, громадськими і політичними організаціями та суб'єктами господарської діяльності в інтересах розвитку вищої освіти.

Відповідно до статті 37 Закону України «Про вищу освіту» в університеті діє вищий колегіальний орган громадського

самоврядування – **конференція трудового колективу**. У Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди конференція трудового колективу проводиться не менше двох разів на рік – на початку календарного та навчального років. До складу конференції входять представники всіх категорій працівників університету та представники осіб, які навчаються. Науково-педагогічні працівники складають не менше 75% її складу та не менше 10% – представники осіб, які навчаються.

Конференція трудового колективу за поданням ученої ради приймає Статут університету, а також вносить зміни до нього; таємним голосуванням обирає претендента на посаду ректора і подає свої пропозиції Міністерству освіти і науки України; щорічно заслуховує звіт ректора університету про його діяльність; обирає комісію з трудових спорів відповідно до законодавства України про працю. За мотивованим поданням наглядової ради університету конференція трудового колективу розглядає питання про дострокове припинення повноважень ректора університету; затверджує правила внутрішнього розпорядку; за потребою – розглядає інші питання діяльності університету.

Учена рада університету здійснює: впровадження в життя освітньої політики України; розробку та подання до вищого колегіального органу громадського самоврядування проекту статуту, а також змін і доповнень до нього; ухвалення фінансових планів і звітів ВНЗ; підготовку і подання пропозицій ректору ВНЗ щодо призначення на посади проректорів, директорів інститутів, головного бухгалтера та директора бібліотеки; обрання на посади завідувачів кафедр і професорів; ухвалення навчальних програм та навчальних планів; ухвалення основних напрямів наукових досліджень; оцінку науково-педагогічної діяльності структурних підрозділів; прийняття рішень щодо кандидатур для присвоєння вчених звань доцента, професора, старшого наукового співробітника; заслуховування наукових доповідей та звітів докторантів.

Рада із забезпечення розвитку університету виконує такі функції:

- організовує обговорення перспектив розвитку університету на засіданнях «круглих столів», у засобах масової інформації (університетська газета «Учитель», телебачення та ін.), на вченій раді,

у колективах факультетів, кафедр, відділів університету, у студентських групах;

- ініціює підготовку керівниками структурних підрозділів університету службових записок із пропозиціями щодо реформування освітньої системи закладу;

- аналізує результати анонімного опитування викладачів, співробітників і студентів університету щодо їхніх пропозицій про подальший розвиток закладу;

- аналізує результати державної акредитації університету, звітів голів ДЕК;

- аналізує думки випускників, які працюють у закладах освіти, студентів та їх батьків, представників громадськості щодо якості підготовки фахівців університету;

- створює творчі групи й організовує їхню діяльність щодо розробки інноваційних ідей, спрямованих на вирішення найбільш значущих для життєдіяльності університету проблем;

- організовує конкурси інноваційних проектів, що спрямовані на розвиток освітньої системи і її функціонування відповідно до основних напрямів роботи університету;

- стимулює творчий пошук індивідуальних і групових суб'єктів, обмін творчими ідеями, пропозиціями;

- створює тимчасові науково-дослідницькі колективи (творчі, проектні групи, штаби) щодо розробки перспективної програми розвитку університету;

- організовує процес обговорення проекту перспективної програми розвитку університету в структурних підрозділах ВНЗ на основі полісуб'єктного погодження позицій;

- подає проект перспективної програми розвитку університету на розгляд ученої ради університету;

- організовує роботу структурних підрозділів університету щодо розробки і виконання програм інноваційної й експериментальної діяльності, спрямованої на реалізацію основних положень перспективної програми, визначеної стратегії розвитку ВНЗ;

- створює умови для успішної реалізації проектів та інноваційних ідей відповідно до програм розвитку структурних підрозділів університету;

- проводить аналіз інноваційно-методичної діяльності,

професійні конкурси викладачів, творчі звіти про діяльність структурних підрозділів з реалізації перспективної програми розвитку університету;

- організовує моніторинг реалізації перспективної програми розвитку освітньої системи ВНЗ й успішності реалізації інноваційних проектів;

- колективно аналізує й оцінює виконання програми й загальноуніверситетських проектів, що спрямовані на реалізацію стратегій розвитку ВНЗ;

- коригує перспективну програму розвитку освітньої системи університету; спонукає індивідуальних і групових суб'єктів управління до корекції своїх дій.

У сучасних умовах значну роль у здійсненні ефективного управління університетом відіграє студентське самоврядування. У Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С.Сковороди **органи студентського самоврядування** (спілка студентів університету, профспілка студентів, громадські студентські об'єднання) створені з моменту проголошення незалежності України. Відповідно до статті 38 Закону України «Про вищу освіту» та статутів студентських громадських організацій студентське самоврядування має реальну можливість безпосередньо вирішувати питання, що належать до його компетенції. Представники студентського самоврядування входять до складу всіх представницьких органів управління університетом. Без їхньої згоди не вирішується жодне питання щодо прав осіб, які навчаються в університеті. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» та розробленого і затвердженого у встановленому порядку Положення про студентське самоврядування університету до основних завдань студентського самоврядування належать: ознайомлення осіб, які навчаються, з їх правами і обов'язками; сприяння вихованню осіб, які навчаються, у дусі українського патріотизму, поваги до Конституції України, державних символів та гуманізму; представництво і захист своїх законних інтересів; сприяння підвищенню якості вищої освіти; сприяння виконанню особами, які навчаються, своїх обов'язків; сприяння створенню відповідних умов для проживання і відпочинку осіб, які навчаються; сприяння діяльності студентських гуртків, товариств, об'єднань, клубів за інтересами; організація співробітництва з особами, які навчаються в інших вищих навчальних

зкладах, і молодіжними організаціями; сприяння працевлаштуванню випускників; участь у вирішенні питань з міжнародного обміну осіб, які навчаються; сприяння вихованню в осіб, які навчаються, моральної, етичної та правової культури; організація здорового способу життя.

Управлінська діяльність студентського самоврядування в Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди здійснюється на рівні академічної групи, курсу, інституту, факультету, гуртожитку й університету загалом.

Індивідуальні суб'єкти управління вищого рівня.

Ректор університету обирається зборами (конференцією) трудового колективу. У межах наданих йому *повноважень* вирішує питання діяльності вищого навчального закладу, затверджує його структуру і штатний розпис; видає накази і розпорядження, обов'язкові для виконання всіма працівниками і структурними підрозділами університету; представляє вищий навчальний заклад у державних та інших органах, відповідає за результати його діяльності перед органом управління, у підпорядкуванні якого перебуває університет; є розпорядником майна і коштів; укладає угоди, дає доручення; приймає на роботу та звільняє з роботи працівників; забезпечує охорону праці, дотримання порядку та законності; призначає та звільняє за погодженням із вченою радою університету проректорів, головного бухгалтера, директора бібліотеки.

Ректор визначає функціональні обов'язки працівників; формує контингент осіб, які навчаються в університеті; контролює дотримання всіма підрозділами штатно-фінансової дисципліни; здійснює контроль за якістю роботи всіх працівників; разом із профспілковими організаціями розробляє і подає на затвердження конференції працівників університету правила внутрішнього трудового розпорядку та колективний договір.

Обов'язки ректора визначаються контрактом, затвердженим Міністром освіти і науки України. Серед першочергових:

- забезпечувати виконання державного замовлення на підготовку висококваліфікованих педагогічних кадрів для системи освіти України, апарату державного управління, правових служб підприємств, установ, організацій, заснованих на різних формах власності, спеціалістів-педагогів, які володіють найновітнішими досягненнями вітчизняної й зарубіжної науки, вихованих на засадах

високої моралі і готових до професійної діяльності, відповідальних за долю свою, учнів, суспільства;

- запроваджувати нові форми організації праці з метою забезпечення максимального використання інтелектуального потенціалу науково-педагогічного персоналу, здійснювати моральне і матеріальне заохочення членів колективу;

- створювати належні умови для здобуття студентами ґрунтовних знань, вживати ефективні заходи, спрямовані на підвищення рівня підготовки професіоналів;

- упроваджувати новітні інформаційно-освітні технології у повсякденну практику навчальної роботи, не допускати скорочення чисельності науково-педагогічних працівників під час запровадження новітніх форм і технологій організації навчального процесу;

- підтримувати розвиток інформаційних технологій для навчальної та дослідницької роботи науково-педагогічних працівників, студентів на базі інституту інформатизації освіти, профільних кафедр та деканатів;

- забезпечувати виконання науково-дослідних робіт, що сприяють удосконаленню навчального процесу, практики застосування правових норм, нормотворчої діяльності, підвищення професійної майстерності науково-педагогічних працівників;

- постійно оновлювати зміст та організацію навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних наукових досягнень;

- організовувати підготовку й видання підручників і навчальних посібників згідно з видавничим планом університету та з метою підвищення якості освіти;

- здійснювати підготовку науково-педагогічних кадрів, перепідготовку й підвищення кваліфікації педагогів та інших фахівців;

- розвивати міжнародні зв'язки з метою вдосконалення навчального процесу, науково-дослідницької та виховної роботи;

- створювати працівникам університету належні організаційно-економічні умови для високопродуктивної праці, контролювати дотримання трудової і виробничої дисципліни, неухильно дотримуватися законодавства про працю, забезпечувати розвиток матеріально-технічної бази університету;

- забезпечувати організацію та контролювати виконання

навчальних планів і програм;

- сприяти формуванню здорового способу життя, створювати належні умови для занять спортом;
- сприяти роботі органів громадського самоврядування та створювати умови для їх діяльності.

Отже, ректор відповідає за здійснення освітньої, наукової, навчально-методичної діяльності та культурно-виховної роботи в університеті, результати господарської і фінансової діяльності, стан і збереження будівель та майна. Він щорічно інформує Міністерство освіти і науки України та конференцію трудового колективу про результати діяльності університету та перспективи його розвитку. Для вирішення основних питань діяльності університету відповідно до Статуту ректор створює робочі та дорадчі органи і визначає їх повноваження.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» та Статуту університету з метою підвищення ефективності управління університетом в процесі дослідження розглянуті й подані ректору для впровадження пропозиції про делегування частини його повноважень проректорам, керівникам структурних підрозділів. Це знайшло втілення в розроблених за нашої участі положеннях про підрозділи і служби університету, поданих у додатках.

Перший проректор здійснює: контроль за дотриманням державних стандартів освіти та організацію навчального процесу, координацію та контроль роботи факультетів і кафедр; підбір науково-педагогічних працівників; розробку пропозицій щодо вдосконалення структури підготовки фахівців різних професійно-кваліфікаційних рівнів за всіма спеціальностями і формами навчання; контроль за організацією профорієнтаційної роботи щодо прийому до університету, довузівської підготовки абітурієнтів та працевлаштування випускників; організацію річної звітності підрозділів про роботу та контроль за її достовірністю; організацію роботи виконавчої ради університету.

Проректор з наукової роботи забезпечує: відтворення науково-педагогічних кадрів та підвищення їх кваліфікації; організацію науково-дослідної роботи викладачів та студентів; підтримку постійних зв'язків із науковими установами України; співробітництво з навчальними закладами України та зарубіжних країн; стажування науково-педагогічних працівників за кордоном; участь університету в

міжнародних програмах.

Проректор з виховної роботи забезпечує: розробку та виконання планів виховної роботи в університеті; роботу інституту кураторів академічних груп; координацію роботи молодіжних організацій та органів студентського самоврядування; діяльність молодіжного центру естетичного виховання; проведення виховних заходів в університеті, регіоні та Україні; здійснення гендерної політики та гендерного навчання; профілактику захворювань та пропаганду здорового способу життя.

Проректор з науково-педагогічної роботи забезпечує: організацію навчальної та методичної роботи на бакалаврському та післябакалаврському рівнях освіти; роботу щодо впровадження у практику університету вимог Болонської конвенції; впровадження тренінгових, тестових та дистанційних технологій навчання, програм підготовки бакалаврів, спеціалістів та магістрів, розроблених науково-методичною комісією Міністерства освіти і науки України; розробку та координацію науково-методичного забезпечення програми післядипломної освіти; координацію роботи оборонних та спортивних організацій.

Проректор з питань соціального розвитку та економіки здійснює: розробку і впровадження планів соціально-економічного розвитку; контроль за фінансовою діяльністю економічних підрозділів та аналіз показників господарсько-фінансової діяльності; забезпечення ефективного використання матеріальних і фінансових ресурсів та обігових коштів; контроль за оснащенням підрозділів університету основними засобами і матеріальними ресурсами та належним станом приміщень, будівель і прилеглої до них території; координацію роботи студмістечка, технічних служб, тендерного комітету, обслуговуючого персоналу; забезпечення раціонального використання транспортних засобів; контроль за створенням безпечних та здорових умов праці з дотриманням вимог чинного законодавства; забезпечення заходів, спрямованих на економію фінансових та енергетичних ресурсів.

Учений секретар організовує: роботу та контроль щодо виконання рішень ученої ради університету; роботу з проведення конкурсів на заміщення посад професорсько-викладацького складу; контроль за підготовкою матеріалів для розгляду вченою радою університету; координацію роботи аспірантури, докторантури, спеціалізованих

учених рад університету.

Групові та індивідуальні суб'єкти середнього рівня.

Деканат – організаційний центр з управління роботою факультету, очолюваний деканом. Деканат виконує функцію координації та адміністративного забезпечення навчального процесу, ведення діловодства; контролює роботу викладачів і студентів щодо її відповідності навчальному плану, здійснює загальне керівництво науковою роботою студентів.

Учена рада факультету є її колегіальним органом. Учену раду очолює її голова – декан факультету. До складу вченої ради входять за посадами: заступники декана; завідувачі кафедр; керівники органів самоврядування факультету; виборні особи, які представляють науково-педагогічних працівників і обираються серед професорів, докторів наук; виборні особи, які представляють інших працівників факультету і які працюють у ньому на постійній основі відповідно до квоти, встановленої у статуті ВНЗ.

У цьому випадку не менше ніж 75% загальної чисельності складу вченої ради факультету становлять науково-педагогічні працівники. Виборні представники обираються органами громадського самоврядування факультету за поданням структурних підрозділів, у яких вони працюють. Вхідження зокрема керівників органів студентського самоврядування факультету, які обіймають ці посади (навіть на громадських засадах), до складу вчених рад факультетів є законним.

До компетенції вченої ради факультету належать: визначення загальних напрямів наукової діяльності факультету; обрання на посаду таємним голосуванням асистентів, викладачів, старших викладачів, доцентів, працівників деканату; ухвалення навчальних програм і навчальних планів; вирішення питань щодо організації навчально-виховного процесу на факультеті; ухвалення фінансових плану і звіту факультету.

Рішення вченої ради факультету вводяться в дію рішеннями декана факультету. Також воно може бути скасовано вченою радою ВНЗ.

Факультет як структурна одиниця університету керується такими нормативними документами, як накази, розпорядження ректора, положення про кредитно-модульну технологію організації навчального процесу, порядок оцінювання знань студентів з урахуванням вимог

Болонської декларації.

Навчальний процес на факультеті має свою систему, що забезпечується постійним і своєчасним веденням планів роботи, протоколів засідань кафедр і рішень ученої ради факультету та всіх заходів щодо забезпечення контролю за їх виконанням. Основним нормативним документом, що визначає організацію навчального процесу на факультеті, є навчальний план.

Факультет забезпечується освітньо-кваліфікаційними характеристиками (ОКХ), освітньо-професійними програмами (ОПП), робочими навчальними планами, навчальними програмами дисциплін. Структурними складниками робочої навчальної програми дисципліни є тематичний план, засоби для проведення поточного та підсумкового контролю. Робочий навчальний план конкретизує планування навчального процесу на кожний навчальний рік.

Зміни щодо робочих навчальних планів здійснюються у варіативній частині відповідно до рішень кафедр факультету, навчального відділу університету.

Під час вирішення питань щодо змісту підготовки фахівців особливу увагу приділяють фундаментальній підготовці та якості робочих навчальних планів і програм.

Для перевірки знань з усіх дисциплін розробляються пакети контрольних завдань, які містять тести, проблемні завдання, вправи з теоретичних питань та практичні завдання.

Провідною ланкою в структурі університету є **кафедра**, основним завданням якої є задоволення потреб у навчанні та вихованні студентів і підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу ВНЗ з використанням нових освітніх технологій і якісного забезпечення навчального процесу. Правильне використання методів і форм взаємодії суб'єктів підвищує якість структури управління кафедрою та надійність реалізації прийнятих рішень.

Ефективність діяльності кафедри залежить від взаємодії з деканом факультету, іншими завідувачами, ректоратом.

Організаційно-функціональна структура кафедри наочно відображає взаємодію між окремими ланками в системі управління. Наявність і використання схеми оргструктури управління кафедрою сприяє отриманню ефективнішого результату, якісному виконанню плану, зміцненню колективу, підвищенню рейтингу

кафедри і ВНЗ загалом.

Структура управління випускаючою кафедрою містить функціональні блоки (рис. 2.3).

Кожен функціональний блок складається з ключових елементів, які забезпечують якість і результативність роботи кафедри щодо вирішення цих проблем.

