

В. С. Пікельна, О. А. Удод

УПРАВЛІННЯ ШКОЛОЮ

**Дніпропетровськ
1998**

Наукові рецензенти:
доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН
України Н. Г. НИЧКАЛО;
доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент
АПН України В. І. БОНДАР.

У книзі розглядаються основні напрями управлінської діяльності керівників шкіл і будь-якої структурної ланки в загальній ієрархії управління школою (загальноосвітньою, професійною).

Автори розкривають зміст технологічних функцій, форми та методи управління школою, надають особливу увагу організаційно-розпоряджувальному моделюванню.

Посібник адресовано керівникам навчальних закладів, педагогам-практикам, викладачам і студентам навчальних закладів у системі неперервної освіти, дослідникам проблем управління сучасною школою і всім організаторам педагогічної діяльності.

ВСТУП

Сучасна реформація вітчизняної системи освіти, безумовно, стосується і основної її ланки – загальноосвітньої школи. Проте неможливо навіть уявити собі успішне вирішення всього комплексу педагогічних проблем без реформації найвідповідальнішої її частини – системи управління.

Відомо, що практику управління розглядають як у науковому аспекті, так і порівнюють з мистецтвом. Як не сумно це визнавати, в системі педагогічної освіти практично не передбачена систематична підготовка управлінських кадрів. Керівники шкіл, управлінці різних рівнів внутрішкільної управлінської ієрархії оволодівають теорією управління або на курсах підвищення кваліфікації (1-2 місяці в п'ять років), або шляхом самоосвіти.

Школи (традиційних і нових типів) – це складні соціальні, динамічні, відкриті системи. Проте будь-яка діяльність, якщо вона має здійснюватись системно, повинна бути цілеспрямованою, упорядкованою, тобто всі системи повинні управлятись.

Основна мета управління – переведення "школи-системи" в якісно новий стан, результативність якого вища (тільки в цьому разі можна вважати, що система розвивається). Від якості і результативності системи управління залежать: знання та вміння учнів, їх інтелектуальний розвиток; рівень вихованості учнів; соціальний захист всіх учасників навчально-виховного процесу тощо.

У нас, коли людство визнало, що знання (як і освіта в цілому) – це товар, перед школою постає ланцюг нових вимог, народжених новими соціально-економічними умовами, що існують у суспільстві сучасної України.

В країні створений і функціонує ринок праці зі своїми, притаманними йому економічними законами і вимогами. Потрібно звикати до понять: "конкурентоспроможні знання", "конкурентоспроможний вчитель", "конкурентоспроможний заклад".

Нещодавно було навіть неправдоподібним таке право учня, як обирати школу, в якій би він бажав навчатись, обирати за своїм бажанням учителя. Але сьогодні таке положення стає реальним і поступово розповсюджується у педагогічній практиці і т. ін.

Умови ринкової економіки ставлять перед керівниками всіх загальноосвітніх та професійних шкіл досить багато нових вимог, серед яких найголовнішою є турбота про соціальний захист працівників школи та учнів, а також про освітянський престиж школи.

Серед батьків учнів завжди існували думки щодо оцінки діяльності певної школи, тобто її педагогічного колективу. Критеріїв такої оцінки, як правило, було декілька:

- глибокі знання та вміння їх дітей ;
- значна кількість випускників школи, які успішно вступають до вищих

навчальних закладів.

- значна кількість випускників школи, які здобувають золоті й срібні медалі (у порівнянні з іншими школами, територіально близькими);
- добрі почуття їх дітей до школи, що знаходить відображення у випадкових висловах, "патріотичних" захистах авторитету своєї школи, їх бажання обов'язково відвідати школу в день зустрічі колективу з випускниками школи;
- щирісердні відгуки про своїх учителів, щира вдячність батьків педагогам за навчання і виховання їх дітей (навіть прізвиська своїм улюбленим учителям учні дають ласкаві, щирі та теплі: "Настуся", "Ганночка", "Петро Великий", "Красавочка", "Олександр Сергійович Пушкін", "Лариса-ханум" та інколи навпаки і, на жаль, зовсім інші прізвиська: Раїса раптом стає "мишею" і щось подібне. Чи не найголовнішою ознакою "доброї", "гарної", "сучасної" школи є бажання школярів залюбки її відвідувати, поєднувати своє життя та інтереси з життям школи. Навчальний заклад, який не бажають відвідувати ні учні, ні батьки (кожор їх туди запрошують), викликає тільки співчуття, але це співчуття заслуговує не стільки педагогічний колектив, скільки учні та їх батьки. Авторитетна школа (загальноосвітня чи професійна) будь-якого типу завжди успішно готує своїх учнів до самостійного життя, формує соціально активну, творчу особистість, яка прагне до здобуття освіти у престижних центрах вищої освіти. Така школа стає відомою в навколишньому соціальному середовищі.

Безумовно, що соціальний авторитет подібної школи здобутий завдяки науковій системі управління і творчій праці колективу.

Всі загальноосвітні та професійні школи України знаходяться в стадії перебудови навчально-виховного процесу відповідно до нових законодавчих документів держави про освіту: Закону України "Про освіту", Державній національній програмі "Освіта" (Україна, XXI століття), Концепції національного виховання, Положення про загальноосвітню та професійну школи та інших управлінських документів, що приймають вищі органи освіти.

Автори роботи вважають за необхідне відзначити, що найбільш значущим фактором, який впливає на результати діяльності будь-якої школи (загальноосвітньої, професійної) є система управління нею. Проте управління школою залишається, на жаль, найбільш слабким місцем і у сучасній педагогічній практиці.