За кожним елементом закріплений працівник кафедри, здатний виявляти відповідальність, ініціативу, організаторські здібності й особисту майстерність. З кожного елементу структури управління кафедрою розробляються цільові завдання, оперативні та перспективні заходи, система контролю.

Ефективність організаційно-функціональної структури управління кафедрою в основному залежить від обґрунтованого поділу прав і відповідальності за рівнями управління. Це впливає на оперативність рішень, координацію дій, ефективність використання кафедральних ресурсів.

Учені ради факультетів, кафедри безпосередньо беруть участь в реалізації перспективного плану розвитку університету й здійснюють роботу за такими напрямками: розробляють колективні пропозиції щодо перспектив розвитку освітньої системи, які подаються в раду із забезпечення розвитку університету; вивчають і аналізують проблеми та суперечності, які виникають у діяльності факультетів і кафедр; організовують опитування випускників університету, їх батьків, населення з метою виявлення проблем із підготовки фахівців; вивчають досвід інших ВНЗ щодо реформування освітньої системи; організовують групову діяльність з генерування інноваційних ідей; створюють банк педагогічних інновацій; організовують групове обговорення і формування пропозицій щодо коригування перспективної програми розвитку університету; забезпечують розробку і реалізацію перспективних програм розвитку факультетів і кафедр; організовують планування та реалізацію індивідуальної творчої діяльності, інноваційну й експериментальну роботу індивідуальних суб'єктів, спрямовану на реалізацію перспективних програм розвитку ВНЗ і відповідного структурного підрозділу (факультету, кафедри); проводять груповий (полісуб'єктний) аналіз та оцінювання заходів, що пов'язані з реалізацією програми перспективного розвитку структурного підрозділу ВНЗ (факультету, кафедри) в поєднанні із

самоаналізом і самооцінкою (моносуб'єктним аналізом); здійснюють коригування перспективної програми розвитку структурного підрозділу (факультету, кафедри) на основі групової рефлексії інноваційної й експериментальної діяльності; спонукають індивідуальних суб'єктів до осмислення й коригування власного досвіду на основі міжсуб'єктного обміну досвідом, знайомства з новими технологіями.



Рис. 2.3. Основні функціональні блоки структури управління кафедрою.

Слід зазначити, що сучасна розробка стратегії розвитку факультетів і кафедр має бути динамічною. Її потрібно трактувати як частину персоніфікованих обов'язків, а не як централізовану функцію. Розподіл відповідальності за стратегію забезпечує підвищення рівня знань, необхідних для постановки стратегії, а потенційні конфлікти і

час, необхідний для втілення, суттєво зменшуються. Для динамічного підходу до розробки і впровадження стратегії необхідна наявність внутрішнього середовища, яке, з одного боку, забезпечило б високу стабільність, а з іншого – надавало б високий ступінь гнучкості, щоб швидко реагувати на зміни.

До розробки стратегії факультетів і кафедр висуваються такі **вимоги**:

- *нормативність* – у своїй діяльності факультети і кафедри керуються законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про загальну середню освіту», «Про дошкільну освіту», Концепцією розвитку педагогічної освіти, Державною програмою розвитку вищої освіти, Статутом університету, Положенням про кафедру.

- *динамічність* – факультети і кафедри як навчально-виховні і наукові підрозділи університету оперативно реагують на зміну вимог щодо освітніх послуг у сучасних типах дошкільних і шкільних навчальних закладів; інновації в технологічному процесі професійної підготовки.

- *комплексність* – факультети і кафедри рівноцінно реалізують усі напрями роботи: навчальну, організаційно-методичну, наукову, виховну.

- *колективна та особистісна відповідальність* – викладачі кафедр відповідають за процес і результати професійної підготовки майбутніх фахівців закладів освіти.

- *рефлексія* – викладачі кафедр конструктивно аналізують виконане, забезпечують зворотній зв'язок у співробітництві зі студентами, зберігають і поглиблюють емоційно-творчу атмосферу на кафедрі, атмосферу взаємодопомоги.

- *публічність* – здобутки, результати роботи факультетів і кафедр за різними напрямками регулярно обговорюються на засіданнях кафедр, радах факультетів та університету.

Стратегія розвитку факультетів і кафедр передбачає заходи, що сприятимуть упровадженню в навчальний процес основних положень Болонської декларації, а саме: розробку навчальних програм і робочих планів відповідних дисциплін; упровадження інноваційних технологій на основі кредитно-модульної системи навчання; перехід до накопичувальної системи діагностики знань і вмінь студентів;

проведення моніторингу якості методичного забезпечення дисциплін, їхньої відповідності вимогами кредитно-модульної системи.

Отже, основними напрямками діяльності завідувача кафедри є: стратегічне управління кафедрою і зовнішні зв'язки; управління навчально-виховною діяльністю; управління науковою діяльністю; управління персоналом; матеріально-методичне забезпечення діяльності кафедри.

Реалізація управлінської, стимулюючої, організаторської функцій завідувачем кафедри зумовлює такі вимоги до його особистості, як наявність професійно-управлінської компетентності; організаційних якостей, що виявляються в уміннях організувати себе та підлеглих; ділових якостей (ставлення до справи, уміння стратегічно мислити, тактика діяльності); морально-вольових якостей, службової етики (толерантність, витримка, чуйність); політичної культури, громадянської позиції, а також працездатності як здатності і здібності до тривалої творчої діяльності.

Індивідуальні суб'єкти управління нижчого рівня.

Особливість діяльності *викладача вищої школи* полягає в тому, що вона є складноорганізованою і спрямованою на вирішення значної кількості взаємозалежних завдань. Реалізуючи певні цілі, викладач здійснює різні види діяльності: педагогічну (навчальну й методичну), науково-дослідну, організаційно-управлінську й виховну. Лише поєднання педагогічної, наукової й виховної діяльності для викладача вищої школи є продуктивним. Провідну роль у діяльності викладача ВНЗ відіграє саме педагогічна діяльність, а інші види діяльності нею інтегруються й виявляються в ній.

Сферами діяльності викладача ВНЗ є: організація та проведення навчального процесу (проведення занять в аудиторії: лекційних, семінарських, лабораторних, практичних; керівництво курсовими і дипломними роботами, практикою; консультації студентів; рецензування контрольних робіт; прийом іспитів і заліків; тестування знань студентів; керівництво науковими студентськими гуртками; підготовка студентів до участі в олімпіадах і конкурсах); методична робота й підвищення особистої кваліфікації (складання і коригування робочих програм навчальних дисциплін; підготовка до навчальних занять; підготовка навчальних посібників, методичних розробок, конспектів лекцій тощо;

розробка навчально-методичних комплексів; доповіді на науково-методичних конференціях; участь в організації семінарів кафедри, факультету, ВНЗ; участь у роботі науково-методичних рад факультету і ВНЗ); виховна робота серед студентів (як куратора студентської групи; організація студентських екскурсій; виховний процес як в аудиторії, так і в позааудиторний час; робота зі студентським активом; робота з батьками); наукова робота (підготовка і захист дисертації; участь у конкурсах програм і грантів; виконання науково-дослідницьких робіт; підготовка монографій і наукових статей; доповіді на наукових конференціях і семінарах; рецензування й опонування дисертацій, авторефератів, наукових статей тощо; керівництво аспірантами; участь у роботі спеціалізованих рад); участь в управлінні кафедрою, ВНЗ та інша організаторська діяльність (виконання загальнокафедральних доручень; участь у засіданнях кафедри тощо); особиста життєдіяльність викладача (організація особистої роботи; планування діяльності на навчальний рік; планування часу і професійної кар'єри; організація побуту; організація власного дозвілля; збереження працездатності; використання здоров'язберігаючих технологій).

У процесі педагогічної діяльності викладач вирішує завдання навчання, виховання і розвитку студентів, що й визначає основні функції його діяльності:

- одержання й накопичення нових знань у галузі як предмету викладання, так і форм, прийомів і методів викладання. Реалізація цієї функції припускає наявність здібності опановувати спеціальні знання, знання з педагогіки, психології тощо, а також творчо використовувати накопичені знання;

- проектування процесу навчання. Зважаючи на це, викладач розробляє програму, структуру курсу, обирає методику й технологію викладання. Уміння планувати вивчення курсу й кожного окремого заняття, співвідносити зміст окремих тем із загальними цілями навчальної дисципліни, знання вікових й індивідуально-психологічних особливостей студентів – необхідні складові діяльності викладача. У процесі проектування навчального процесу він має творчо підходити до використання вже розроблених технологій, методів, прийомів навчання або пропонувати оригінальні власні;

- відбір і структурування змісту навчального заняття.

Ураховуючи особливості аудиторії, власної підготовки, викладач конструює кожне заняття, зважаючи на різний рівень підготовки студентів;

- організація навчально-виховного процесу, що містить як організацію діяльності студентів, так і організацію викладачем своєї роботи щодо досягнення цілей навчання;

- організація взаємодії із суб'єктами педагогічного процесу;
- здійснення виховного впливу на студентів, на їхню соціально-моральну сферу. Позитивний вплив можливий лише за умови емоційної гармонії зі студентами та спільної цілеспрямованої діяльності з ними: врахування настрою і мотивів студентів, тактовність у спілкуванні з ними значно підвищують ефективність педагогічного впливу, зумовлюють позитивну динаміку в їхньому особистісному розвитку.

За умови реалізації перспективного управління у ВНЗ викладачі і студенти (індивідуальні суб'єкти управління) беруть безпосередню участь в управлінні розвитком університету.

З огляду на це викладачі працюють за такими напрямками: аналізують і переосмислюють власний досвід педагогічної діяльності, виявляють у ньому недоліки, суперечності, проблеми; визначають напрями вдосконалення спільної з колегами освітньої діяльності; вносять пропозиції щодо перспектив удосконалення освітньої системи ВНЗ; проводять індивідуальні та групові дослідження, розробляють інноваційні проекти, програми експерименту, що спрямовані на вдосконалення окремих аспектів освітньої діяльності в університеті; беруть участь у розробці, реалізації та коригуванні перспективної програми розвитку університету; визначають своє місце та роль у реалізації загальної стратегії розвитку університету, розробляють і реалізують індивідуальні програми дій щодо виконання програм перспективного розвитку ВНЗ і відповідного структурного підрозділу; залучають до спільного вирішування інноваційних завдань інших фахівців, колег-викладачів, студентів; стимулюють творчий пошук студентів, організовують їхню групову мислетворчу діяльність: спонукають їх до активного залучення до діяльності з реалізації програми розвитку університету; конструюють і реалізують програми дій з корекції своєї поведінки, ураховуючи критичні зауваження інших суб'єктів освітнього процесу; коригують індивідуальну програму

інноваційної діяльності на основі аналізу її результативності; ознайомлюються з новими технологіями освітньої діяльності й управління, вносять на основі цього зміни в програму саморозвитку.

Напрями діяльності **студентів ВНЗ** щодо участі в реалізації перспективного плану розвитку університету: розробляють пропозиції і проекти, що спрямовані на вдосконалення освітнього процесу, організації самоуправління в університеті; розробляють і реалізують програми самовдосконалення, самовиховання і самоосвіти; беруть участь у розробці, реалізації та коригуванні перспективних програм розвитку університету, його окремих структурних підрозділів; коригують індивідуальні програми саморозвитку на основі самоосмислення власного досвіду і досвіду інших суб'єктів освітнього процесу.

2.4. Педагогічні умови ефективності системи перспективного управління у вищому навчальному закладі

Успішність перспективного управління освітньою системою ВНЗ передбачає обґрунтування та реалізацію сукупності умов, що забезпечують ефективність її функціонування й розвитку.

Важливою умовою ефективності реалізації перспективного управління є *готовність керівників, викладачів, співробітників ВНЗ до інноваційної діяльності*. Готовність керівника зокрема розглядається дослідниками як трьохкомпонентна модель (мотиваційна, когнітивна, особистісно-діяльнісна) і характеризується сукупністю його знань і вмінь щодо певного виду діяльності, мотивації та професійно-особистісних якостей [90, с. 177 – 178]. Мотиваційний компонент готовності передбачає, що мотивація керівника ВНЗ щодо управління інноваційною діяльністю характеризується його бажанням ініціювати і підтримувати освітні інновації, нові підходи в управлінні закладом, педагогічним колективом. Когнітивний компонент готовності містить знання і вміння керівника щодо основних положень законодавчої та нормативної бази інноваційної діяльності, основ теорії і практики педагогічної інноватики та менеджменту освітніх інновацій. Успішність реалізації перспективного управління значною мірою залежить від володіння керівником положеннями, концепціями, теоріями людинознавства й від уміння їх використовувати в практичній діяльності зі створення умов для самоактуалізації, саморозвитку

студентів і педагогів. Особистісно-діяльнісний компонент готовності керівника до інноваційної діяльності передбачає розвинені творчі здібності його особистості, що спрямовані на виконання професійних завдань і характеризуються вмінням керівника приймати управлінські рішення на засадах менеджменту освітніх інновацій.

Інноваційна компетентність є важливим показником професіоналізму, готовності людини до здійснення тієї чи іншої діяльності. Ґрунтуючись на працях О. Попової, *інноваційну компетентність педагога* розглядаємо як складну, інтегративну якість фахівця, що зумовлюється особливостями інноваційної діяльності (передусім її творчим характером та спрямованістю на дослідно-експериментальну роботу); структура цієї якості містить чотири компоненти: теоретично-змістовий (базовий), професійно-діяльнісний (практичний), професійно-дослідний (творчий) і професійно-особистісний.

Інноваційна компетентність керівника, викладача ВНЗ – це система знань, умінь, навичок, особистісних якостей, що забезпечує здійснення всіх етапів інноваційної професійної діяльності: від моделювання та прогнозування до впровадження нововведення.

Інноваційну компетентність педагога розглядаємо як сукупність певних метакомпетенцій, до яких належать:

- інформаційно-гностична компетентність – обсяг світоглядних, психолого-педагогічних, науково-методичних знань для здійснення інноваційної діяльності, а також здатність до їх набуття;
- інтелектуально-творча компетентність – володіння комплексом інтелектуально-логічних (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, конкретизація), а також інтелектуально-евристичних умінь (аналогія, фантазія, гнучкість, критичне мислення); навички педагогічної імпровізації;
- регулятивна компетентність – цілепокладання та планування; мобілізація та стала активність; оцінювання результатів діяльності; рефлексія;
- організаційно-комунікативна компетентність – емоційна сталість; здатність до нестандартного, творчого вирішення завдань у процесі педагогічного спілкування; уміння встановлювати психологічний контакт;

- дієвотворча компетентність – проєктивні, прогностичні, предметно-методичні, організаторські й експертні вміння й навички.

Отже, інноваційний потенціал окремого педагога можна визначити як сукупність соціокультурних і творчих особливостей його особистості, готовність удосконалювати педагогічну діяльність та наявність необхідних для цього внутрішніх засобів та методів.

Наявність інноваційного потенціалу пов'язана, по-перше, із творчою здатністю генерувати й реалізовувати нові уявлення та ідеї, а головне – проєктувати та моделювати їх на практиці, по-друге, з культурно-естетичною розвиненістю та освіченістю і, по-третє, з відкритістю особистості до нового, до інакомислення, яка базується на толерантності, гнучкості та панорамності мислення.

Зважаючи на те, що визначення і реалізація стратегії розвитку ВНЗ потребує високого ступеня професійної компетентності його керівників, викладачів, співробітників, наступною педагогічною умовою ефективного перспективного управління в дослідженні визначено *становлення і розвиток професійної педагогічної компетентності суб'єктів освітньої системи*. Реалізація цієї умови у внутрішньовищівському управлінні передбачає спрямованість управлінської діяльності на забезпечення розвитку професійної компетентності педагогічних працівників, становлення компетентності студентів, тобто забезпечення компетентісно-орієнтованої роботи з педагогічними кадрами і компетентісно-орієнтованого освітнього процесу.

Поняття *професійної педагогічної компетентності* досліджується в працях В. Гриньової, О. Дубасенюк, Є. Зеєра, Л. Карпової, В. Крижка, В. Кричевського, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, А. Маркової, Л. Мітіної, Є. Павлютенкова, В. Сластьоніна, В. Симонова, В. Стрельникова, А. Хуторського, М. Чошанова та ін.

Серед існуючих підходів до проблеми професійної компетентності педагога основними, найбільш загальними тенденціями є: розгляд професійної компетентності педагога як ресурсу розвитку освітньої системи; розуміння активно-діяльнісних властивостей педагога як джерела розвитку його особистісно-професійних якостей.

Отже, з одного боку, освітня система розвивається тоді, коли процес підвищення професійної компетентності педагогів організується,

стимулюється, регулюється, тобто управляється, з іншого – зростання професійної компетентності педагога можливе тільки в тому закладі освіти та педагогічному колективі, де відбуваються процеси розвитку й оновлення, що є характерною особливістю сучасного світу.

Динамічність суспільного розвитку зумовлює невизначеність професійної діяльності педагога на весь період його професійної кар'єри і передбачає необхідність безперервної освіти, процесу постійного підвищення компетентності. Л. Карпова розглядає поняття професійної компетентності як багатоаспектне, яке змінюється відповідно до процесів, що відбуваються у світі та суспільстві, а також як поняття динамічне, оскільки його змістове наповнення і якісний рівень залежать від багатьох чинників: рівня розвитку психології та педагогіки [131, с. 15].