До цього часу не існує ні державної, ні приватної системи вищої освіти щодо систематичної підготовки управлінців освітянських закладів. Окремі спроби підготувати спеціалістів-управлінців під гарною назвою "менеджер" (тобто "організатор") нерозв'язують цього завдання, без чого всі існуючі освітянські проблеми не зможуть вирішуватись успішно та оперативно.

Дослідники проблем управління навчальними закладами в Росії (А. Є. Капто, В. С. Лазарев, А. М. Мойсєєв, М. М. Поташник та інші) підкреслюють, що завдання реформи освіти без вирішення управлінських проблем не можуть бути розв'язані успішно. Вони вважають, що інноваційні освітянські заклади (ліцеї, коледжі, гімназії, освітянські комплекси, школи з профільним навчанням та інші) мають тільки модні вивіски, за якими діє традиційне "педагогічне ремісництво, але тільки, з повідбраними дітьми"* і далі: "Стало ясно, що старі знання про управління школою на засадах школознавства недостатні, потрібні нові джерела" (там же).

Саме це положення, на їх думку, підштовхнуло вчених і практиків до вивчення зарубіжної теорії управління – менеджменту. Проте, на думку авторів даної роботи, захоплення поняттями "менеджер" і "менеджмент" до сьогодні не стали вагомим фактором розвитку теорії і практики управління навчальними закладами.

Не можна погодитись із згаданими авторами роботи "Управління розвитком школи", які стверджують, що першим об'єктом управління школою є не стільки навчальний процес, скільки інноваційний процес (саме він найголовніший, якісно новий об'єкт управління). Нам здається це твердження за змістом неправильне, оскільки інноваційні процеси неможна відривати від навчально-виховного процесу. Те, що ми називали удосконаленням управлінської діяльності, було і є тим процесом, який сьогодні називають "розвитком школи".

Потрібно нагадати також, що управління будь-якою школою, як соціальною системою, відкритою та динамічною, є технологічний процес і основна мета його - переведення системи в якісно новий, кращий за -показниками стан.

Директори шкіл (іх заст упники) завжди турбувалися про запровадження в школах передового педагогічного досвіду, покращення діяльності всіх підсистем школи (навчального процесу, позакласної виховної роботи, методичної роботи, учнівського самоврядування, роботи з батьками і таке інше). Якщо спостерігалась динаміка розвитку за офіційно визначеними показниками, що характеризували роботу школи, то це давало право стверджувати розвиток школи-системи.

Ці основні методологічні положення щодо "удосконалення діяльності" школи, або управління "її розвитком" були і залишаються за змістом тотожними.

Інша проблема – "зміст показників", за якими оцінюється робота школи, динаміка її розвитку. Проте серед них є такі, які можна віднести до "вічних"(незалежно від існуючої соціально-економічної формації, що були в історії людства). До них можна віднести: якість знань та умінь, яким навчали; якості особистості, які формували в процесі навчання і виховання.

Вже в стародавні віки оцінювались школи за такими відомими (і до сьогодні існуючими) критеріями, як розумовий, фізичний та соціальний розвиток людини.

З найдавніших часів дійшли до нас такі методи виховання, як заохочення до покарання. Сьогодні цікаво дізнатися, що в римських педагогімах (школи для дітей рабів) використовувались прийоми заохочення школярів за добре навчання: масаж та стрижка-зачіска (перше- сприяти здоров'ю людини; друге - відображало цінування зовнішньої краси людини). Нагадаємо: це Стародавній Рим і школярі - діти рабів.

Процес управління, з одного боку, чисто технологічний, який потребує певної послідовності управлінських впливів, з іншого - це творча діяльність (притаманна будь-якому виду діяльності), яка в свою чергу потребує знань психології, соціології, філософії, естетики, етики, економіки та власне педагогіки, бо йдеться про управління навчально-виховним закладом.

У даному навчальному посібнику в окремих розділах та параграфах ці питання розкриті більш детально.

Поступове перетворення України на демократичну країну, що будується на культурно-національних та загальнолюдських цінностях, ставить перед системою освіти нову мету: сформувати людину, здатну повноцінно взаємодіяти з суспільством, вільно реалізувати в ньому свої життєві плани і цілі, свідомо нести відповідальність за наслідки своїх дій. Шляхи розв'язання цих важливих питань визначені державною національною програмою "Освіта" (Україна, XXI століття).

Головна мета програми - визначення стратегії розвитку освіти в Україні на найближчі роки та перспективу, створення ефективної сучасної системи навчання і виховання, формування інтелектуального та культурного потенціалу нації.

Програма "Освіта" не є програмою галузевою, це програма державна, бо здійснення її вимагає уваги та зусиль усіх ланок влади, усіх державних підприємств і установ. Водночас це програма національна, бо здійснення її вимагає уваги всіх суспільних структур: громадських організацій, приватних та комерційних закладів, релігійних громад тощо.

Державна програма визначає пріоритетні напрямки та шляхи реформування освіти в межах всієї країни, разом з цим, кожен регіон повинен сьогодні конкретизувати програму, внести в неї свої власні стратегічні завдання і шукати шляхи їх реалізації.

Необхідною передумовою створення власної програми є критичний аналіз справ та перспектив, поєднання їх із визначеними напрямками державної політики в галузі освіти, вибір регіональних пріоритетів.