Отже, реалізація цієї умови в управлінні колективом ВНЗ передбачає управління *розвитком* професійної педагогічної компетентності педагогічних працівників і студентів.

Нині у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях [11; 42; 106; 144; 145; 217; 311] досить чітко визначені концептуальні засади компетентнісного підходу в освіті, висунута головна ідея – посилення практичної орієнтації освіти, її переорієнтація в діяльнісному вимірі з процесу на результат, розгляд цього результату з позиції затребуваності в суспільстві, забезпечення спроможності випускника ВНЗ відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного вирішення життєвих проблем, пошуку свого «Я» у професії, соціальній структурі. Особливої актуальності набуває проблема переходу від проголошення загальних принципів і методологічних настанов до прикладних розробок (конструювання нового типу освітніх стандартів, предметних програм, розробка підручників тощо).

У наукових дослідженнях обґрунтовується рівневий характер компетентності. Рівневий підхід застосовується дослідниками [131] і під час тлумачення професійної компетентності як сукупності ключової, базової та спеціальної компетентностей.

Ключові компетенції – це міжкультурні й міжгалузеві знання, вміння і здібності, які необхідні для адаптації та продуктивної діяльності в різних професійних спільнотах. Вони є необхідними для будь-якої професійної діяльності та пов'язані з успішною адаптацією

людини до швидких змін у всіх сферах життя. Ключові компетенції педагога передбачають володіння знаннями про суспільство як соціальну систему, освіту як соціально-педагогічну систему, ВНЗ як важливу ланку системи освіти, особистість як біосоціальну систему, що самоорганізується і саморозвивається. Виявляються ключові компетенції передусім у здатності педагога вирішувати професійні завдання на основі використання інформації з різних галузей наукового знання, комунікації, соціально-правових основ поведінки особистості в громадянському суспільстві.

Базові компетенції відображають специфіку професійної педагогічної діяльності і є необхідними для її здійснення в контексті вимог до системи освіти на певному етапі розвитку суспільства. Вони виявляються передусім у здатності педагога забезпечувати орієнтування освітнього процесу на особистість вихованця, досягнення цілей конкретного ступеня освіти; встановлювати взаємодію з іншими суб'єктами освітнього процесу; створювати й використовувати освітнє середовище; проектувати та здійснювати професійну самоосвіту.

Спеціальні компетенції відбивають специфіку конкретної предметної сфери професійної діяльності. Спеціальні компетенції педагога пов'язані з реалізацією ключових і базових компетенцій у межах конкретної навчальної дисципліни, тобто конкретної сфери професійної педагогічної діяльності.

Усі три види компетентностей взаємопов'язані і розвиваються одночасно. Це й формує індивідуальний стиль педагогічної діяльності, створює цілісний образ фахівця і в результаті забезпечує становлення й розвиток професійної педагогічної компетентності як цілісності, інтегративної особистісної характеристики педагога.

Компетентність завжди виявляється в діяльності. Професійна компетентність педагога виявляється під час вирішення професійних педагогічних завдань. Ми погоджуємося з думкою науковців, які акцентують увагу на контексті, де виявляється компетентність: «Природа компетентності є такою, що вона може виявитися тільки в органічній єдності з цінностями людини, тобто за умови особистісної зацікавленості в даному виді діяльності» [131]. Отже, керівнику ВНЗ необхідно враховувати, що: а) компетентність має *діяльнісний* характер узагальнених знань і вмінь у поєднанні з предметними знаннями і

вміннями у сфері конкретної навчальної дисципліни; б) компетентність педагога виявляється в умінні здійснювати вибір на основі адекватної оцінки *себе в конкретній ситуації*.

Узагальнений аналіз вітчизняної і зарубіжної психолого-педагогічної літератури [9; 131; 144; 145] уможливорює розгляд професійної компетентності педагога як складного, динамічного особистісного утворення на засадах знань, умінь, значущих особистісних якостей і досвіду, що зумовлює його готовність до виконання професійної діяльності, прийняття ефективних рішень у проблемних ситуаціях, здатність до саморозвитку. Професійна компетентність педагога характеризується сформованістю його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування й особистості педагога як носія певних цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості.

Робота керівника ВНЗ з педагогічним колективом щодо розвитку професійної компетентності педагогічних працівників становить складну динамічну і цілісну систему, що має свої цілі й завдання, зміст, структуру, форми та методи організації. Для кожного ВНЗ ця система буде індивідуальною, що, у свою чергу, зумовлює високий рівень вимог щодо компетентності керівника закладу освіти.

Отже, важливою умовою ефективності управління розвитком професійної компетентності педагогічних працівників, становлення компетентності студентів є *професійно-управлінська компетентність керівника ВНЗ*.

Професійна управлінська компетентність розглядається сучасною наукою як сукупність особистих можливостей посадової особи, її кваліфікаційні знання, досвід, що дають змогу брати участь у прийнятті певних рішень чи самостійно вирішувати певні питання завдяки наявності відповідних знань і навичок [305, с. 11].

Професійну компетентність керівника ВНЗ доцільно розглядати на основі аналізу основних видів професійної компетентності (ключової, базової та спеціальної компетентностей), їх співвіднесення із сучасними реаліями, функціями управління освітнім процесом. На підставі цього Л. Луценко при розробці компетентнісної моделі управлінської діяльності керівника закладу освіти виокремила три блоки компетенцій: загальноосвітній, загальноуправлінський і управлінсько-педагогічний [186, с. 66].

Загальноосвітній блок містить компетенції, що реалізуються як у процесі життєдіяльності керівника ВНЗ, так і в його професійній діяльності: соціальна, ціннісно-смилова, валеологічна, когнітивна, операційно-технологічна, комунікативно-етична.

Загальноуправлінський (функціональний) блок передбачає процесуальні дії керівника, тобто управлінські процедури, які відіграють роль компетенцій: педагогічний аналіз, цілепокладання (прогнозування), прийняття управлінського рішення (планування), організація (регулювання й коригування), контроль.

Управлінсько-педагогічний блок сформований дослідниками на основі врахування особливостей закладу освіти як складного соціально-педагогічного об'єкта. У ньому відображаються структура внутрішньовишівського управління і місце в ній керівника ВНЗ (зміст його діяльності), її характер та особливості в умовах оновлення закладу освіти. До цього блоку належать такі управлінсько-змістові функції (функції-задачі), що є ключовими професійними компетенціями: соціально-педагогічна, юридично-правова, організаційно-педагогічна, дослідницька (інноваційна), фінансово-господарча, соціально-психологічна, педагогічна.

Так, професійна компетентність керівника ВНЗ передбачає володіння широким загальним кругозором і високою культурою, досконалими професійними знаннями з педагогіки, психології, теорії управління, педагогічної етики; здатність реалізовувати свої знання на практиці; володіння методами психолого-педагогічних, соціологічних досліджень.

Реалізація компетенції залежить від особистості керівника. Аналіз наукової літератури, а також досвіду роботи закладів освіти дозволяє виділити групи особистісних професійно значущих якостей керівника ВНЗ: 1) моральні: почуття суспільного обов'язку та відповідальності, гуманізм, любов до вихованців, працелюбність, чесність, порядність, сумлінність, принциповість, справедливість, скромність, духовність, прагнення до самовдосконалення та ін.; 2) професійно-ділові: організованість, витриманість, послідовність, аналітичні здібності, діловитість, наполегливість, чіткість дій, воля, рішучість, енергійність, оперативність, допитливість, творчі здібності та ін.; 3) комунікативні: вміння встановлювати контакт, слухати співбесідника, інтерес до людей,

уміння поставити себе на місце інших, проникливість, емпатійність, такт тощо.

Значний вплив на розвиток професійної компетентності викладача, становлення компетентності студента здійснює *індивідуальний стиль* діяльності керівника, що базується на необхідних професійних знаннях і вміннях, але значною мірою визначається його особистими якостями та здібностями до керівної роботи, є «сплавом» «соціального й особистого, індивідуального й типологічного» [163, с. 26]. В. Кричевський зазначає, що стиль діяльності «безперервно розвивається, видозмінюється і під впливом зовнішніх обставин, і в силу внутрішнього самовдосконалення керівника» [163, с. 26]. Сучасний стиль діяльності керівника характеризується такими якостями, як: адаптивність, гнучкість мислення, соціальна орієнтованість, інноваційність, прогностичність, презентативність.

Професійна компетентність та індивідуальний стиль діяльності керівника є не тільки умовою ефективного управління розвитком професійної компетентності викладача і студента, але й важливим фактором забезпечення творчого мікроклімату в педагогічному та студентському колективах. Р. Шакуров зазначає, що створення творчого мікроклімату в колективі є важливою умовою ефективного управління вдосконаленням професійної компетентності, що сприяє систематичній роботі кожного члена колективу над підвищенням своєї кваліфікації [355].

За умови перетворення й оновлення системи освіти особливої значущості набувають *індивідуальна управлінська концепція керівника і його нове професійне мислення*.

Індивідуальною управлінською концепцією вважають відносно усталену сукупність поглядів, уявлень, ідей керівника про свій заклад освіти, педагогічний процес, внутрішньовишівське управління [291, с. 114]. Стала, науково обґрунтована і практично перевірена концепція лідера стає спільною ідеєю колективу, що надихає, згуртовує його, спрямовує ВНЗ на шлях оновлення й розвитку.

Нове управлінське мислення керівника ВНЗ повинно характеризуватися гуманізмом, соціальною орієнтованістю, системністю, творчим характером, критичністю, гнучкістю, мобільністю, відчуттям нового, перспективністю, прогностичністю,

рефлексивністю, цілеспрямованістю й націленістю на кінцеві результати.

Особливо важливим для успішного перспективного управління у ВНЗ є формування стратегічного мислення у керівників і співробітників закладу освіти. У науковій літературі виокремлюють такі ознаки володіння стратегічним мисленням: цілеспрямованість і перспективність, наукова орієнтація, здатність до генерування ідей та ризику; творчий потенціал, здатність впливати на підлеглих за допомогою переконання, демонстрації перспективи особистого та професійного зростання, матеріального забезпечення; ініціативність і внутрішня свобода, прагнення до досягнення кінцевого результату; реалістичний погляд на ситуацію, здоровий глузд і конструктивність, системність і масштабність, сприйняття обставин, відкритість для нової інформації та знань, самостійність і гнучкість [233].

Стратегічне мислення керівників ВНЗ і його співробітників свідомо формується у процесі «накопичення» компетенцій, що включають теоретико-методичні основи і досвід застосування стратегічного управління в освіті.

Стратегічне мислення суб'єктів освітнього процесу забезпечує ряд переваг, що мають першочергове значення для ефективного перспективного управління у ВНЗ, зокрема:

- орієнтування керівників і персоналу на ключові аспекти стратегії;
- здатність учасників освітнього процесу чітко реагувати на зміни зовнішнього і внутрішнього середовищ ВНЗ;
- здатність керівників розробляти альтернативні варіанти рішень щодо раціонального використання фінансових і людських ресурсів у ВНЗ;
- ретельність і дисциплінованість у розробці та реалізації стратегії;
- прагнення індивідуальних і групових суб'єктів усіх рівнів об'єднати зусилля задля успішної реалізації стратегії і забезпечення розвитку ВНЗ.

Полісуб'єктний характер взаємодії учасників освітнього процесу, який є важливою ознакою перспективного управління, визначає таку умову успішного його здійснення – *переведення внутрішньовишівського*

управління на особистісно орієнтовані засади. Характеризуючи цю умову, ми ґрунтувалися на результатах дослідження Т. Рогової [269; 270].

Управління педагогічним колективом як полісуб'єктна міжособова взаємодія з педагогами має створювати такі умови інтенсифікації, за яких педагоги самі прагнуть до вияву, реалізації й розвитку свого особистісно-професійного потенціалу, здійснення діяльності із самоорганізації змін. Суб'єкт-суб'єктна управлінська взаємодія і підтримка допомагають педагогу усвідомити необхідність особистісно-професійного розвитку, більш повної реалізації своєї особистості, що забезпечує виконання викладачем своєї основної місії – розвиток особистості студента. Отже, важливою умовою успішності перспективного управління є ініціювання, спонукання викладача до самозмінення, саморозвитку своєї особистості задля реалізації можливостей розвитку особистості студента.

Реалізація зазначених особливостей управління педагогічним колективом ВНЗ значною мірою залежить від рівня *гуманістичної спрямованості індивідуальної управлінської концепції* керівника ВНЗ. Гуманістична спрямованість характеру управлінської взаємодії передбачає ставлення до людини як до творця свого «Я», своєї особистості в процесі актуалізації власних здібностей і можливостей, перехід від ідей формування й управління особистістю до ідей фасилітації і підтримки її розвитку. Гуманізувати управлінську діяльність керівника закладу освіти означає – по-новому, оптимістично мислити про педагогів і вихованців, вірити в їх сили і здібності самостійно, невимушено взаємодіяти в освітньому процесі, враховувати особистісну значущість їх праці, довіряти, допомагати, супроводжувати в набутті особистісного сенсу діяльності, створювати умови для радісного відчуття успіху, руху вперед.

Отже, гуманістична спрямованість індивідуальної управлінської концепції як умова успішної реалізації перспективного управління передбачає передусім *настанову* керівника на розвиток особистостей викладача і студента. У сучасному тлумачному словнику наводиться таке визначення настанови: «... готовність, схильність суб'єкта до сприйняття майбутніх подій і до дій у певному напрямі; забезпечує сталий цілеспрямований характер перебігу відповідної діяльності, є

основою доцільної виборчої активності людини» [364, с. 556]. Настанова керівника ВНЗ на розвиток учасників освітнього процесу визначає рівень інтенсивності його реагування на проблеми в особистісно-професійній діяльності викладачів, різноманітні відхилення в поведінці студентів, їх успішності в навчанні, спонукає керівника здійснювати свою діяльність з урахуванням індивідуальності педагогів і вихованців, а також у напрямі розвитку їх особистостей. Отже, настанова передбачає не тільки схильність керівника до активного реагування на проблеми викладачів у педагогічній діяльності, а й *сталі наміри* створювати умови для розвитку педагогів, сприяти становленню у них власної позитивної настанови на особистісно-професійний саморозвиток. Під час реалізації настанови на розвиток учасників освітнього процесу керівник ВНЗ має ґрунтуватися на уявленнях про особистість педагога і особистість вихованця як про системи, що самоорганізуються і саморозвиваються. У цьому випадку управління є ресурсом розвитку учасників освітнього процесу.

Отже, реальний перехід управління освітнім процесом до гуманістичної парадигми є можливим лише за умови оволодіння керівниками гуманістичним мисленням. Позиція такого керівника повинна базуватися не на тому, щоб сформувати особистість педагога відповідно до державних, суспільних і власних вимог та уявлень, а на тому, щоб підтримати становлення й реалізацію індивідуальної траєкторії особистісного та професійного розвитку кожного педагога. Ключовою фігурою на шляху гуманістичного оновлення ВНЗ, упровадження перспективного управління є керівник-фасилітатор, здатний надихнути кожного педагога на інтенсивне, усвідомлене духовно-моральне самозмінення, самовдосконалення відповідно до особистісно-пріоритетних сенсів життєдіяльності, актуалізувати процеси цілеспрямованого і продуктивного саморозвитку викладача, що забезпечує успішний вплив педагога на особистісний розвиток студента.

Перехід вищого навчального закладу від реалізації стратегії функціонування до реалізації стратегії розвитку передбачає високий рівень сформованості трудового колективу, тому наступною умовою успішного здійснення перспективного управління у дослідженні визначено наявність у ВНЗ *згуртованого трудового колективу з*

високим рівнем розвитку.

Ефективність перспективного управління значною мірою залежить від стилю й характеру стосунків, що склалися в колективі, який має становити «організаційну єдність, що знаходить відбиття в діловій і особистій взаємодії; психологічну єдність (думки, взаємовідносини); емоційну єдність (переважання певного настрою, прагнення до співпереживання співбуття); волюва єдність (здатність долати труднощі, стримувати свої почуття, виявляти рішучість заради інтересів справи)» [350, с. 46]. Неузгодженість педагогічних дій, коли цілі одного педагога суперечать цілям іншого або й усього педагогічного колективу, негативно відбивається не тільки на особистісному розвитку вихованців, оскільки порушується цілісність педагогічного процесу, але й на професійному, особистісному розвитку самого педагога.

За визначенням В. Петровського, педагог як індивід є «моментом колективного суб'єкта активності» [242, с. 318]. Якщо професійні потреби окремого викладача входять до контексту спільних прагнень педагогічного колективу й узгоджені з традиціями педагогічної спільноти, тоді колектив стає своєрідним інструментом досягнення індивідуальних цілей педагогів.

Ефективним способом полісуб'єктної взаємодії членів трудового колективу ВНЗ є командна робота. *Команду* визначають як ефективно діючу групу, у якій чітко розподілені обов'язки (ролі), встановлений тісний взаємозв'язок і взаєморозуміння [333]. Основними характеристиками трудового колективу ВНЗ як ефективної команди і колективу високого рівня розвитку є: 1) наявність спільної мети, яка сприймається всіма членами колективу як особистісно значуща; 2) єдність професійно-ціннісних настанов; 3) високий ступінь участі членів команди в розробці нових ідей і реалізації їх у професійній діяльності; 4) висока позитивна оцінка внеску кожного працівника керівником і членами команди; 5) колективна відповідальність за рішення, що приймаються; 6) організованість колективу, здатність формувати раціональну структуру спільних дій і гнучко її трансформувати в умовах, що змінюються; 7) згуртованість колективу як здатність протистояти внутрішнім і зовнішнім впливам, які негативно відбиваються на ефективності спільної діяльності.