Головним стратегічним напрямком реформування освіти є її гуманізація,

утвердження людини як найвищої соціальної цінності, найповніше розкриття її здібностей, гармонія стосунків. Психологи та соціологи визначають як головну ознаку кризи освіти - рівень її гуманізації, ситуацію, коли людина розглядалась не як мета, а як засіб досягнення певної мети. Тому головною функцією школи був не розвиток особистості, а підготовка майбутнього фахівця. Освіта стала зводитись до засвоєння суми знань. Це, в свою чергу, породжувало і породжує авторитарну педагогіку з її головним принципом "Не хочеш - примусимо". За такої педагогічної практики освіта спрощується до ретрансляції знань та нав'язування виховних заходів.

Гуманізація освіти – це повернення до людини (як до учня, так і до вчителя), врахування інтересів не лише суспільства, але й окремо кожної особистості, тобто її розвиток та саморозвиток.

Вирішення проблем гуманізації потребує: школа має стати центром культури, співробітництва і спілкування. Проте дані досліджень, які проведені в школах Дніпропетровська, показують, що значно легше оволодіти змістом та методами навчання, ніж засвоїти та впровадити новий, демократичний стиль спілкування. Керівники шкіл, де проводились дослідження, здобули в більшості з боку вчителів та учнів високі оцінки як спеціалісти-предметники, методисти, але оцінки їх уміння спілкуватись, творити гуманістичні взаємовідносини, сприятливий мікроклімат - були низькими. Це турбує, адже гуманістичні стосунки, доброзичливий психологічний мікроклімат – основні умови розвитку творчості як учителя, так і учня.

Важливою проблемою гуманізації освіти є поглиблене вивчення особистості учня. В школах області впроваджено обов'язкове психолого-педагогічне обстеження дітей, які приходять до першого класу, та далеко не завжди воно проводиться на сучасній науковій основі. Систематичне діагностування учнів вимагає високого рівня психологічної культури всіх педагогів. Значну роль тут повинна зіграти шкільна психологічна служба.

Інтенсивної психологічної підтримки потребує організація зусиль вчителів на виконання такого стратегічного завдання гуманізації освіти, як забезпечення духовного самовдосконалення особистості. Для цього необхідно постійно утверджувати в свідомості підростаючого покоління значення інтелекту як вічної цінності, формувати психічну готовність молоді до здобуття освіти. Адже в будь-якому розвиненому суспільстві інтелект є найвищою цінністю, і те приниження його значення, яке ми нині спостерігаємо, не може бути довготривалим.

Гуманітаризація освіти є одним із аспектів гуманізації. Її мета – оволодіння гуманітарною культурою людства. Гуманітаризація – це, насамперед, нове філософське осмислення світу, формування планетарного мислення, високої духовності. Реформа

змісту освіти повинна йти в напрямку синтезу гуманітарної та природничо-технічної культури, виявлення гуманістичного потенціалу самих природничих наук.

Сам процес гуманітаризації освіти не є самоціллю, а служить формуванню особистості, здатної мислити і діяти творчо і відповідально, підпорядковувати свої дії і помисли високим принципам людяності.

Важливим змістовним напрямом державної програми є національна спрямованість освіти, її органічне поєднання з національною історією і культурою.

Національно-культурне відродження України неможливе без національної школи, національного виховання. Ключові позиції оновлення виховання - опора на культурно-національні традиції, звичаї, символи, побут народів, що проживають на території України.

Орієнтирами для практичного втілення цих ідей для освітян повніші стати концепція національної школи та концепція безперервної системи національного виховання.

Навчання і виховання – це теоретичне і практичне засвоєння духовної спадщини народу, без чого дитина втрачає в своєму розвитку культурно-історичне коріння. Враховуючи це положення, педагогічні колективи йдуть шляхом формування цілісної національної системи навчання і виховання. Базовою ланкою цієї системи є національна школа, причому школа не лише українська, а й російська, німецька, єврейська та інших народів. Перша і головна ознака національної школи - навчання і виховання рідною мовою. Крім рідної мови, діти засвоюють народознавчі предмети, зокрема, літературу, історію, географію, фольклор, етнографію свого народу.

Основне завдання – сформувати мережу національних закладів освіти, привести її у відповідність з національним складом населення. Для цього потрібен об'єктивний перепис населення, уточнення його складу.

На жаль, ще нерозроблені пакети нормативних документів, у яких була б визначена різниця між національною школою і школою національних меншин, не розроблена програма підготовки кадрів для цих шкіл.

Для становлення і розвитку національних закладів освіти велике значення має навчально-методичне забезпечення. Сьогодні в школах розроблено орієнтовну програму уроків природознавства. При проведенні занять широко використовують місцеві матеріали: пісні, легенди, народні ігри, огляди старих будівель, речей домашнього вжитку. Вчителі та учні ведуть широку пошукову роботу серед жителів, записують народні звичаї, обряди, казки, пісні, приказки тощо.

Проблема, яку повинні вирішувати колективи шкіл - впровадження народознавства

в інші дисципліни, перегляд їх змісту з цією метою. Це питання сьогодні ще нерозроблене, для його розв'язання потрібне активне співробітництво наукових працівників, методистів, вчителів-предметників.

Останнім часом активізувалась робота по пропаганді і впровадженню в заклада освіти народних промислів: технологія петриківського розпису, української народної вишивки, різьби по дереву, плетіння з соломи і лози.

Цікаві свята, різноманітні конкурси, що проводяться в позашкільних закладах, дають дітям змогу відчувати свою єдність з традиціями народу, розвиватись естетично, засвоювати рідну мову.