Трудовий колектив, який працює як команда, швидко

трансформується, здатний пристосовуватися до змін і реагувати на новації, у ньому складається сприятливий соціально-психологічний клімат.

Ефективність полісуб'єктної взаємодії в команді значною мірою визначається рівнем сформованості комунікативних умінь її членів. О. Бодальов вважає комунікативні вміння однією з необхідних умов взаємодії, котра відбиває сформовані в людини уявлення про нормальний перебіг процесу взаємодії з іншими людьми і про досягнення бажаних цілей [41, с. 204]. У наукових дослідженнях [9] доводиться, що ефективність взаємодії людей один із одним залежить від ступеня розвитку соціального інтелекту, який характеризується як особливий вид людського інтелекту, що не піддається вимірюванню за допомогою стандартизованих тестів і принципово відрізняється від академічного, який забезпечує об'єктивне відображення предметного світу. Характерними особливостями соціального інтелекту є: соціальна спрямованість, готовність до співробітництва, особиста зацікавленість у благополуччі інших; соціальна самоефективність як очікування успіху під час вирішення міжособистісних проблем; емпатійний інтерес та особисте співчуття, що забезпечує декодування невербальних ознак емоційних переживань; визначене ціннісне ставлення до себе та інших.

Очевидно, що характеристики соціального інтелекту відбивають саме особистісну спрямованість спілкування: соціальний інтелект дозволяє розуміти інших, мотивацію їх поведінки, розпізнавати сутнісні риси особистості партнера по команді, вести діалогове спілкування, що сприяє успішності спільної взаємопов'язаної діяльності суб'єктів освітнього процесу у ВНЗ.

Команда, створена не тільки на основі спільності цілей, ціннісних настанов працівників, але й на основі особистісної атракції (від лат. – привабливість, принадливість), здатна до швидкого налагоджування внутрішньогрупового професійного й міжособистісного спілкування, оскільки задоволення від спілкування сприяє вирішенню суперечностей, що виникають під час спільного вирішення професійних завдань, саме взаємна привабливість робить процес спілкування не тільки професійно необхідним, але й бажаним.

Робота в команді, у співдружності однодумців сприяє накопиченню знань, зростанню соціальної і професійної активності, особистісному

розвитку кожного члена колективу, дозволяє розвивати комунікативні вміння, спілкуватися в режимі діалогу. Командна робота створює умови для професійного й особистісного розвитку співробітників, формування їх творчого досвіду, який згодом інтегрується в досвід трудового колективу і сприяє вирішенню перспективних завдань ВНЗ.

Важливим чинником формування трудового колективу як ефективної команди є високий рівень його *організаційної культури*, основною ознакою якого є чітко визначені, усвідомлені цінності і переконання, що приймаються всіма членами колективу й визначають цілі їх спільної діяльності. Організаційна культура, виконуючи функцію інтеграції всіх працівників у єдиний колектив, містить основні положення, що регулюють діяльність і спілкування, взаємні права й обов'язки, зразки поведінки і межі їх можливих варіацій.

Важлива особливість педагогічного колективу полягає в тому, що його організаційна культура транслюється безпосередньо вихованцям. Отже, становлення нормативно-ціннісної системи особистості кожного студента, його соціальний розвиток значною мірою залежать від рівня розвитку організаційної культури педагогічного колективу.

ВИСНОВКИ

Аналіз становлення та розвитку теорії і практики управління виявив особливості обґрунтування й упровадження ідей гуманізації, демократизації в управлінні. Тривалий час школи наукового й адміністративного управління зводили роль людського чинника до мінімуму. Суттєві зрушення щодо гуманістичного, демократичного управління зумовили школи управління «людських відносин» і «поведінських наук», які заклали основу розвитку ідей про «людину в організації», роль людського фактора в ній.

Аналіз наукової літератури з теорії управління освітою, психології менеджменту в освіті виявив, що в останнє десятиліття ідеї розвитку посіли чільне місце і стали однією з наймогутніших рушійних сил у системі освіти. Отже, необхідними стають нові підходи в управлінні освітою, нові види управління, оскільки вони є тією рушійною силою, котра може перевести заклад освіти із функціонуючого в такий, що розвиває й розвивається.

Незважаючи на довготривалу історію розвитку науки управління,

донині не склалося загальноприйнятого тлумачення поняття управління. Це поняття розвивається, збагачується, конкретизується відповідно до розвитку наукового знання. У дослідженні виділено й проаналізовано три основні підходи до тлумачення сутності управління як «впливу», «взаємодії», «створення умов». Активне звернення до особистості педагога, вихованця, впровадження демократичних, гуманістичних ідей у педагогічний процес зумовлюють переоцінку й коректування теоретичних основ сучасного управління закладами освіти. На зміну філософії впливу в управлінні прийшла філософія взаємодії, співробітництва, створення умов, забезпечення. Так, управління педагогічною системою розглядається в дослідженні як взаємодія керуючої й керованої підсистем, спрямована на забезпечення її ефективного функціонування, розвитку й досягнення поставленої мети.

Методологічною основою управління в сучасній галузі освіти є система, в якій інтегровані фундаментальні філософські ідеї, різні підходи до визначення педагогічних явищ і технологічні прийоми, які є значущими як для ефективної роботи педагогічних систем, так і для ефективного управління ними. Головними філософськими основами управління в освіті є: філософія людини, філософія культури, положення діалектичного матеріалізму про активну роль особистості в пізнанні й перетворенні дійсності, положення екзистенціалізму, персоналізму, філософської антропології про самоцінність людської особистості, її визнання первинною творчою реальністю і вищою духовною цінністю, про саморозвиток особистості – як основний шлях руху людини до особистісної зрілості й одну із її сутнісних потреб. Загальнонауковий рівень методології дослідження управління в системі освіти містить системний і синергетичний підходи. Конкретно-науковий рівень методології включає ситуаційний, людиноцентричний, персоналізований, акмеологічний, аксіологічний, ресурсний, компетентнісний підходи, оскільки вони, з одного боку, враховують взаємовідносини особистості і середовища, міжособистісні зв'язки, а з іншого, – ці підходи обстоюють ідеї потенційної здатності людини до розвитку і саморозвитку. Установлено, що в останні роки виявляється тенденція синтезу підходів у напрямі особистісної орієнтації управління.

Аналіз наукової літератури щодо проблем розвитку системи вищої освіти в умовах динамічних змін і трансформації суспільства, виявлені в дослідженні особливості різних видів управління дали підставу розглядати стратегічне управління як найбільш ефективне в сучасних умовах. Водночас аналіз наукової літератури з філософії, соціології, теорії управління, менеджменту встановив актуальність розробки в межах стратегічного управління напрямів, пов'язаних зі стратегією взаємодії.

Теоретичні засади перспективного управління ґрунтуються на положеннях сучасної філософії, до ключових ідей якої належать тлумачення суспільства як полісуб'єктного утворення, а стратегії – як форми організації взаємодії людей, що максимально враховує можливості, перспективи, засоби діяльності суб'єктів. Стратегія здійснюється як вибудовування спільного соціального простору, який визначає в подальшому порядок майбутніх соціальних взаємодій.

Аналіз наукової літератури з філософії, соціології, психології, педагогіки, менеджменту виявив, що сутність понять «перспективізм», «перспектива» пов'язана з особистим способом світосприйняття; зумовленістю пізнання позицією суб'єкта, перспективою його бачення світу; уявленням людини про власне майбутнє.

У дослідженні з'ясовано, що оптимальне управління в освіті безпосередньо пов'язане з проблемами прогнозування й визначення перспектив розвитку закладів освіти. Наукове передбачення є необхідною ланкою оптимального управління вищим навчальним закладом, оскільки його робота спрямована на майбутнє і за своїми темпами та змістом повинна мати випереджальний характер.

Аналіз філософських ідей перспективізму, психолого-педагогічних теорій особистісної орієнтації, теорії організації як соціальної системи, ідей стратегічного управління, педагогічної прогностики, концепцій психологічного напрямку, теорій управління дав підстави для розгляду перспективного управління як підвиду стратегічного управління, що реалізується в умовах полісуб'єктної взаємодії й ґрунтується на теоретико-методичних засадах прогнозування.

Науково обґрунтовано концепцію перспективного управління педагогічною системою як цілеспрямованого процесу забезпечення її функціонування й розвитку в умовах швидкозмінного середовища шляхом пошуку оптимальних і суб'єктно-прийнятних стратегій і механізмів їх

виконання, узгодженої реалізації зовнішніх і внутрішніх ресурсів, що забезпечить динамізм, адаптованість і конкурентоспроможність розвитку. Метою перспективного управління є визначення стратегій, прогнозів, довгострокових цілей, шляхів їх реалізації та мобілізація колективу на їх досягнення для забезпечення ефективності освітнього процесу.

Перспективне управління у вищому навчальному закладі ґрунтується на таких основних *положеннях*: головна цінність закладу – кваліфікований персонал, який об'єднаний єдиною метою та докладає максимум зусиль для її досягнення; викладачі, співробітники розглядаються як надбання закладу освіти; здійснюється перехід від управління за типом «персонал – витрати» до управління за типом «персонал – ресурс» або «персонал – стратегії», коли інвестиції в людину й кадрову політику розглядаються як довгостроковий фактор конкурентоспроможності навчального закладу; досягнення поставленої мети здійснюється відповідно до сформульованої або обраної місії закладу освіти на основі максимально можливої реалізації потенційних здібностей викладачів і співробітників, тобто забезпечується сполучення стратегії, цілей ВНЗ із людськими ресурсами, кваліфікацією і потенціалом співробітників; реалізуються індивідуальний та особистісний підходи до кожного співробітника в межах поєднання інтересів навчального закладу і працівника тощо.

Особливостями перспективного управління у вищому навчальному закладі є: спільний взаємопов'язаний характер діяльності суб'єктів освітнього процесу (спільне регулювання діяльності; наявність спільної мети або цілей, які частково збігаються; часопросторове співіснування суб'єктів; наявність постійного ділового спілкування, комунікації між суб'єктами; індивідуальна і групова рефлексія дій); оволодіння кожним учасником освітнього процесу вміннями і навичками управлінської діяльності; здійснення управління на рівнях індивідуальних (ректор, проректори, директори інститутів, декани, завідувачі кафедр, начальники відділів, керівники й працівники служб, викладачі, студенти) та групових (наглядова рада, конференція трудового колективу, виконавча рада, вчена рада, рада із забезпечення розвитку університету, органи студентського самоврядування) суб'єктів; децентралізація управління; суб'єкт-суб'єктна управлінська взаємодія (діалогічність управлінського спілкування; ініціювання змін в особистості підлеглого, його саморозвитку; використання суб'єктного досвіду підлеглого як джерела його розвитку;

долучення керівника до цінностей, потреб, проблем кожного підлеглого; співробітництво керівника і підлеглих та ін.).

У дослідженні обґрунтовано принципи перспективного управління у вищому навчальному закладі: принцип полісуб'єктної спрямованості процесу управління; принцип розвитку суб'єктності; принцип цілісного бачення об'єктів прогнозування та комплексного підходу до перспективного дослідження компонентів педагогічної системи; програмно-цільового підходу в управлінні; принцип неперервності і варіативності прогнозування; ресурсного підходу в управлінні. Реалізація цих принципів, які базуються на особливостях перспективного управління, забезпечує ефективність управління вищим навчальним закладом, його розвиток, реалізацію суб'єктних функцій учасників освітнього процесу.

Структура перспективного управління у вищому навчальному закладі передбачає поєднання лінійно-функціональної і дивізійно-матричної структур, яке здійснюється на основі суміщення функцій вищого і нижчого рівнів управління. Визначено особливості структури перспективного управління (домінування дивізійно-матричної структури; взаємодія суб'єктів управління, погодження управлінських функцій на всіх рівнях управління; інтеграція управлінських дій суб'єктів управління в умовах спільної взаємопов'язаної діяльності суб'єктів освітнього процесу; домінування в управлінській взаємодії делегування повноважень від центру до структурних підрозділів ВНЗ).

Система перспективного управління у вищому навчальному закладі – це динамічна сукупність п'яти взаємопов'язаних етапів: 1) проблемно-орієнтований аналіз зовнішнього і внутрішнього середовищ ВНЗ, полісуб'єктне переосмислення досвіду (виявлення проблемного поля закладу освіти, створення інформаційної основи управління); 2) визначення місії, полісуб'єктне цілеосмислення діяльності навчального закладу, самовизначення суб'єктів у напрямках розвитку (полісуб'єктне погодження позицій, визначення перспективних напрямів і розробка концепції розвитку закладу); 3) визначення варіантів стратегії закладу освіти, вибір стратегічних альтернатив та розробка програми дій щодо реалізації обраної стратегії (полісуб'єктна розробка перспективної програми розвитку навчального закладу, планів і програм групових та індивідуальних суб'єктів); 4) виконання стратегії, здійснення стратегічних змін у внутрішньому середовищі ВНЗ на основі реалізації полісуб'єктних

ідей (реалізація перспективної програми розвитку закладу, цільових програм розвитку групових та саморозвитку індивідуальних суб'єктів); 5) контроль реалізації стратегії та коригування діяльності (коригування перспективної програми розвитку закладу та програм і дій індивідуальних та групових суб'єктів). Важливою характерною особливістю системи перспективного управління у вищому навчальному закладі є її цілісність – усі елементи (етапи) системи слугують досягненню цілей, що постають перед закладом освіти впродовж довгострокового періоду.

Педагогічними умовами ефективності перспективного управління у вищому навчальному закладі є: готовність працівників закладу освіти до інноваційної діяльності; становлення і розвиток професійної педагогічної компетентності суб'єктів освітньої системи; особистісна орієнтація внутрішньовищівського управління; високий рівень розвитку трудового колективу ВНЗ. Узгоджена реалізація обґрунтованих умов впливає на успішність функціонування й розвитку педагогічної системи, забезпечення самореалізації учасників освітнього процесу, виконання обраної стратегії вищого навчального закладу.

Проведене дослідження дозволило визначити перспективні напрями подальшої розробки проблеми перспективного управління в педагогіці, теорії і методиці управління освітою: становлення й розвиток полісуб'єктності учасників освітнього процесу; психолого-педагогічна підготовка керівних кадрів освіти до реалізації перспективного управління; технологічне забезпечення перспективного управління в закладах освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности / К. А. Абульханова-Славская // Психология личности в социалистическом обществе. Активность и развитие личности. – М. : Наука, 1989. – С. 110–134.

2. Абульханова-Славская К. А. Психология и сознание личности : проблемы методологии, теории и исследование реальной личности : избр. психол. Труды / К. А. Абульханова-Славская. – М. ; Воронеж : Изд-во «Институт практической психологии»; НПО «МОДЭК», 1999. – 218 с.

3. Адаптація університетської освіти до вимог Болонського процесу : інформаційно-аналітичні матеріали / [уклад. : Ю. В. Холін,

Т. О. Маркова, Р. Ф. Камишнікова]. – Х. : Вид-во ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2006. – Вип. 2. – 92 с.

4. Азоев Г. Л. Конкуренция : анализ, стратегия и практика / Г. Л. Азоев. – М. : Центр экономики и маркетинга, 1996. – 208 с.

5. Акбашева Р. Ш. Проектный подход к личностному образованию / Р. Ш. Акбашева. – Уфа : БГПИ, 1999. – 132 с.

6. Аллаяров З. А. Педагогические условия личностно-профессионального развития учителя в муниципальной системе образования : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Аллаяров З. А. – Уфа, 2002. – 172 с.

7. Алфімов В. М. Програмно-цільове управління школою / В. М. Алфімов // Педагогічна скарбниця Донеччини. – 2002. – № 2. – С. 37–41.

8. Альтбах Ф. Частное высшее образование, его характерные черты и различия. Сравнение перспектив развития / Ф. Альтбах // Перспективы. – 2000. – Т. XXIX, №3. – С. 7–24.

9. Аминов Н. А. Социальный интеллект и социальная компетенция в подготовке социальных работников (факторные модели Дж. Гилфорда и Г. Марлоу) / Н. А. Аминов // Социальная работа. – Вып. 5. – 1992. – С. 37–46.

10. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2002. – 288 с.

11. Андреев А. А. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А. А. Андреев // Педагогика. – № 4. – 2005. – С. 19–27.

12. Андрианов Н. И. Понятие и сущность управления государственным промышленным предприятием / Н. И. Андрианов. – М. : Знание, 1971. – 70 с.

13. Андрушків Б. М. Основи менеджменту / Б. М. Андрушків, О. Є. Кузьмін. – Львів : Світ, 1995. – 296 с.

14. Андрушків Б. М. Основи менеджменту : методологічні положення та прикладні механізми / Б. М. Андрушків, О. Є. Кузьмін. – Тернопіль : Лілея, 1997. – 292 с.

15. Ансофф И. Новая корпоративная стратегия / И. Ансофф. – СПб. : Питерком, 1999. – 416 с.

16. Ансофф И. Стратегическое управление / И. Ансофф ; [пер. с

англ. Л. И. Евенко]. – М. : Экономика, 1989. – 519 с.

17. Анциперова Н. С. Технология управленческой деятельности образовательного учреждения : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Н. С. Анциперова. – Рязань, 2002. – 20 с.

18. Армстронг М. Стратегическое управление человеческими ресурсами / М. Армстронг. – М. : ИНФРА-М, 2002. – 327 с.

19. Архипов В. И. Принципы представления процессов становления в синергетике / В. И. Архипов, В. Г. Буданов, В. Э. Войцехович // Логика, методология, философия науки : материалы XI междунар. конф. – М. : Обнинск, 1995. – Т. VII. – С. 3–5.

20. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во «Институт практической психологии», 1996. – 768 с.

21. Асмолов А. Г. Психология личности : принципы общепсихологического анализа : [учеб. для вузов] / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.

22. Атаманчук Г. В. Теория государственного управления / Г. В. Атаманчук. – М. : «Омега-Л», 2004. – 301 с. – (Серия «Университетский учебник»).

23. Афанасьев В. Г. Научно-техническая революция, управление, образование / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1972. – 153 с.

24. Афанасьев В. Г. Системность и общество / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1980. – 368 с.

25. Ачильдеев И. У. В рабстве у систем / И. У. Ачильдеев. – М. : Всерос. НИИ информ. и техн.-экон. исслед. в пром-сти, 1993. – 138 с.

26. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса (Методическая основа) / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.

27. Бабин І. І. Стратегія й сучасні тенденції розвитку вищої освіти в контексті європейського простору вищої освіти / І. І. Бабин // Педагогіка і психологія. – 2009. – №2. – С. 61–71.

28. Бакуменко В. Д. Формування державно-управлінських рішень : проблеми теорії, методології, практики : [монографія] / В. Д. Бакуменко. – К. : Вид-во УАДУ, 2000. – 328 с.

29. Бебик В. М. Освіта у глобальному суспільстві : проблеми

і перспективи / В. М. Бебик // Болонський процес : перспективи і розвиток у контексті інтеграції України в Європейський простір вищої освіти. – К., 2004. – С. 18–25.

30. Беляев А. А. Системология организации : [учебник] / А. А. Беляев, Э. М. Коротков. – М. : ИНФРА-М, 2000. – 182 с.

31. Березняк Є. С. Керівництво роботою школи / Є. С. Березняк, М. В. Черпінський. – К. : Рад. школа, 1970. – 262 с.

32. Бестужев-Лада И. В. Нормативное социальное прогнозирование : возможные пути реализации целей общества / И. В. Бестужев-Лада. – М. : Наука, 1987. – 392 с.

33. Бестужев-Лада И. В. Рабочая книга по прогнозированию / И. В. Бестужев-Лада. – М. : Мысль, 1982. – 430 с.

34. Бесчастний В. М. Механізм державного управління розвитком вищих навчальних закладів системи МВС України : теорія, методологія та практика / В. М. Бесчастний. – Донецьк : Юго-Восток, 2009. – 405 с.

35. Бех В. П. Саморегуляція соціального організму навчального закладу / В. П. Бех, Л. М. Семененко. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 33 с.

36. Белова Л. О. Становлення системи управління навчально-виховним процесом у вищих навчальних закладах України : нові умови та нові вимоги / Л. О. Белова // Педагогіка і психологія. – 2002. – №3. – С. 27–29.

37. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти / В. Ю. Биков. – К. : Атіка, 2008. – 684 с.

38. Білоус О. Г. Менеджмент : конкурентноздатність і ефективність / О. Г. Білоус, Є. Г. Панченко. – К. : Знання, 1992. – 263 с.

39. Блауберг И. В. Проблема целостности и системный подход / И. В. Блауберг. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 450 с.

40. Боголіб Т. М. Принципи управління вузом / Т. М. Боголіб. – К. : Знання, 2004. – 204 с.

41. Бодалев А. А. Восприятие человека человеком / А. А. Бодалев // Хрестоматия по психологии : учеб. пособие [для студ. пед. ин-тов] / под. ред. А. В. Петровского. – М. : Просвещение, 1977. – С. 199–205.

42. Болотов В. А. Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков //

Педагогика. – 2003. – №10. – С. 8–14.

43. Бондарь В. И. Управленческая деятельность директора школы : дидактический аспект / В. И. Бондарь. – К. : Радянська школа, 1987. – 160 с.

44. Боумэн К. Основы стратегического менеджмента / К. Боумэн ; [пер. с англ. под. ред. Л. Г. Зайцева, М. И. Соколовой]. – М. : Банки и биржи, ЮНИТИ, 1997. – 176 с.

45. Брайсон Дж. М. Стратегічне планування для державних та неприбуткових організацій / Дж. М. Брайсон ; [пер. з англ. А. Кам'янець]. – Л. : Літопис, 2004. – 352 с.

46. Бранский В. П. Теоретические основания социальной синергетики / В. П. Бранский // Петербургская социология. – 1997. – №1. – С. 148–179.

47. Будавей В. Ю. Теория и методология программного подхода в планировании научно-технического прогресса / В. Ю. Будавей. – М. : Мысль, 1980. – 207 с.

48. Булаков О. Роль внутрішнього контролю в оптимізації управління вищими навчальними закладами / О. Булаков / Тернопільський державний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка : [зб. наук. праць]. – Тернопіль, 2002. – №7. – С. 61–65.

49. Бутківська Т. В. Проблема цінностей у соціалізації особистості / Т. В. Бутківська // Цінності освіти і виховання : [науково-методич. зб.]. – К., 1997. – С. 27–31.

50. Василенко В. О. Стратегічне управління : [навч. посіб.]. / В. О. Василенко, Т. І. Ткаченко. – К. : ЦУЛ, 2003. – 396 с.

51. Васильев Ю. С. Экономика и организация управления вузом / Ю. С. Васильев, В. В. Глухов, М. П. Федоров ; под. ред. В. В. Глухова. – [3-е изд., испр. и доп.]. – СПб. : Лань, 2004. – 608 с.

52. Ваховський Л. Ц. Інформаційно-комунікаційні технології у виховній роботі зі студентами / Л. Ц. Ваховський // Освіта Донбасу. – 2011. – №6 (149). – С. 57–65.

53. Вебер М. Избранные произведения / М. Вебер. – М. : Прогресс, 1990. – 646 с.

54. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : Перун, 2005. – 1728 с.

55. Веретенникова Л. А. Обучение менеджеров образования

истории науки управления (в многоуровневой системе педагогического образования) : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Л. А. Веретенникова. – Барнаул, 1996. – 18 с.

56. Верзунова Л. В. Педагогические условия рефлексивного управления учебной деятельностью студентов колледжа : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Л. В. Верзунова. – Белгород, 2000. – 20 с.

57. Вернидуб Р. М. Організація і управління навчальним процесом у вищому навчальному закладі : [навч. посіб.]. / Р. М. Вернидуб. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – 111 с.

58. Верхоглядова Н. І. Управління конкурентоспроможністю вищої освіти в процесі формування людського капіталу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. екон. наук : спец. 08.02.03 «Організація управління, планування і регулювання економікою» / Н. І. Верхоглядова. – Дніпропетровськ, 2005. – 31 с.

59. Веселов М. О. Организация работы в советской школе. Практическое школоведение / М. О. Веселов, Д. С. Логінов. – М. : Работник просвещения, 1928. – 187 с.

60. Весна Е. Б. Понятие «личность» и «индивидуальность» в понятийном пространстве, описывающем человека / Е. Б. Весна // Мир психологии. – 1999. – №4 (20). – С. 275–295.

61. Винер Н. Кибернетика и общество / Н. Винер. – М. : Изд-во иностр. лит., 1958. – 200 с.

62. Виноградський М. Д. Управління персоналом : [навч. посіб.]. / М. Д. Виноградський, А. М. Виноградська, О. М. Шканова. – [2-ге вид.]. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 502 с.

63. Витке Н. Вопросы управления / Н. Витке // Вопросы организации и управления. – 1922. – №2. – С. 21–25.

64. Виханский О. С. Менеджмент : [учебник] / О. С. Виханский, А. И. Наумов. – [3-е изд.]. – М. : Экономист, 2004. – 528 с.

65. Виханский О. С. Стратегическое управление / О. С. Виханский. – [2-е изд.]. – М. : Гардарика, 1998. – 296 с.

66. Виханский О. С. Стратегическое управление : [учебник] / О. С. Виханский. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Экономист, 2004. –

296 с.

67. Вища освіта : норм.-прав. акти про орг. освіти у ВНЗ III–IV рівнів акредитації / [уклад. М. І. Панов, Ю. П. Битяк, С. Г. Гончарова ; за ред. М. І. Пано́ва]. – К. : Право, 2006. – 688 с.

68. Вища освіта в Україні : [навч. посіб.]. / [В. Г. Кремень, С. М. Ніколаєнко, М. Ф. Степко та ін.]. – К. : Знання, 2005. – 327 с.

69. Вища освіта в Україні і Болонський процес : навч. посіб. / [за ред. В. Г. Кременя]. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.

70. Вища освіта і наука – пріоритетні сфери розвитку суспільства у ХХІ столітті : Рішення колегії Міністерства освіти і науки України від 28 лютого 2003 р. №2/3–4 // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2003. – №8. – С. 3–14.

71. Вища освіта України – Європейський вимір : стан, проблеми, перспективи : матеріали до підсумкової колегії МОН України (Київ, 21 берез. 2008 р.) // Освіта України. – 2008. – №21 – 22. – С. 1–24.

72. Вікторів В. Г. Проблеми, тенденції та перспективи реформування вищої освіти в сучасній Україні / В. Г. Вікторів, В. В. Приходько // Гілея. – 2009. – Вип. 29. – С. 265–276.

73. Волков И. П. О личном авторитете руководителя / И. П. Волков // Социальная психология личности. – Л. : Знание, 1974. – С. 77–87.

74. Володькина М. В. Стратегический менеджмент : [учеб. пособие] / М. В. Володькина. – К. : Знання-Прес, 2002. – 149 с.

75. Воронин В. Т. Ресурсы и время: социально-философский контекст / В. Т. Воронин. – Новосибирск : Изд-во Новосибирского университета, 2000. – 122 с.

76. Воронкова В. Г. Менеджмент у державних адміністраціях : навч. посіб. / В. Г. Воронкова. – К. : Професіонал, 2004. – 256 с.

77. Высшее образование в ХХІ веке. Всемирный статистический обзор по высшему образованию 1980–1995 гг. : Рабочий документ ЮНЕСКО. – Париж, 5–9 октября 1998 г. – 71 с.

78. Гаєвська О. Б. Управління як соціальний феномен / О. Б. Гаєвська. – К. : КНЕУ, 2000. – 168 с.

79. Гаєвський Б. А. Основи науки управління : [навч. посіб.]. / Б. А. Гаєвський. – К. : МАУП, 1997. – 112 с.

80. Гвишиани Д. М. Организация и управление / Д. М. Гвишиани. –

[2-е доп. изд.]. – М. : Наука, 1972. – 536 с.

81. Гершунский Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика : [учеб. пособие] / Б. С. Гершунский. – М. : Флинта : Наука, 2003. – 768 с.

82. Гершунский Б. С. Философия образования / Б. С. Гершунский. – М. : Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 430 с.

83. Гилюн А. В. Эволюция социальных ценностей молодежи в условиях трансформации украинского общества / А. В. Гилюн, Л. И. Швыдка // Грани. – 1999. – №2. – С. 103–109.

84. Гинецинский В. И. Индивидуальность как предмет педагогической антропологии / В. И. Гинецинский // Советская педагогика. – 1991. – №9. – С. 46–49.

85. Голубева Э. А. Индивидуальные особенности памяти человека / Э. А. Голубева. – М. : Педагогика, 1980. – 152 с.

86. Голубева Э. А. Способности и индивидуальность / Э. А. Голубева. – М. : Прометей, 1993. – 305 с.

87. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

88. Грининг Т. История и задачи гуманистической психологии / Т. Грининг // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 161–167.

89. Давыденко Т. М. Рефлексивное управление школой : теория и практика : [монография] / Т. М. Давыденко. – М. ; Белгород : БГПУ, 1995. – 252 с.

90. Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : [монографія] / Л. І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2004. – 358 с.

91. Данилова Г. С. Акмеологічна модель педагога в ХХІ столітті / Г. С. Данилова // Рідна школа. – 2003. – №6. – С. 6–9.

92. Данилова Г. С. Акмеологія шкільної освіти у контексті методології сучасної науки / Г. С. Данилова // Рідна школа. – 2004. – №11. – С. 6–10.

93. Дарманський М. М. Соціально-педагогічні основи управління освітою в регіоні : [монографія] / М. М. Дарманський. – Хмельницький : Поділля, 1997. – 384 с.

94. Дафт Р. Л. Менеджмент / Р. Л. Дафт. – СПб. : Питер, 2000. – 832 с.

95. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М. ; Воронеж : Изд-во Московского психолого-социального института ; НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.
96. Джуэлл Л. Индустриально-организационная психология / Л. Джуэлл. – СПб. : Питер, 2001. – 720 с.
97. Дидье Ж. Философский словарь / Ж. Дидье ; [пер. с франц. Н. Е. Андреевой]. – М. : Междунар. отношения, 2000. – 544 с.
98. Дмитрієв А. С. Розвиток теорії внутрішкільного управління в Україні в другій половині ХХ століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / А. С. Дмитрієв. – Луганськ, 2004. – 20 с.
99. Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент у системі освіти : [навч. посіб.]. / Г. А. Дмитренко. – К. : МАУП, 1999. – 176 с.
100. Дмитренко Г. А. Стратегический менеджмент : целевое управление персоналом организации : [учеб. пособие] / Г. А. Дмитренко. – [2-е изд., испр.]. – К. : МАУП, 2002. – 190 с.
101. Додонов Б. И. О системе «личность» / Б. И. Додонов // Вопросы психологии. – 1985. – №5. – С. 36–45.
102. Дудка М. І. Вища школа України : Стратегія управління і проблеми реформування / М. І. Дудка. – Х. : Вид. група «Основа», 2002. – 272 с.
103. Дудкин В. Индикативное планирование – механизм координации деятельности государственных и негосударственных субъектов управления экономикой / В. Дудкин, Ю. Петров // Российский экономический журнал. – 1998. – №6. – С. 38 – 58 ; №7. – С. 43–71.
104. Дьяченко М. И. Краткий психологический словарь. Личность, образование, самообразование, профессия / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн : Хэлтон, 1998. – 399 с.
105. Евенко Л. И. Уроки американского менеджмента : [вступительная статья] / Л. И. Евенко // Основы менеджмента / М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури / [пер. с англ. : М. А. Майорова, Э. В. Шустер, А. А. Быковский и др.]. – М. : Дело, 1992. – С. 5–17.
106. Енциклопедія освіти / [голов. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
107. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні : [монографія] / Г. В. Єльнікова – К. :

ДАККО, 1999. – 303 с.

108. Єльнікова Г. В. Основи адаптивного управління : [курс лекцій] / Г. В. Єльнікова. – К. : ЦППО АПН України, 2002. – 133 с.

109. Єльнікова Г. В. Теоретичні підходи до моделювання державно-громадського управління / Г. В. Єльнікова // Директор школи. – 2003. – № 40–41. – С. 163–168.

110. Жижко Т. Реформа університетської освіти в контексті Болонських домовленостей / Т. Жижко // Вища освіта України. – 2010. – №2. – С. 28–35.

111. Журавель В. И. Основы менеджмента в системе здравоохранения : [монография] / В. И. Журавель. – К. : Деснянська правда, 1994. – 335 с.

112. Забродська Л. Д. Стратегічне управління : реалізація стратегії : [навч. посіб. для студ. економ. спец.] / Л. Д. Забродська. – Х. : ХДАТОХ, 2001. – 171 с.

113. Загальна психологія : [навч. посіб.] / [О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук та ін.]. – К. : «А.П.Н.», 1999. – 463 с.

114. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1982. – 160 с.

115. Згуровський М. З. Болонський процес : головні принципи та шляхи структурного реформування вищої освіти України / М. З. Згуровський. – К. : Вид-во НТУ «КП», 2006. – 544 с.

116. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования : [учеб. пособие] / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург, 2000. – 244 с.

117. Золотов А. Б. Личность как система / А. Б. Золотов // Изв. АН МССР. Сер обществ. наук. – 1985. – №1. – С. 47–52; №2. – С. 50–57.

118. Зуб А. Т. Системный стратегический менеджмент : теория и практика / А. Т. Зуб, М. В. Локтионов. – М. : Генезис, 2001. – 420 с.

119. Зуб А. Т. Теория и практика антикризисного управления / А. Т. Зуб, М. В. Локтионов. – М. : Генезис, 2005. – 576 с.

120. Игнатова В. А. Педагогические аспекты синергетики / В. А. Игнатова // Педагогика. – 2001. – №8. – С. 26–31.

121. Индикативное планирование : теория и пути совершенствования / [А. Н. Петров, Л. Г. Демидова, С. М. Климов и др.]. – СПб. : Знание, 2000. – 96 с.