Проте проблема національно-культурного виховання не може бути вирішена зусиллями тільки освітніх закладів. Вона повинна бути в центрі уваги усіх установ культури, громадських організацій, преси, радіо, телебачення, спеціальних навчальних закладів.

Одним з найважливіших принципів програми "Освіта" є забезпечення пріоритету загальнолюдських цінностей, створення умов для формування цілісної та всебічно розвинутої особистості. Реалізація цього принципу ґрунтується на принципах особисто-розвиваючої взаємодії, залучення кожного учня до значущої для нього діяльності.

Увага до особистості учня, формування культури мислення, естетизація всіх елементів виховання, здоровий мікроклімат сприяють творчому пошуку педагогічних колективів.

Окреслились основні тенденції розвитку нових інформаційних технологій навчання. Розширюється сфера використання комп'ютера в навчальному процесі. Завдяки комп'ютерним технологіям поліпшується можливість індивідуалізації навчання, врахування особливостей мислення учнів. Впровадження інформатики стримується відсутністю необхідної кількості підручників, а також тим, що програмні матеріали складені англійською та російською мовами.

У справі реформування змісту освіти стоять важливі проблеми інтеграції і структурування знань, оптимального поєднання гуманітарних і природничо-математичних наук.

Впровадження нової державної стандартизації знань потребує і нових форм їх контролю.

Безумовно, нові виховні системи повинні будуватись на основі сучасних наук про людину, включати комплексне проектування розвитку особистості, координацію впливів на учнів .організацію спілкування, що ґрунтується на принципах довір'я.

Визначальною складовою частиною реформування освіти в Україні є оновлення її

змісту, приведення у відповідність з сучасними потребами особи і суспільства. Стратегічним завданням реформування освіти в Україні є вироблення державних стандартів обсягу знань, умінь і навичок учнів. Це питання тісно пов'язане з проблемою нових підручників. Зміст і структура підручників мають дати можливість розширювати соціальний та морально-етичний досвід учнів, збагачувати емоційно-естетичні почуття, забезпечувати ситуації спілкування.

Школа переживає непростий час - час реформування, відходу від формалізації навчально-виховного процесу. Іде інтенсивне переосмислення цінностей, переборюються консерватизм і стереотипи педагогічного мислення. Пробудилась ініціатива вчителя, розкріпачується педагогічна свідомість. У формуванні інтелектуального потенціалу України все помітніше місце посідають школи, провідним напрямком діяльності яких стало: пошук, навчання, виховання здібних і обдарованих дітей, а також створення умов для розвитку творчої думки всіх учнів. Все це вимагає глибокого наукового осмислення філософії змісту освіти.

Педагогічні інновації це вирішення різноманітних педагогічних проблем оригінальними, нестандартними шляхами. І результатом такої творчої діяльності є зростання педагогічної майстерності і вчителя, і керівника.

Методика розвиваючого навчання базується на глибокій науково- педагогічній, психологічній підготовці кожного вчителя.

Все частіше від освітян надходить запит до науковців: як оволодіти технологією модульної системи навчання і таке інше?

Творча праця педагогів, інноваційна діяльність в школах, суттєві зміни у відносинах учня та вчителя призводять і до такого важливого процесу, як зміни в підходах до оцінювання знань учнів.

Більшість нових технологій навчально-виховного процесу в основі своїй мають диференційований підхід. Саме диференціація (різноманітна, профільна) в загальноосвітній школі стала визначальним фактором та умовою для гуманізації і демократизації. Саме в ній педагогічні колективи справедливо вбачають нові можливості для максимального розвитку дітей з різним рівнем здібностей (відкритість змісту освіти, різноманітність навчального матеріалу, посібників, форм і методів навчальної роботи, різних форм контролю знань, наявність декількох варіантів навчальних програм та інше). Диференціація навчання в усіх своїх проявах повинна стати засобом для досягнення всіма учнями базового рівня освіти, необхідного для свідомого вибору ними професії.

З кожним роком поліпшується, набирає систематичного характеру профільна диференціація. Головним у цьому напрямку треба вважати науковий підхід до організації

та змісту роботи профільного компонента, курсів за вибором та груп обов'язкових предметів.

Проте, вирішення всіх означених проблем значною мірою залежить від системи управління школою. Саме цьому присвячений даний навчальний посібник.

Розділ I. ЗАРОДЖЕННЯ НАУКИ УПРАВЛІННЯ ТА ЇЇ РОЗВИТОК: ІСТОРІЯ, ФІЛОСОФІЯ, СОЦІОЛОГІЯ

§ 1. ПРАВЛІННЯ, УПРАВЛІННЯ, ЗАКОНИ, ПРАВО, ДЕРЖАВА, ОС ВИТА, ВИХОВАННЯ (РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ)

Управління як предмет пізнання з метою "пошуку істини" відоме з давніх часів. Один з китайських мудреців Конфуцій, коли прибував у будь-яке царство обов'язково хотів знати, як воно управляється (9, с. 141). Поняття "управління" мало зв'язок з правлінням держави ("правління Піднебесною") і народом, який через правління треба виховувати. Однак на думку Конфуція, "спочатку народ необхідно зробити багатим, а потім виховувати"(9, с. 162). В ті давні історичні часи в ході зародження філософії як науки обговорювалась і особистість правителя. Учитель Конфуцій доводив необхідність "мудрих правителів", сумно зауваживши: "Овва! Чи варто говорити про тих, чії здібності можна покласти в бамбукову корзину" (9, с. 163).