122. Иорданский Н. Н. Школоведение : руководство для массового

учителя / Н. Н. Иорданский. – [4-е изд.]. – М. : Работник просвещения, 1929. – 301 с.

123. Исаев И. Ф. Школа как педагогическая система : основы управления: [учеб. пособие] / И. Ф. Исаев. – Белгород : Изд-во БГУ, 1997. – 145 с.

124. Иванов Ю. В. Проблеми конкурентоспроможності вищих навчальних закладів України : теорія і практика / Ю. В. Иванов. – Полтава : РВВ ПУЕТ, 2010. – 136 с.

125. Каган М. С. Системный подход и гуманитарное знание / М. С. Каган. – Л. : Изд-во Ленинград. университета, 1991. – 384 с.

126. Казмиренко В. П. Социальная психология организаций: монография / В. П. Казмиренко. – К. : МЗУУП, 1993. – 384 с.

127. Калініна Л. М. Соціально-педагогічна інформація в управлінні закладами освіти / Л. М. Калініна // Вересень. – 2001. – №4(18). – С. 83–88.

128. Калувэ Л. Д. Развитие школы : модели и изменения / Калувэ Л. Д., Маркс Э., Петри М. ; пер. с англ. Е. Н. Максимовой. – Калуга : Изд-во Калуж. ин-та социологии, 1993. – 240 с.

129. Карамушка Л. Принцип гуманізації управління як один з провідних принципів освітнього менеджменту / Л. Карамушка // Освіта і управління. – 2002. – Т.5, №4. – С. 41–60.

130. Карлоф Б. Деловая стратегия : концепция, содержание, символы / Б. Карлоф ; [пер. с англ. В. А. Приписнов]. – М. : Экономика, 1991. – 239 с.

131. Карпова Л. Г. Сутність професійної компетентності викладача / Л. Г. Карпова // Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів : матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. – Х. : ОВС, 2002. – С. 14–17.

132. Касьян А. А. Контекстное образование : наука и мировоззрение / А. А. Касьян. – Н. Новгород, 1996. – 184 с.

133. Качарян І. С. Стратегія управління вищим навчальним закладом в сучасних умовах / М. М. Климентюк, І. С. Качарян. – К. : Освіта України, 2011. – 192 с.

134. Керимова Т. В. Социальный прогресс и управление / Т. В. Керимова. – М. : Наука, 1980. – 174 с.

135. Кирилловых А. А. Автономия вуза : баланс частных и

публичных интересов / А. А. Кирилловых // Право и образование. – 2010. – № 2. – С. 54–63.

136. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Е. А. Климов. – Казань, 1969. – 320 с.

137. Кнорринг В. И. Искусство управления : [учебник] / В. И. Кнорринг – М. : Изд-во БЕК, 1997. – 288 с.

138. Князева Е. Н. Синергетика как новое мировоззрение : диалог с И. Пригожиным / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1992. – №12. – С. 3–20.

139. Коваленко В. И. Полисубъектное управление развитием образовательной системы (на материале вузов МВД России) : [монография] / В. И. Коваленко. – М. ; Белгород : Изд-во БелГУ, 2004. – 300 с.

140. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Изд. центр «Академия», 2001. – 176 с.

141. Колесникова И. А. Как приблизить подготовку учителей к потребностям школы / И. А. Колесникова // Педагогика. – 1992. – №5–6. – С. 71–74.

142. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект) : [монографія] / Н. Л. Коломінський. – К. : МАУП, 2000. – 286 с.

143. Колпаков В. М. Стратегический кадровый менеджмент : [учеб. пособие] / В. М. Колпаков, Г. А. Дмитренко. – К. : МАУП, 2002. – 280 с.

144. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / [за заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.

145. Компетентностный подход в педагогическом образовании : монография / [под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой]. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – 392 с.

146. Конаржевский Ю. А. Внутришкольный менеджмент / Ю. А. Конаржевский. – М. : Новая школа, 1993. – 139 с.

147. Конаржевский Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю. А. Конаржевский. – М. : Педагогический поиск, 2000. – 224 с.

148. Кондаков М. И. Теоретические основы школоведения / М. И. Кондаков. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.

149. Концепции самоорганизации : становление нового образа научного мышления : [учеб. пособие для студ. и аспирантов] / Белкин П. Г., Герович В. А., Гороховская Е. А. – М. : Наука, 1994. – 206 с.

150. Корецький М. Х. Стратегічне управління : [навч. посіб.] / М. Х. Корецький, А. О. Дігтяр, О. І. Дацій. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 240 с.

151. Коровина Л. Н. Индикативная модель оценки эффективности учреждения среднего профессионального образования : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Л. Н. Коровина. – М., 2005. – 22 с.

152. Коротяєв Б. І. Освітній простір : очікування та виклики часу й життя : [монографія] / Б. І. Коротяєв, В. С. Курило. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2009. – 308 с.

153. Корпоративна культура : [навч. посіб.] / [Г. Л. Хаєт, О. Л. Єськов, Л. Г. Хаєт та ін. ; за заг. ред. Г. Л. Хаєта. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 403 с.

154. Косарєв В. М. Управління конкурентоспроможністю вищого навчального закладу на основі системного підходу / В. М. Косарєв // Економіка і управління. – 2006. – №3. – С. 96–102.

155. Коссов Б. Б. Личность : теория, диагностика и развитие : [учебно-методическое пособие для высших учебных заведений] / Б. Б. Коссов – М. : Академический Проект, 2000. – 240 с.

156. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 301 с.

157. Краевский В. В. Методология педагогики : прошлое и настоящее / В. В. Краевский // Педагогика. – 2002. – №1. – С. 3–10.

158. Краевский В. В. Методология педагогического исследования : пособ. для педагога-исследователя / В. В. Краевский. – Самара : СамГПИ, 1994. – 165 с.

159. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – №2. – С. 3–10.

160. Кредісов А. І. Історія вчень менеджменту : підруч. [для вищ. навч. закл.] / А. І. Кредісов. – К. : Знання України, 2001. – 300 с.
161. Кремень В. Г. Філософія управління : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / В. Г. Кремень, С. М. Пазиніч, О. С. Пономарьов. – К. : Знання України, 2007. – 360 с.
162. Крижний Г. К. Стратегічний технологічний менеджмент : [навч. посіб.] / Г. К. Крижний. – Х. : НТУ «ХП», 2003. – 448 с.
163. Кричевский В. Ю. Развитие управленческих умений директора общеобразовательной школы в процессе изучения передового педагогического опыта / В. Ю. Кричевский // Теоретические основы управленческих умений руководителей школ : [сб. науч. трудов]. – М. : Изд-во АПН СССР, 1988. – С. 20–29.
164. Кричевский В. Ю. Управление школьным коллективом / В. Ю. Кричевский. – Л. : Знание, 1985. – 32 с.
165. Крыжко В. В. Основы менеджмента в образовании : теория, практика и психология успешного управления / В. В. Крыжко, Е. М. Павлютенков. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 260 с.
166. Кузьмина Н. В. Предмет акмеологии / Н. В. Кузьмина. – [2-е изд., испр. и доп.]. – СПб. : Политехника, 2002. – 189 с.
167. Кузьмина Н. В. Предмет акмеологии образования / Н. В. Кузьмина // Акмеологические проблемы подготовки преподавателей : [сб. науч. трудов]. – М. – Шуя, 1998. – С. 5–22.
168. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1989. – 167 с.
169. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – Рыбинск : Дело, 1993. – 191 с.
170. Кузьмін О. Є. Теоретичні та прикладні засади менеджменту : [навч. посіб.] / О. Є. Кузьмін, О. Г. Мельник. – Львів : НУ «Львівська політехніка», Інтелект-Захід, 2002. – 228 с.
171. Кунц Г. Управление: системный и ситуационный анализ управленческих функций : в 2 т. / Г. Кунц, С. О'Доннел. – М. : Прогресс, 1981. – 1005 с.
172. Лазарев В. А. Конкурентоспособность вуза как объект управления / В. А. Лазарев, С. А. Мохначев. – Екатеринбург : Пригородные вести, 2003. – 160 с.

173. Лазарев В. С. Системное развитие школы / В. С. Лазарев ; [2-е изд.]. – М. : Педагогическое общество России, 2003. – 304 с.
174. Левин Г. Д. Свобода и покинутость. Методологический анализ / Г. Д. Левин // Вопросы философии. – 1997. – № 1. – С. 56–68.
175. Левина М. История университетов в России в первой половине XIX в. : дис. ... кандидата ист. наук / Левина М. – М., 1940. – 187 с.
176. Левченко Т. І. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах : [монографія] / Т. І. Левченко. – Вінниця : Нова Книга, 2002. – 512 с.
177. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – 318 с.
178. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – [2-е изд.]. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
179. Лисичкин В. А. Теория и практика прогностики : методологические аспекты / В. А. Лисичкин. – М. : Наука, 1972. – 224 с.
180. Лізинський В. М. Ресурсний підхід в управлінні розвитком школи / В. М. Лізинський. – Х. : Ранок, 2007. – 160 с.
181. Лобко А. Г. Программно-целевое планирование и управление / А. Г. Лобко, Б. А. Райзберг. – М. : ИНФРА-М, 2002. – 428 с.
182. Лозова В. Стратегічні питання сучасної дидактики / В. Лозова // Шлях освіти. – 2003. – №2. – С. 11–16.
183. Локтионов М. В. Системный подход в менеджменте / М. В. Локтионов. – М. : Генезис, 2000. – 288 с.
184. Лопатников Л. И. Экономико-математический словарь / Л. И. Лопатников. – М. : Знание, 1990. – 256 с.
185. Лосев А. Ф. Жизнь. Повести, рассказы, письма / А. Ф. Лосев. – СПб. : АО «Комплект», 1993. – 205 с.
186. Луценко Л. И. Компетентностная модель повышения квалификации директора школы / Л. И. Луценко // Педагогика. – 2005. – №3. – С. 61–68.
187. Любовный В. Я. Целевые программы развития регионов / В. Я. Любовный. – М. : МОНФ, 2000. – 83 с.
188. Люкшинов А. Н. Стратегический менеджмент / А. Н. Люкшинов. – М. : ЮНИТИ-Дана, 2000. – 375 с.
189. Максимова В. Н. Акмеология : новое качество образования /

В. Н. Максимова. – СПб. : ЛОИРО, 2002. – 99 с.

190. Максимова В. Н. Акмеология школьного образования / В. Н. Максимова. – СПб. : ЛОИРО, 2000. – 232 с.

191. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 309 с.

192. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті : дорожня карта керівника / О. І. Мармаза. – Х. : Вид. група «Основа», 2007. – 448 с.

193. Мармаза О. І. Проектний підхід до управління навчальним закладом / О. І. Мармаза. – Х. : Вид. група «Основа», 2003. – 80 с.

194. Мартиненко С. Особливості педагогічної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу, наукової та соціально-гуманітарної діяльності / С. Мартиненко // Вища школа. – 2009. – №11. – С. 32–39.

195. Маслов В. Принципи менеджменту в установах освіти / В. Маслов, В. Шаркунова // Освіта і управління. – 1997. – №1. – С. 77–84.

196. Маслов В. І. Теоретичні основи педагогічного менеджменту : [навч. посіб. для працівників освіти] / В. І. Маслов, В. П. Драгун, В. В. Шаркунова. – К. : УПМККО, 1996. – 87 с.

197. Маслова Н. Ф. Рабочая книга социального педагога : Гуманистическая педагогика / Н. Ф. Маслова. – Орел : ОГУ, 1994. – 138 с.

198. Матрос Д. Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Д. Ш. Матрос, Д. М. Полев, Н. Н. Мельникова. – [Изд. 2-е, испр. и доп.]. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 128 с.

199. Менеджмент в управлении школой / [под ред. Т. И. Шамоной]. – М. : Магистр, 1992. – 231 с.

200. Менеджмент організацій : [підручник] / [за заг. ред. Л. І. Федулової]. – К. : Либідь, 2003. – 446 с.

201. Мескон М. Х. Основы менеджмента / М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури ; [пер. с англ. : М. А. Майорова, Э. В. Шустер, А. А. Быковский и др.]. – М. : Дело, 1992. – 702 с.

202. Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні / О. П. Мещанінов. – К. ; Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. – 495 с.

203. Мильнер Б. З. Организация программно-целевого управления /

Б. З. Мильнер. – М. : Наука, 1980. – 376 с.

204. Минажева Г. С. Реализация вузами основополагающего принципа менеджмента качества : ориентация на потребителя / Г. С. Минажева // Высшее образование сегодня. – 2009. – №11. – С. 7–11.

205. Минцберг Г. Стратегический процесс : концепции, проблемы, решения / Минцберг Г., Куинн Дж. Б., Гошал С. – СПб. : Питер, 2001. – 684 с.

206. Минцберг Г. Школы стратегий / Минцберг Г., Альстрэнд Б., Лэмпе Дж. ; [пер. с англ. Д. Раевская] ; под общ. ред. Ю. Каптуревского. – СПб. : Питер, 2002. – 330 с.

207. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Флинта, 1998. – 200 с.

208. Мишурова И. В. Управление мотивацией персонала / И. В. Мишурова, П. В. Кутелев. – М. : ИКЦ ; МАРТ ; Ростов-на-Дону ; Март, 2003. – 224 с.

209. Мізюк Б. М. Стратегічне управління : [підручник] / Б. М. Мізюк. – [2-е вид., перероб. і допов.]. – Львів : Магнолія плюс, 2006. – 392 с.

210. Модели управления учебным процессом вуза / [Чучалин И. П., Ямпольский В. З., Чудинов В. Н. и др.]. – Томск : Изд-во Томск. ун-та, 1992. – 180 с.

211. Моисеев М. Н. Определение готовности к введению профильного обучения : регион, муниципалитет, школа / М. Н. Моисеев, С. С. Кравцов. – М. : Готика, 2005. – 207 с.

212. Моложавенко В. Л. Стратегия менеджмента качества в университете / В. Л. Моложавенко // Профессиональное образование. Столица. – 2010. – №2. – С. 34–35.

213. Навчальний посібник з педагогіки для педагогічних інститутів. – 1940.

214. Наукові основи управління школою : навчальний посібник для директорів шкіл та факультетів підготовки і підвищення кваліфікації організаторів народної освіти / [під ред. Г. Єльникової]. – Х. : ХДПІ, 1991. – 170 с.

215. Наливайко А. П. Теорія стратегії підприємства. Сучасний стан та напрями розвитку : [монографія] / А. П. Наливайко. – К. : КНЕУ, 2001. – 227 с.

216. Наумова Н. Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения / Н. Ф. Наумова. – М. : Наука, 1988. – 200 с.

217. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.mon.gov.ua

218. Невский Н. А. Субъективный фактор в педагогической деятельности / Н. А. Невский // Педагогика. – 1992. – №5–6. – С. 56–60.

219. Немцов В. Д. Стратегічний менеджмент / В. Д. Немцов, Л. Є. Довгань. – К. : ТОВ «УВПК ЕксОб», 2002. – 560 с.

220. Нижник Н. Р. Державне управління в Україні : централізація і децентралізація : [монографія] / Н. Р. Нижник. – К. : Вид-во УАДУ, 1997. – 448 с.

221. Ніколаєнко С. М. Теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи освіти України / С. М. Ніколаєнко. – К. : Нац. торг.-екон. ун-т, 2008. – 419 с.

222. Новий тлумачний словник української мови : у 3-х т. / В. Яременко, О. Сліпушко. – К. : АКОНІТ, 2001. – Т. 1. А–К. – 2001. – 928 с. ; Т. 2. К–П. – 2001. – 928 с. ; Т. 3. П–Я. – 2001. – 928 с.

223. Новиков А. М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении / А. М. Новиков. – [2-е изд.]. – М. : Изд. РАО, Ассоциация профессионального образования, 1998. – 134 с.

224. Новіков Б. В. Основи адміністративного менеджменту : [навч. посіб.] / Новіков Б. В., Сініок Г. Ф., Круш П. В. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 560 с.

225. Образовательные технологии (из опыта развития глобального мышления учащихся) / [под ред. Ю. Н. Кулюткина, Е. Б. Спасской]. – СПб. : КАРО, 2001. – 152 с.

226. Общий устав императорских российских университетов. – Х., 1884. – 32 с.

227. Огнев'юк В. Криза – момент істини для університетської освіти / В. Огнев'юк // Вища школа. – 2009. – №11. – С. 17–22.

228. Олійник В. Управління проектами і програмами – перспективний напрям підготовки в системі післядипломної освіти / В. Олійник, Ю. Зінковський // Післядипломна освіта в Україні. – 2010. – №1. – С. 50–55.

229. Олійник В. В. Управління розвитком професійно-технічного

навчального закладу : [навч.-метод. посіб.] / В. В. Олійник, Л. М. Сергєєва. – К. : АртЕК, 2010. – 176 с.

230. Орлов А. А. Управление средней общеобразовательной школой / А. А. Орлов. – М. : Просвещение, 1979. – 69 с.

231. Осадчий І. Проектно-цільове управління навчальним закладом : предметні цільові проекти / І. Осадчий // Освіта і управління. – 2007. – Т.10, №1. – С. 33–36.