Існують різні китайські давньофілософські школи (школи Мо-цзи, Синь-цзи, Хань Фей-цзи та інші). У V тисячолітті до н.е. філософи висловлювали частіше всього в афоризмах своє відношення до правління і правителя. Проте більшість їх зберігали прихильність до певної системи управління. Існували афоризми типу: "Доброго керманича ріка несе, поганого - перевертає" (21, с. 153), або висловлювання: "Людина розумна і тямуща в мистецтві управління неодмінно має бути прозорливою і ясно розбиратися в справах" (22, с. 228). Це підтверджує, що особа правителя хвилювала мудреців. Дивним є розуміння давніми філософами того, що процеси управління повинні підкорятися законам і ці закони теж підлягають змінам ("ніщо не вічне в Піднебесній"). Учитель Люй-ші говорив, що правитель "приступаючи до будь-якої справи" повинен діяти "відповідно до закону" і якщо виникла необхідність міняти закони, то робити це треба "приспосовуючись до часу". Останнє дозволить "помилок в справах" не робити (12, с. 304).

Більш ретельно досліджували проблему управління державою давньогрецькі філософи, які дали поштовх для роздуму філософам всіх наступних століть. Один із відомих серед них Демокріт, характеризуючи монархію і демократію, говорив: "Бідність у демократичній державі є кращою, ніж щасливе життя в монархії, настільки ж, наскільки свобода краща за рабство"(4, с. 5). Причиною розвитку суспільства вважав "нужди" і "насувні потреби" народу. Щож стосується вимога до правителя, залишив мудрий афоризм: "Будь не надто солодким, щоб тебе не проковтнули. І не надто гірким, щоб тебе

не виплюнули" (4, с. 116). Практично ні один із великих філософів Давньої Греції не залишив без уваги дослідження проблеми права, а отже і проблем держави, влади і управління. Платон у загальновідомій праці "Держава" запропонував модель ідеальної держави, утопію (16, с. 207-454), порівнюючи такі види правління, як тиранія, олігархія, тимократія і демократія. Враховуючи політику війн і розширення державних територій, попереджує: "Держава має збільшуватись лише до тих пір, поки вона не перестає бути єдиною, але не більше того" (16, с. 211). Що ж стосується характеру управління, то на думку Платона розумне правління повинно характеризуватись такими доброділами як: мудрість, мужність, розсудливість і справедливість (16, с. 217). Учень Секста Емпірика - Діоген Лаертський відзначав, що Платон виділяв п'ять видів управління (влади): тиранічна, царська, олігархічна, аристократична і демократична (7, с. 173) і перевагу віддавав правлінню демократичному з елементами тиранії.

Великий Арістотель, не зважаючи на загально визнану мудрість, був сином своєї епохи і, роздумуючи про державу вільну, в управлінні якої повинні брати участь всі (аристократія, воїни, ремісники і землероби), рабів у рахунок не брав (1, с. 424). У роботі "Політика", досліджуючи проблеми управління державою і прав людей, він ставить перед собою завдання - вивчити людські спілкування "в найбільш доскональній їх формі, яка дає людям повну можливість жити згідно з їхніми прагненнями" (1, с. 409). Арістотель вважав себе однодумцем тих філософів, які вважали: найкраще правління носить змішаний характер і включає в себе монархію, олігархію і демократію (1, с. 417-418). І все ж таки, в своїх висловлюваннях він неодноразово віддає перевагу олігархії (призначення правителя за жеребкуванням із осіб, яких попередньо вибрали із людей багатих). Критикував Сократа і Платона за їх думки про найкраще державне правління як поєднання демократії з тиранією і вважав, що закони правління повинні бути постійними, оскільки часто змінені закони "породжують звичку до непокори", а "там, де відсутня влада закону, немає і державного устрою" (1, с. 497). Філософ був переконаний, що будь-яка "людина по природі своїй є істота політична" (1, с. 455) і спілкування людей є по суті спілкуванням політичним (наприклад, тиранія в галузі політичного спілкування - деспотична монархія). Аналізуючи всі роди правління з позиції політичного спілкування, Арістотель виділяв три види "правильного" устрою влади (царська, аристократична і політична) і три види влади, яка "відхиляється", тобто невірного устрою (тиранія, олігархія і демократія). Він одійшов від переваги олігархії, філософськи ("наочно") обґрунтував цінність "золотої середини", що стало принципом його багатьох "логічних висновків". Це дозволило йому висловити думку, що при владі (в органах правління) повинні стояти не багаті і бідні, а "середні верстви" (в основі визначення його - майновий ценз), який виявляється "більш мудрим" (1,

с. 510). Від Арістотеля прийшли до нас і три органи влади законодавчої, виконавчої і судової. У нього ж знаходимо і думку про необхідність пошуку засобів управління. Відмічаючи, що добре правління це "благо" для народу, він питає: "Благо при всіх обставинах залежить від дотримання двох умов: одна з них - правильно поставити завдання і кінцеву мету будь-якого виду діяльності, друга - пошук будь-яких засобів, що ведуть до кінцевої мети" (1, с. 612). Філософи початку II тисячоліття н.е. по-різному оцінювали системи правління, які описані давньогрецькими філософами, але на зміну прийшла, нова економічна формація (феодалізм) і, ж показала історія, це була абсолютна тиранія релігійної і феодалльної влади. Людство опинилось у безодні пригнічення будь-якого пізнання, зокрема, пізнання державного управління. Середні віки - це італійський філософ Томазо Кампанелла, основоположник комуністичної утопії (основна праця - "Місто Сонця"). Філософ мріє про державний устрій "рівних можливостей" (праця-почесна і загальнообов'язкова, знищені власність, керує общиною "вчена каста" або "вибрані" і т. д.).