232. Осадчий І. Синергетика для педагогіки : про якісні стани освітніх систем та типи управлінських стратегій / І. Осадчий // Освіта і управління. – 2005. – №3–4. – С. 38–42.

233. Освітній менеджмент : [навч. посіб.] / [за заг. ред. Л. І. Даниленко, Л. М. Карамушки]. – К. : Шкільний світ, 2003. – 400 с.

234. Основы общей и прикладной акмеологии / [под ред. А. А. Деркача]. – М. : РАГС, 1995. – 388 с.

235. Основы современного социального управления : теория и методология : [учеб. пособ.] / [под ред. В. Н. Иванова]. – М. : ОАО «НПО «Экономика»», 2000. – 271 с.

236. Осовська Г. В. Стратегічний менеджмент : [навч. посіб.] / Осовська Г. В., Іщук О. Л., Жалінська І. В. – К. : Кондор, 2003. – 196 с.

237. Осухова Н. Г. Становление творческой индивидуальности педагога / Н. Г. Осухова // Педагогика. – 1992. – №3–4. – С. 53–57.

238. Павлов И. П. Полное собрание сочинений / И. П. Павлов. – М. : Изд-во АН СССР. – Т.3 : Физиология высшей нервной деятельности, 1957.

239. Паначин Ф. Г. Управление просвещением в СССР. Организационно-педагогические аспекты руководства и управления системой народного образования / Ф. Г. Паначин. – М. : Просвещение, 1977. – 208 с.

240. Педагогіка управління : [навч. посіб.] / [Товажнянський Л. Л., Романовський О. Г., Пономарьов О. С., Черваньова З. О.]. – Х. : НТУ «ХП», 2003. – 408 с.

241. Петровский А. В. Основы теоретической психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М. : ИНФРА-М, 1998. – 528 с.

242. Петровский В. А. Личность в психологии : парадигма субъектности : [учеб. пособие] / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.

243. Пехота О. М. Суб'єктна орієнтація професійної підготовки педагога // Педагогіка і психологія професійної освіти : результати досліджень і перспективи / О. М. Пехота. – 2003. – С. 498–504.

244. Пикельная В. С. Теоретические основы управления (школоведческий аспект) / В. С. Пикельная. – М. : Высшая школа, 1990. – 175 с.

245. Пікельна В. С. Управління школою / В. С. Пікельна. – Х. : Основа, 2004. – 112 с.

246. Платон. Сочинения. Государство / Платон / [пер. с древнегреч.]; под общ. ред. А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса. – М. : Мысль, 1971. – 687 с.

247. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий : [учеб. пособие для учеб. завед-й профтехобразования] / К. К. Платонов. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Высшая школа, 1984. – 174 с.

248. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 254 с.

249. Подмазін С. Гуманізм реальний або дорогий фактор виробництва / С. Подмазін // Управління освітою. – 2003. – №8, 9, 11–12. – С. 2–3, С. 4–5, С. 29.

250. Покропивний С. Ф. Підприємництво : стратегія, організація, ефективність : [навч. посіб.] / С. Ф. Покропивний, В. М. Колот. – К. : КНЕУ, 1998. – 352 с.

251. Пономарьов О. С. Самоорганізація і управління в соціальних системах / О. С. Пономарьов // Теорія і практика управління соціальними системами : філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2003. – №2. – С. 37–46.

252. Поташник М. М. Диссертации по управлению образованием : состояние, проблемы, современные требования : пособие в помощь авторам диссертаций по управлению в сфере образования / М. М. Поташник, А. М. Моисеев. – М. : Новая школа, 1998. – 176 с.

253. Поташник М. М. Инновационные школы России : становление и развитие. Опыт программно-целевого управления / М. М. Поташник. – М. : Новая школа, 1996. – 320 с.

254. Поташник М. М. Управление современной школой (В вопросах и ответах) / М. М. Поташник, А. М. Моисеев. – М. : Новая школа, 1997. – 352 с.

255. Пригожин А. И. Социологические аспекты управления / А. И. Пригожин. – М. : Знание, 1974. – 64 с.
256. Прогностика : Терминология. – Вып. 92. – М. : Наука, 1978. – 32 с.
257. Прокопенко А. І. Наукові основи управління в системі освіти : [монографія] / А. І. Прокопенко. – Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2006. – 304 с.
258. Прокопенко А. І. Перспективне управління у вищому навчальному закладі : [монографія] / А. І. Прокопенко. – Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2011. – 311 с.
259. Прокопенко І. Ф. Перспективи педагогічного університету у ХХІ столітті (з досвіду Харківського педуніверситету) / І. Ф. Прокопенко // Вища освіта України. – 2003. – №4. – С. 35–38.
260. Психология : словарь / [под ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского]. – М. : Политиздат, 1991. – 494 с.
261. Психологічна енциклопедія / [автор-упоряд. О. М. Степанов]. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
262. Пушкарь А. И. Антикризисное управление : модели, стратегии, механизмы / А. И. Пушкарь, А. Н. Тридед, А. Л. Колот. – Х. : ООО «Модель Вселенная», 2001. – 452 с.
263. Рабченко Т. С. Демократизація внутрішньошкільного управління / Т. С. Рабченко. – К. : КМУЦА, 1997. – 373 с.
264. Равкин З. И. Конструктивно-генетический подход к исследованию ценностей образования – одно из направлений развития современной отечественной теории педагогики / З. И. Равкин // Образование : идеалы и ценности (историко-теоретический аспект). – М. : ИТП и ОРАО, 1995. – 631 с.
265. Райан Б. Стратегический учёт для руководителя / Б. Райан . – М. : Аудит ; изд. об-ние «ЮНИТИ», 1998. – 616 с.
266. Райс-Джонстон У. Тактический менеджмент : методы управления в меняющемся мире / У. Райс-Джонстон ; [пер. с англ. и под общ. ред. Л. Н. Ковалик. – СПб. : Питер, 2001. – 666 с.
267. Раченко Е. П. Диагностика качества профессиональной педагогической деятельности / Е. П. Раченко. – Пятигорск, 1990. – 48 с.
268. Робінс П. С. Основи менеджменту / Робінс П. Стефан, Де Ченцо, А. Девід ; [пер. з англ. А. Олійник та ін.]. – К. : Вид-во

Соломії Павличко «Основи», 2002. – 671 с.

269. Рогова Т. В. Педагогічні концепції особистісної орієнтації як теоретична основа персоналізованого підходу / Т. В. Рогова // Педагогічні науки : [зб. наук. праць]. – 2005. – Ч.І. – С. 79–88.

270. Рогова Т. В. Персоналізований підхід в управлінні педагогічним колективом школи : [монографія] / Т. В. Рогова. – Х. : Нове слово, 2006. – 300 с.

271. Роджерс Э. Коммуникации в организациях / Э. Роджерс, А. Агарвала-Роджерс. – М. : Экономика, 1980. – 176 с.

272. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения : 1802–1902 / С. В. Рождественский. – СПб. : Изд. М-ва нар. просвещения, 1902. – 785 с.

273. Романовський О. Корпоративна культура вищого навчального закладу / О. Романовський, Ю. Романовська, О. Романовська // Рідна школа. – 2010. – №11. – С. 69–74.

274. Романовський О. Г. Психологія управління : [навч. посіб.] / О. Г. Романовський, О. С. Пономарьов, А. О. Лаврентьева. – Х. : НТУ «ХП», 2001. – 161 с.

275. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики / С. Л. Рубинштейн // Вопросы философии. – 1989. – №4. – С. 84–95.

276. Рудінська О. В. Менеджмент : теорія менеджменту, організаційна поведінка, корпоративний менеджмент / Рудінська О. В., Яроміч С. А., Молоткова І. О. – К. : Ельга, Ніка-Центр, 2002. – 336 с.

277. Русинов Ф. М. Менеджмент и самоменеджмент в системе рыночных отношений / Русинов Ф. М., Никулин Л. Ф., Фаткин Л. В. – М. : ИНФРА, 1996. – 352 с.

278. Саєнко С. Удосконалення організаційної структури управління державним вищим навчальним закладом / С. Саєнко // Освіта і управління. – 2007. – №3–4. – С. 61–67.

279. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т.1 : Царствование императора Александра I (1802–1825). – СПб. : Тип. имп. акад. наук, 1864. – 1685 с.

280. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т.3 : Царствование императора Александра II (1856–

1864 гг.). – СПб. : Тип. имп. акад. наук, 1865. – 1612 с.

281. Семенов В. Д. Социально-педагогические проблемы управления учебно-воспитательным коллективом / В. Д. Семенов. – Свердловск : СГПИ, 1979. – 76 с.

282. Сизов К. В. Индивидуальный стиль и проблема личностного подхода к способностям / К. В. Сизов // Вопросы психологии. – 1988. – №2. – С. 160–166.

283. Симонов В. П. Педагогический менеджмент : 50 НОУ-ХАУ в области управления образовательным процессом : [учебное пособие] / В. П. Симонов. – М. : Высшее образование, 1997. – 264 с.

284. Синергетическая парадигма : многообразие поисков и подходов / [отв. ред. В. И. Аршинов, В. Г. Буданов, В. Э. Войцехова]. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 539 с.

285. Сірополко С. Історія освіти в Україні / С. Сірополко. – [2-ге вид.]. – Львів : Афіша, 2001. – 663 с.

286. Скаткин М. Н. К разработке перспектив развития советской школы / М. Н. Скаткин // Вопросы обучения и воспитания : [сб. науч. трудов НИИ общей педагогики]. – 1972. – С. 4–55.

287. Скідін О. Л. Основи використання соціальних технологій в управлінні вищими закладами освіти : [навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів] / О. Л. Скідін. – Запоріжжя : ЗДУ, 2003. – 276 с.

288. Скуба Р. В. Программно-целевое управление развитием инфраструктуры хозяйствующих субъектов [Электронный ресурс] / Р. В. Скуба // Экономика региона (электронный научный журнал). – 2007. – №18. – Режим доступа : <http://journal.vlsu.ru/index.php?id=269>

289. Сластенин В. А. Личностно ориентированные технологии профессионального педагогического образования / В. А. Сластенин. – М. : Издательский Дом Магистр-Пресс, 2000. – С. 408–434.

290. Сластенин В. А. Педагогика : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / [В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов] ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.

291. Сластенин В. А. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании / В. А. Сластенин. – М. : Издательский Дом Магистр-пресс, 2000. – 448 с.

292. Сластенин В. А. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки / В. А. Сластенин. – М. : Издательский

Дом Магистр-Пресс, 2000. – С. 51–187.

293. Слинков В. Н. Управление персоналом (практические рекомендации) / В. Н. Слинков. – К. : Алерта, 2004. – 240 с.

294. Словарь современного русского литературного языка : в 17 т. / [под ред. А. М. Бабкина, С. Г. Бархударова, Ф. П. Филина и др.]. – М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1948–1965. – Т.2. – 1951. – 1393 с.

295. Словник іншомовних слів / [за ред. О. С. Мельничука]. – К : УРЕ., 1985. – 966 с.

296. Словник соціологічних і політологічних термінів / [за ред. В. Астахової, В. Даниленка, В. Панова]. – К. : Вища школа, 1993. – 141 с.

297. Смирнов Э. А. Основы теории организации / Э. А. Смирнов. – М. : Аудит ЮНИТИ, 1998. – 375 с.

298. Смолін І. В. Стратегічне планування розвитку організації / І. В. Смолін. – К. : Київ. нац. торг.-економ. ун-т, 2004. – 344 с.

299. Современная философия : словарь и хрестоматия / [отв. ред. В. П. Кохановский]. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1995. – 511 с.

300. Современный философский словарь / [под общ. ред. д. филос. н., проф. В. Е. Кемерова]. – [3-е изд., испр. и доп]. – М. : Академический Проект, 2004. – 864 с.

301. Соколов Л. А. Управление стратегией вуза / Л. А. Соколов. – Кострома : Изд-во КГТУ, 2001. – 130 с.

302. Соловьёв И. М. Русские университеты в их уставах и воспоминаниях современников / И. М. Соловьёв. – СПб. : Энергия, 1913. – 206 с.

303. Солонина П. Училищеведение / П. Солонина. – СПб., 1879. – 168 с.

304. Сорока М. Я. Зарубіжний досвід децентралізації управління професійною освітою та навчанням : перспектива для ПТНЗ України : метод. рекомендації / М. Я. Сорока. – Львів : Львівський СПЛ, 2008. – 59 с.

305. Сорочан Т. Характеристика професіоналізму управлінської діяльності керівників шкіл на засадах компетентнісного підходу / Т. Сорочан // Шлях освіти. – 2005. – №3. – С. 9–12.

306. Соцердотов Н. И. Проблемы школоведения / Н. И. Соцердотов – М. : Просвещение, 1969.

307. Социально-этические проблемы управленческой деятельности / [отв. ред. К. К. Грищенко, Н. И. Михайличенко]. – К. : Наук. думка, 1980. – 222 с.

308. Социологический энциклопедический словарь (на русском, английском, немецком, французском и испанском языках) / [ред.-коорд. – акад. РАН Г. В. Осипов]. – М. : ИНФРА'М-НОРМА, 1998. – 488 с.

309. Социология. Энциклопедия / [сост. А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко, Г. М. Евельнин и др.]. – Мн. : Книжный Дом, 2003. – 1312 с.

310. Степанов Е. В поисках более точного ответа / Е. Степанов // Директор школи. Україна. – 2001. – №1. – С. 71–75.

311. Степко М. Ф. Місія університетів і взаємодія з ринком праці : українські реалії / М. Ф. Степко // Вища освіта України. – Дод. №4, Т.ІІ (14). – 2009. – С. 118–126. – (Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»).

312. Стратегия развития государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Новосибирский государственный педагогический университет» на 2010–2015 гг. : программа // Философия образования. – 2010. – №4 (33). – С. 3–21.

313. Стратегічне управління вищим навчальним закладом / [В. М. Огаренко, С. Я. Салига, В. М. Гельман та ін.]. – Запоріжжя : КПУ, 2009. – 415 с.

314. Стратегія реформування освіти в Україні : Рекомендації з освітньої політики / [за заг. ред. В. Андрущенко]. – К. : К.І.С., 2003. – 290 с.

315. Стратегія управління закладами освіти в умовах формування інформаційного суспільства : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф., (Миколаїв, 22–24 квіт. 2004 р.) / АПН України. Ін-т педагогіки ; Миколаїв. держ. ун-т [та ін.]. – К. ; Миколаїв, 2004. – 197 с.

316. Сунцов Н. С. Управление общеобразовательной школой : вопросы теории и практики / Н. С. Сунцов. – М. : Педагогика, 1982. – 144 с.

317. Тейлор Ф. У. Менеджмент / Ф. У. Тейлор. – М. : Контроллинг, 1992. – 137 с.

318. Теплов Б. М. Способности и одаренность / Б. М. Теплов // Уч.

зап. ГНИИ психологии. – 1941. – Т.2. – С. 3–56.

319. Тихомиров А. А. Управление развитием инновационного потенциала педагогических кадров в школе : автореф. дисс. на соискание научной степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А. А. Тихомиров. – Череповец, 2001. – 22 с.

320. Товстуха Н. В. Адаптивне управління : нові пріоритети освітньої стратегії / Н. В. Товстуха // Наша школа. – 2002. – №4. – С. 52–55.

321. Томпсон А. А. Стратегический менеджмент : Концепции и ситуации для анализа / А. А. Томпсон, А. Дж. Стрикленд. – М. : Вильямс, 2003. – 924 с.

322. Третьяков П. И. Адаптивное управление педагогическими системами : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / [Третьяков П. И., Митин С. Н., Бояринцева Н. Н.] ; под ред. П. И. Третьякова. – М. : Академия, 2003. – 368 с.

323. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко. – М. : Педагогический поиск, 2001. – 384 с.

324. Управление организацией : [учебник] /] под. ред. А. Г. Поршнева, З. П. Румянцевой, Н. А. Саломатина]. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : ИНФРА-М, 2000. – 669 с.

325. Управление организацией : энциклопедический словарь / [под ред. А. Г. Поршнева, А. Я. Кибанова, В. Н. Гунина]. – М. : ИНФРА-М, 2009. – 822 с.

326. Управление по результатам / [Т. Санталайнен, Э. Воутилайнен, П. Поренне, Х. Ниссинет] ; общ. ред. и предисл. Я. А. Леймана ; [пер. с финск.]. – М. : Прогресс, 1993. – 320 с.

327. Управление развитием школы : пособие для руководителей образовательных учреждений / [под ред. М. М. Поташника, В. С. Лазарева]. – М. : Новая школа, 1995. – 464 с.

328. Управление современной школой. Пособие для директора школы / [под ред. М. М. Поташника]. – М. : АПП ЦНТП, 1992. – 168 с.

329. Управление школой : теоретические основы и методы / [под ред. В. С. Лазарева]. – М. : АПН ЦНТП, 1997. – 336 с.

330. Управління людськими ресурсами : філософські засади : [навч.

- посіб.] / [під ред. В. Г. Воронкової]. – К. : Професіонал, 2006. – 576 с.
331. Управління навчальним закладом : [навч.-метод. посіб.] : у 2 ч. – Ч.1 : Абетка менеджера освіти / [Мармаза О. І., Касьянова О. М., Григораш В. В. та ін.]. – Х. : Веста : Ранок, 2003. – 160 с.
332. Управління сучасним вищим навчальним закладом : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 7–8 жовт. 2002 р.) / Харк. гуманітар. ін-т «Нар. укр. акад.» [та ін.]. – Х., 2002. – 168 с.
333. Ушаков К. М. Развитие организации : в поисках адекватных теорий / К. М. Ушаков. – М. : Сентябрь, 2004. – 192 с.
334. Ушаков К. М. Управление школьной организацией : организационные и человеческие ресурсы / К. М. Ушаков. – М. : Сентябрь, 1995. – 125 с.
335. Файоль А. Общее и промышленное управление / А. Файоль. – М. : «Контролинг», 1992. – 349 с.
336. Фаэй Л. Курс МВА по стратегическому менеджменту / Л. Фаэй, Р. Рэндел. ; [пер. с англ.]. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2004. – 608 с.
337. Федотова О. Синергетическая модель образования / О. Федотова // Мир образования. – 1997. – №5. – С. 14–16.
338. Фидельман Г. Альтернативный менеджмент : путь к глобальной конкурентоспособности / Г. Фидельман, С. Дедиков, Ю. Адлер. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2005. – 185 с.
339. Философия : энциклопедический словарь / [под. ред. А. А. Ивина]. – М. : Гардарики, 2004. – 1072 с.
340. Философский энциклопедический словарь / [редкол. С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др.]. – [2-е изд.] – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
341. Філософський енциклопедичний словник / [голов. ред. В. І. Шинкарук]. – К. : Абрис, 2002. – 744 с.
342. Філософський словник / [за ред. В. Шинкарука]. – [2-ге вид. перероб. і доп.]. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 797 с.
343. Фоллет М. П. Практика управления / М. П. Фоллет. – М., 1992. – 121 с.
344. Хасси Д. Стратегия и планирование : Путеводитель менеджмента / Д. Хасси ; [пер. с англ.]. – СПб. : Питер, 2001. – 378 с.
345. Хміль Ф. І. Основи менеджменту : [підручник для студ. вищ. навч. закл.] / Ф. І. Хміль. – К. : Академвидав, 2003. – 607 с.

346. Хміль Ф. І. Становлення сучасного менеджменту в Україні : проблеми теорії та практики / Ф. І. Хміль. – Львів, 1996. – 206 с.
347. Холл Р. Х. Организации : структуры, процессы, результаты / Р. Х. Холл. – СПб. : Питер, 2001. – 512 с. – (Серия «Теория и практика менеджмента»).
348. Хрестоматия по истории педагогики / [сост. Н. А. Желваков]. – Т.4, Ч.1 : История русской педагогики. – М. : Гос. учебно-педагогическое изд-во, 1938. – 548 с.
349. Хрыков Е. Н. Теоретические основы внутришкольного управления / Е. Н. Хрыков. – Луганск : Альма матер, 1999. – 118 с.
350. Худоминский П. В. Основы внутришкольного управления / П. В. Худоминский. – М. : Педагогика, 1987. – 164 с.
351. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58–64.
352. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – [3-е междунар. изд.]. – СПб. : Питер, 2003. – 608 с.
353. Цецорина Т. А. Организация образовательного процесса в школе на основе ресурсного подхода : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. А. Цецорина. – Белгород, 2002. – 172 с.
354. Шакуров Р. Х. Директор и микроклимат учительского коллектива / Р. Х. Шакуров. – М. : Знание, 1979. – 48 с.
355. Шакуров Р. Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом / Р. Х. Шакуров. – М. : Педагогика, 1982. – 208 с.
356. Шакуум М. Механизм реализации индикативных планов / М. Шакуум // Экономист. – 1999. – №7. – С. 19–27.
357. Шалаев И. К. Повышение профессионализма руководителя школы на основе знания мотивационного программно-целевого управления / И. К. Шалаев // Повышение профессионализма руководителя школы в условиях перестройки. – М. : Барнаул, 1992.
358. Шалаев И. К. Программно-целевой подход в управлении педагогическим коллективом общеобразовательной школы : сущность и эффективность : автореф. дис. на соискание учен. степени докт. пед. наук / И. К. Шалаев. – Л., 1989. – 30 с.
359. Шалаев И. К. Программно-целевая психология управления :

[учеб. пособ.] / И. К. Шалаев. – Барнаул : БГПУ, 1998. – 188 с.

360. Шамова Т. Переподготовка руководителей образовательных учреждений / Т. Шамова // Педагогика. – 2003. – №6. – С. 47–53.

361. Шамова Т. И. Управление образовательными системами : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / Шамова Т. И., Третьяков П. И., Капустин Н. П.; под ред. Т. И. Шамовой. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 320 с.

362. Шамова Т. И. Управление образовательными системами : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Шамова Т. И., Давыденко Т. М., Шибанова Т. Н. ; под. ред. Т. И. Шамовой. – М. : Академия, 2002. – 384 с.

363. Шамова Т. И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе : [практико-ориентированная монография] / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2001. – 384 с.

364. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2005. – 640 с.

365. Шаронин Ю. Синергетика в управлении учреждениями образования / Ю. Шаронин // Высшее образование в России. – 1999. – №4. – С. 14–18.

366. Швецова Г. Н. Исследование проблем управления региональной образовательной системой / Г. Н. Швецова. – Йошкар-Ола : Марийский филиал МОСУ, 2007. – 155 с.

367. Шевченко О. В. Проблема внутрішкільного управління у вітчизняній педагогіці 20-х – 30-х років ХХ століття: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. В. Шевченко. – Луганськ, 2003. – 20 с.

368. Шевченко С. О. Модернізація змісту і функцій управління соціально-педагогічними системами – необхідна умова розвитку освіти / С. О. Шевченко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки. – К. ; Запоріжжя, 2002. – Вип. 25. – С. 47–50.

369. Шегда А. В. Менеджмент : підручник / А. В. Шегда. – К. : Знання, 2004. – 687 с.

370. Шеннон К. Работы по теории информации и кибернетики /

К. Шеннон ; [пер. с англ. А. Н. Колмогорова]. – М. : Изд-во иностр. лит., 1963. – 829 с.

371. Шершньова З. Є. Стратегічне управління : [навч.-метод. посіб.] / Шершньова З. Є., Оборська С. В., Ратушний Ю. М. – К. : КНЕУ, 2001. – 232 с.

372. Шершньова З. Є. Стратегічне управління : [підручник] / З. Є. Шершньова. – [2-ге вид., перероб. і доп.]. – К. : КНЕУ, 2004. – 699 с.

373. Школоведение / [под ред. А. Н. Волковского, М. П. Малышева]. – [2-е изд., переработ]. – М. : Учпедгиз, 1955. – 518 с.

374. Шовкошитна С. Суб'єкти соціального управління суспільства : структура та характеристика / С. Шовкошитна // Освіта і управління. – 2007. – №3–4. – С. 11–17.

375. Штейн Э. Х. Организационная культура и лидерство / Э. Х. Штейн ; [пер. с англ.] / под ред. В. А. Спивака. – СПб. : Питер, 2002. – 356 с. – (Серия «Теория и практика менеджмента»).

376. Щекин Г. В. Теория социального управления : [монография] / Г. В. Щекин. – К. : МАУП, 1996. – 408 с.

377. Щербаков А. И. Совершенствование системы психолого-педагогического образования будущего учителя / А. И. Щербаков // Вопросы психологии. – 1981. – №5. – С. 13–21.

378. Щетинина Г. И. Университеты в России и устав 1884 года. – М. : Наука, 1976. – 230 с.

379. Щукин М. Р. Индивидуальный стиль и интегральная индивидуальность : проблемы и подходы / М. Р. Щукин // Психологический журнал. – 1995. – Т.16. – №2. – С. 103–113.

380. Эймонтова Р. Русские университеты на грани двух эпох. От России крепостной к России капиталистической / Р. Эймонтова. – М. : Наука, 1985. – 349 с.

381. Экономическая энциклопедия. Политическая экономия / гл. ред. А. М. Румянцев. – М. : Советская Энциклопедия, 1979. – Т.3. – 623 с.

382. Эшби У. Р. Введение в кибернетику / У. Р. Эшби / [пер. с англ. Д. Г. Лахути]. – М. : Изд-во иностр. лит., 1959. – 432 с.

383. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. – М. :

Наука, 1978. – 390 с.

384. Ямбург Е. А. Школа на пути к свободе : Культурно-историческая педагогика. – М. : ПЕПСЭ, 2000. – 351 с.

385. Ansoff H. I. Concepts of strategy / H. I. Ansoff // Quinn J. B. et al. The strategy process : concepts, contexts and cases. – London : Prentice-Hall International, 1988.

386. Bowmann C. Strategic management / C. Bowmann, D. Asch. – London : Macmillan, 1987. – 407 p.

387. Brysin J. M. Strategic Planning for Public and Nonprofit Organizations / J. M. Brysin. – Jossey-Bass Publishers, 1995. – P. 73–81.

388. Burns T. Mechanistic and Organic System / T. Burns, G. Stalker // Organizations : Systems, Control and Adaptation, vol. II. – N.Y., 1969.

389. Cetro S. Strategic management : concepts and applications / S. Cetro, P. Peter. – Irwin : USA, 1994. – 198 p.

390. Chandler A. D. Strategy and Structure, MIT Press / A. D. Chandler. – Cambridge, Mass, 1962. – 287 p.

391. Chandler A. D. Strategy and Structure ; Chapters in the History of the Industrial Enterprises, MIT Press / A. D. Chandler. – Cambridge, Mass, 1962. – 463 p.

392. Drucker R. Management : Task, Responsibilities, Practices. – N.Y., 1985.

393. Hannagan Tim. Mastering Strategic Management / T. Hannagan. – Palgrave, 2002. – 213 p.

394. Higgins J. M. Organizational Policy and Strategic Management : Text and Cases. 2 nd ed / J. M. Higgins. – Chicago : The Dryden Press, 1983.

395. Maslow A. F. The theory of human motivation / A. F. Maslow // Psychological Review 50, 1943. – P. 370–396.

396. Mintzberg H. Strategy formation in an adhocracy / H. Mintzberg, A. McHugh // Administrative Science Quarterly 30, 1985. – P. 160–197.

397. Mintzberg H. Five Ps for Strategy. California Management Review / H. Mintzberg // The Strategy Process, Prentice Hall Englewood Cliffs. – N.J. – 1987.

398. Mintzberg H. Patterns in strategy formation / H. Mintzberg // International Studies of Management and Organization. – 1979. – 9. – P. 67 – 86.

399. Pearce J. A. Jr. Strategic Management / J. A. Pearce, R. B. Robinson. – 2 nd. ed. Homewood, III : Richard D. Jr Win, 1985.
400. Petri M. School and organisative. Deel 2 van «Van school naar middenschool» / M. Petri. – LPS, Hoeveaken, 1981.
401. Porter M. Competitive Strategy / M. Porter. – New-York : Free Press, 1980. – 186 p.
402. Rogers C. R., Sanford R. C. Client-centered psychotherapy // Comprehensive Textbook of Psychiatry. – 1984. – Vol. 4.
403. Samuelstuen M. Examining the validity of selfreports on scales measuring student's strategic processing / Marit Samuelstuen, Ivar Braten // British Journal of Educational Psychology. – 2007. – Vol. 77, part 2. – P. 351–373.
404. Schendel D. E. Business Policy or Strategic Management : A. Broader Viewfor an Emerging Discipline : Academy of Management Proceedings / D. E. Schendel, K. J. Hatten, August, 1972.
405. Strategic planning, what every manager must know / George A. Steiner. – New York : Free Press paper backs, 1997. Viewfor an Emerging Discipline : Academy of Management Proceedings, August, 1972.

Додаток А

Принципи управління в наукових дослідженнях

№	Принципи	Виділення принципів управління в дослідженнях різних авторів																					
		3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22		
1	Плановості Науковості Системності Соціальної детермінації (детермінованості) Гуманізації, моральності, психологізації Зворотного (інформаційного) зв'язку Демократичного централізму (єдності централізму і демократії, централізації і децентралізації) Єдності цілей, цілеспрямованості Аналітичного прогнозування (прогностичності)			+		+					+			+			+	+			+		
2				+	+		+	+	+	+	+			+		+	+				+		
3					+					+					+				+				
4										+	+	+											
5					+	+			+	+									+			+	
6					+			+	+	+													
7		+								+	+				+		+	+	+				
8				+			+									+				+		+	
9			+		+				+														
	В. Афанасьєв		В. Гавський	Ф. Хміль	В. Іванов	Є. Березняк	В. Бондар	В. Машов, В. Шаркунова	М. Дарманський	І. Прокопченко, Г. Поникарєва	Є. Хриков	Г. Єльнікова	В. Коротяєв	О. Орлов	Ю. Конаржевський	В. Кричевський	М. Сунцов	І. Мітіна	В. Євстаховіч, І. Ісаєв, Є. Шиянов	В. Симонов	Т. Десятов, О. Коєрник, В. Тевлін, Н. Четурна		

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
10	Повної правдивості (об'єктивної) інформації; інформаційної достатності		+					+											+		
11	Конкретності	+	+																		+
12	Оптимальності (оптимізації)	+	+	+		+															+
13	Взаємозв'язку і взаємодії											+		+							
14	Діловитості					+															+
15	Цілеспрямованості і критеріальності										+										
16	Ефективності	+	+	+	+	+	+							+							
17	Економізації				+	+	+														+
18	Основної ланки	+	+			+					+			+		+					
19	Оптимального співвідношення цілеспрямованих управлінських дій, самоорганізації та саморегулювання										+										
20	Єдності державних і внутрішніх механізмів управління										+										
21	Оптимального співвідношення оперативного-поточного та цільового стратегічного управління										+										
22	Цілісності умов, необхідних для реалізації мети/школи										+										
23	Об'єктивності	+	+				+								+						+
24	Відповідальності		+		+																+
25	Перспективності						+	+	+												+
26	Оптимальної структури										+										

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
	управління																				
27	Зв'язку з життям					+								+		+	+	+			
28	Необхідної різноманітності				+						+										
29	Контролю					+								+			+				
30	Цілісності функцій управління										+										
31	Наступності							+	+												
32	Оновлення														+						
33	Субординації						+														
34	Фінансово-економічної раціональності і ділової активності (ініціативи)							+	+												
35	Ініціативи, активності						+														
36	Правової пріоритетності і законності		+					+	+												
37	Гнучкості організаційних структур			+																	
38	Мотивування, матеріального і морального стимулювання	+		+	+			+							+						
39	Цілісності системи управління			+															+		
40	Постійного вдосконалення форм, методів управління			+																	
41	Випереджаючого розвитку теорії щодо практики		+																		
42	Враховування потреб та інтересів людей		+																		
43	Колективізму					+															
44	Єдиначальності		+	+	+	+								+		+	+	+	+		
45	Колективності (колегалісності)		+		+	+								+	+	+	+	+	+		

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
46	Ієрархічності		+		+																
47	Спрямованості управління на реалізацію творчого потенціалу педагогічної праці										+										
48	Професіоналізму особистості й діяльності керівника школи (компетентності)					+		+	+		+	+									+
49	Доброчливості						+														
50	Конструктивності						+														
51	Ретроспективності						+														
52	Активної рівноваги						+														
53	Адаптивності											+									
54	Розподілу компетенції та ієрархічності										+	+									
55	Демократизації									+		+							+		
56	Фінансово-економічної забезпеченості праці											+									
57	Гласності, відкритості				+							+									
58	Взаємозначення керуючої та керованої підсистеми										+										
59	Оперативного регулювання							+	+												
60	Згуртованості кадрів							+	+												
61	Єдності впливів усіх методів управління для підтримування цілісності системи				+																
62	Пріоритетності в досягненні стратегічних цілей				+																
63	Рационального підбору, підготовки, розміщення й				+																

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
	використання кадрів																				
64	Ситуаційного управління з прогнозування злочинів				+																
65	Програмно-цільовий				+																
66	Делегування повноважень				+																
67	Кооперації і розподілу управлінської праці																			+	
68	Функціонального підходу																			+	
69	Комплексності																			+	
70	Самовдосконалення																			+	
71	Спеціалізації																				+
72	Національної свідомості та патріотизму																				+
73	Поваги та довіри до людини														+						
74	Цілісного погляду на людину														+						
75	Співробітництва														+						
76	Соціальної справедливості														+						
77	Індивідуального підходу														+						
78	Збагачення роботи														+						
79	Консенсусу														+						
80	Поєднання громадських і державних основ	+																			

Наукове видання

**УПРАВЛІННЯ
В СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ**

Відповідальний за випуск: Рогова Т.В.

Комп'ютерна верстка: Іванов О.О.

Коректор: Ночвіна О. В.

Підписано до друку 09.07.2013р. Формат 176x250 1/16

Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.

Друк офсетний. Ум. друк. арк. 16,1.

Зам. № 230. Тираж 300 прим. Ціна договірна.

Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди.

Україна, 61002, м. Харків, вул. Артема, 29.

Видавець СПДФО Прокопенко Г.Є. Свідотство
про державну реєстрацію: Серія ДК № 1635 від
25.12.03р.

Ліцензія № 1413900866.