XV-XVI століття дали світові такі імена як Макіавеллі, Томас Мор, Мішель Монтень, Джордано Бруно і багато інших. Макіавеллі створює теорію держави, вкладаючи в історію ідеї Відродження думки про необхідність розробки положень державного устрою з позицій світських. Намагався розкрити закони суспільного розвитку з урахуванням розвитку людської історії і реального часу. Висловивши свою думку про роль сильної особи, яка вміє протидіяти "фортуні" в управлінні державою і, вважаючи кращою формою управління - Республіку, допускав обставини, при яких вимагається єдиновладдя царя; вважав можливим будь-які засоби для зміцнення держави (насилля, вбивство, обман, зрада), що і стало приводом для виникнення терміну "макіавеллізм". Прийшла нова історична епоха, людська думка рветься на волю із об'ємів догматичних істин. Один із паймужніщих представників роду людського Джордано Бруно вигукує: "низько думати чужим розумом" (5, с. 164). Епоха Відродження почала реабілітацію духовних і культурних цінностей античної системи і вільнодумства. На зміну англійцеві Томасу Морю, основоположнику утопічного соціалізму, прийшов Френсіс Бекон. Займаючи високий пост лордканцлера в уряді, він пише есе "Про мистецтво володарювати" (початок XVII ст.). Будучи відкритим захисником абсолютської монархії, вчив монархів вправно керувати: "монарх повинен ловко тішити народ надіями; вести людей від однієї надії до іншої є одне з найкращих протидій проти невдоволення" (20, с. 140). Проте його праця "Про розпорядливість" - безумовно перші положення науки управління. Серед них: розпорядливість у справах вимірюється не годинами засідань, а успіхами справи; зберігати час у розпорядливості необхідно, але не "жужмити" справи, а

вміло скорочувати турботи; мудра розпорядливість "благодатна"; будь-яка розпорядливість вимірюється часом, "як товар - грішми", погана розпорядливість "обходиться дорого"; справжня розпорядливість – це порядок, необхідно розподіляти обов'язки і розчленивши обговорюване питання; питання не повинно бути складним, інакше його не розв'язати; те, що зроблено несвоєчасно, "зроблено марно" та ін. (20, с. 142). Мрію свого життя Ф. Бекон втілює у працю "Нова Атлантида" (залишилась незакінченою), в якій показав суспільство процвітаючої монархії. Головний орган правління ("Будинок Соломона") своєрідний науково-технічний центр і панує в ньому вчена аристократія. Багато утопічних ідей XVII століття (поєднуються в праці Ф. Бекона з плануванням і організацією наукових досліджень) виявились реально втілені в практику XX століття (при розробці Програми наукової діяльності).

XVII століття пов'язано з іменами плеядою відомих філософів, як Декарт, Паскаль, Лейбніц, Спіноза, Джон Локк та ін. Новою буржуазною республікою стали Нідерланди, але в її Конституції були закладені риси монархії.

Вчення Спінози "Про взаємодію свободи і необхідності", розкриті в його "Етиці", лягло в основу правових принципів нових держав. Визначний представник свого століття Спіноза писав: "та держава буде найбільш могутньою і найбільш своєсправною, яка керується розумом і направляєється ним" (19, с. 302) і зазначав, що верховна влада тільки в тому випадку буде керувати успішно, якщо її "правителі" і "керовані" діють у відповідності не з особистим, а з загальним благом, "бажають вони цього чи ні", всі до цього повинні "спонукатись" (19, с. 314).

Разом з тим, він зауважує: "марно, звичайно, вимагати від іншого те, чого ніхто не може добитися від себе, а саме: "турбуватися про інших більше, ніж про себе..." (там же).

Ось чому, підкреслює Спіноза, так важливі освіта і виховання, які дозволяють зрозуміти залежність особистого блага від загального.

Згідно з Арістотелем, через розвиток розумових здібностей людина приходиться до розуміння права, обов'язкового для всіх.

У стоїцизмі дійсне право розглядається як основа "рівності всіх людей вільних і рабів, чоловіків і жінок" (8, с. 159).

Джон Локк розглядав суб'єктивне право на самоохорону і був прибічником автономізму (природна потреба людей у праці "Помірна насолода"). Разом з тим, вважав, що виконавча влада це "природна функція всіх людей" (8, с. 166). Будучи представником буржуазії, стверджував: різниця у власності повинна бути, оскільки вона визначається "неоднаковою розумністю" і "неоднаковою старанністю людей" (8, с. 166).

Протиріччя в суспільстві явища необхідні і, на думку Лейбніца, без протиріч, без

боротьби між злом і добром світ не був би готовим до удосконалення.

Зовсім інакше розглядає правління Монтеस्क'є, виділивши три види влади: Республіку (керує повністю або частково народ), монархію (керує монарх за допомогою прийнятих суспільних законів) і деспотизм (жорстокість одного). Філософ висловився на захист всезагального виборчого права (ідея "права" одержує новий розвиток) і про необхідність контролю за діяльністю "Керівників" з боку народу.

Проте Монтеस्क'є був "сином свого часу", і не допускав думки, що сам народ може бути вибраним.

Філософи XVII століття бачили можливість удосконалення правління шляхом "революції зверху" (через Закони), відстоюючи, як і Монтеस्क'є, монархізм з елементами буржуазно-демократичних свобод.

Заслугою Монтеस्क'є є розкриття духовної сторони державних законів ("Персидські листи", "Продук законів"). Він неодноразово підкреслював важливість розуміння, що "громадянські закони мають на увазі моральну гідність людей взагалі, а не окремо людину" (3, с. 88) і, що не менш важливо: "Людським законам властиво від природи підкорятися всім видозмінним обставинам дійсності..." (3, с. 87.) такий загальний діалектичний закон (3, с. 87).

У XVIII столітті Західна Європа подарувала світові Юма, Кондильяка, Гегеля, Канта.

Давид Юм розхвалює конституційну монархію, стверджуючи, що "повстанням прийшов кінець і тепер головне покликання джентельмена - управляти, а робітників слухняно працювати" (15, с. 150). Заслуга його в звертанні до політичної економії, проте, на думку К. Маркса, "епоху політичної економії уклали А. Сміт та Д. Рікардо. Книга А. Сміта "Про природу і причини багатств народів" вийшла в 1776 році і "встигла порадувати вмираючого Юма"(15, с. 156).

Зробив свій вклад в розробку проблем управління і Кондильяк, опублікувавши свій "Трактат про системи" і показав, що різні науки можуть розглядатись як системи. Щоб вивчити, її необхідно розкласти на частини за тим порядком, "в якому вони всі взаємно підтримують одна одну і в якому останні частини пояснюються першими" (10, с. 6). Саме це визначення лягло в основу майбутньої теорії систем.

При всій своїй філософській величчю це є винятком і Гегель (XVIII-XIX ст.), який, досліджуючи філософію права, ідеалізував пруську конституційну монархію, вважаючи її найвищим розвитком "ідеї влади".

В органічній єдності і Кант хотів дослідити проблеми виховання і права. В своїй роботі "Про педагогіку" він затвердив найважливішу думку: "Два людських винаходи

можна вважати самими важкими: мистецтво управляти і виховувати, але саме на них тримається суспільство" (6, с. 87).

Людина може стати кращою лише через виховання, але і уряд, і батьки псують дітей. Батьки діють, виходячи з бажання краще влаштувати дітей в житті, а уряд намагається зробити підростаюче покоління знярядям свого панування. Проте, як вважає Кант, істинне виховання повинно готувати людей "до кращого стану всього суспільства".

Оцінка діяльності верховної влади залежить, за Кантом, від стану освіти в суспільстві, високого рівня вихованості всіх людей. Кожну людину можна або "дресирувати" або освічувати, але найголовніше для кожної – "стати моральним". Логіка міркування Канта така: найбільш трудним у вихованні є необхідність поєднати "підпорядкування законному примушуванню", з однієї сторони, та здібність дітей "користуватися своєю свободою", з іншої; свободу дітям надавати з раннього віку, але вони "не повинні нашкодити" ні собі, ні навколишнім; "суспільне виховання" має великі переваги перед індивідуальним, оскільки тільки у спілкуванні майбутні громадяни' усвідомлять поняття "право" і порівнюватимуть "свої права з правами інших"; у суспільному вихованні люди набувають уяву про обов'язки; вихована людина – це людина, яка володіє "почуттям своєї гідності", але, ; разом з тим – це людина, яка приймає на себе "обов'язки члена суспільства" (6, с. 87-88). Мораль у Канта – категорія, що відноситься до загальнолюдських цінностей: людина, яка "завжди права", загинула для моралі, поскільки моральне оновлення людини може бути тільки "в боротьбі з самим собою".

Характеризуючи біблійну істину "Бог - є любов!", визнану багатьма філософами (Гегель, Фейербах та ін.), Кант висловлює дуже сміливу думку для свого часу: любов - не подарунок небес, любов - подарунок землі, а "Бог-це моральний закон, що існує ніби об'єктивно" (6, с. 213). Поняття "моє" і "твоє" - не початкове, це завжди результат історії.

Вщевикладене і є у Канта початковим при дослідженні таких понять, як "право", "влада", "правління". "Право" розкладається на "особисте" і "публічне". Атрибути публічного права - "воля, рівність і громадська самостійність". Деспотична влада неприпустима, і Кант погоджується з уже відомим положенням про розподіл влади на: верховну, що видає закони; виконавчу, що здійснює управління на основі існуючих законів; судову, що контролює дотримання законів.

Деспотизм може бути виключений тільки в тому випадку, якщо забезпечена незалежність всіх видів влади одна від одної.

Кращою владою Кант вважає не демократію, а Республіку, яка, по суті, ніщо інше як конституційна монархія, де реально здійснюється принцип розподілу влади.

Демократія небезпечна тим, що може переходити в охлократію - деспотичну владу натовпу.

Формі правління Кант не надавав особливого значення, впевнений в тому, що країною повинні керувати не люди, а закони. Законодавча влада держави повинна втілювати "в себе об'єднану волю народу".

Головний принцип – законодавець не може бути "правителем" і обидва - не можуть творити суд. Основа права - моральний закон, вільне мислення (мрія Дж.Бруно), рівнодалеке "як від рабства, так і від розпущеності..." (6, с. 215).

Розкриваючи свої філософські погляди в праці "Метафізика права", Кант називає себе відвертим ворогом будь-якого деспотизму (в тому числі і релігійного), вважаючи, що "пригноблення завжди може викликати повстання". Вражають його пророчі думки (кінець XVIII с+.), коли " звертаючи свої погляди на Схід", філософ ставить питання: "Чи не буде ще одна революція, яку здійснить слов'янське плем'я?" (6, с. 244). - Події в Росії на початку XX ст. більш ніж через 100 років підтвердили мудрі висновки чудового філософа.

Поступово у філософії закріплюються два поняття: "правління" і "управління". Перше – "керівництво", друге – "технологічний процес", який за допомогою певних механізмів здійснює виконавча влада.

Правомірне твердження: наука управління зароджувалась, як і багато інших знань, у глибокій давнині, проте "відокремлення" її в самостійну галузь знань починається на рубежі XVIII-XIX ст.

Не можна не відзначити ще одного просвітителя XVIII ст., сучасника Канта ("українського Сократа") Григорія Савича Сковороду: ".Самобутній талановитий філософ, високоосвічена для свого часу людина, розглядаючи питання буття і свідомості, виділив три світи (три форми буття): макрокосм, "де все народжене живе"; мікрокосм (людина) * малий світ і символічна реальність, яка пов'язує перших два світи буття "в одне ціле" і "ідеально їх в собі відображає" (11, с. 170-171). Підходячи в своїх літературних творах до критики соціальної нерівності, український філософ розглядає "природні права" людей як умови "щастя" кожного в суспільстві. Не торкаючись відкрито питань "політичного права", він у Своєму відомому вірші "Всякому городу нрав і права" розкриває загальнолюдські цінності ("совесть, как чистый хрусталь"). Стверджуючи, що будь-яка добродійна людина гідна права "доброї життя" і "свободи". В одному з діалогів Г. С. Сковорода ставить запитання : "Представь себе бесчисленное множество тех, коим никогда не видать избытка: в образе больных и престарелых приведи на память всех нескладно телом рожденных. Неужель ты думаешь, что примилосердная и попечительная мать наша натура затворила им двери к счастью, сделавшись для них мачехой ?" (11,

с. 183).

Так глибоко й серйозно проблему прав людини і милосердя до Г. С. Сковороди не порушував ніхто. Достатньо пригадати: великий Арістотель вимагав закону, за яким "ні одного каліку вирощувати не потрібно" (1, с. 623), а всесвітньо визнаний філософ Кант позбавляв "виборчого права" жінок, дітей і слуг на основі відсутності в них "гр омадської самостійності" (6, с. 243).

Рубіж XVIII і XIX ст. пов'язаний з розробкою "теорії суспільного прогресу" російськими просвітителами "природного права" і "теорії суспільної угоди". Серед просвітителів О. Ф. Бестужев, А. П. Куніцин, В. М. Малиновський, І. П. Пнін та багато інших, філософські роботи яких довгі роки були бібліографічною рідкістю, але саме вони підтверджують наявність бурхливого періоду розвитку філософської, педагогічної та політичної думки.

О. Ф. Бестужев у праці "Про виховання" (17, с. 83-164) пов'язує розвиток правової держави з "суспільним вихованням" (ідея, що витікає з сивої давнини й до кінця не усвідомлена сьогодні).

Мета і завдання суспільного виховання визначаються інтересами держави. Разом з цим: тільки суспільне виховання навчає жити у суспільстві і навчає суспільні інтереси ставити вище власних.

Суспільне виховання має зробити людей "корисними і приємними для родини своєї, своєї Вітчизни... і для самих себе благополучне" (17, с. 83).

І. П. Пнін у роботі "Досвід про освіту відносно до Росії" (17, с. 179-231) переконливо розкрив роль освіти і виховання в успішному устрої держави. Він писав: "Росія мала багатьох володарів, але правителів мало" (17, с. 180) і помітив, що першим став управляти державою Петро I, коли створив Сенат і перетворив Росію в монархію. Проте, на думку І. Пніна, Петро I зробив серйозну помилку, коли вирішив, що неосвіченим народом можна управляти тільки "страхом і законом". Був переконаний, що до процвітаючої держави необхідно іти "не через жорстокість, а через освіту" (17, с. 182). Він пропонує свою філософську "систему управління", основні положення якої такі:

I. Суспільство ділиться на 4 стани (землеробське, міщанське, дворянське і духовне).

II. Найбільш "страждальний" - землеробський, але без нього не може бути могутньої держави. Він посилається на Катерину II, яка писала: "землеробство не може процвітати там, де ніхто не має нічого власного" (17, с. 194). І. П. Пнін закликає не тільки звільнити селян (робота була написана 1804 р.), оскільки "жодна влада на Землі не має права позбавити людину свободи" (17, с. 211), але й дати їм землю (по суті - це

початок революційного прогресу").

III. Турбота держави виховати громадян, зробити їх добродійцями, а тоді вже освіченими (17, с. 206).

IV. Для кожного прошарку I. П. Пнін виділяє найголовніші чесноти для: землеробів - працелюбство і тверезість; міщанства - чемність і чесність; дворянства - правосуддя і готовність пожертвувати собою на благо Вітчизни; духовенства - благочестя.

V. Вищезазначені критерії, на думку філософа, повинні лягти в основу системи освіти, і тому для кожного прошарку вона повинна бути "своя" (яскраве підтвердження класового "підходу" до освіти народу). До речі, сам Пнін I. П. з цього приводу ясно висловив свою думку: "Кожен суспільний член повинен мати освіту, відповідну певному прошарку (17, с. 213) і пропонує - для землеробів - 2 класи, в яких вивчається агрономія, необхідні знання з механіки агроробіт і "можна приєднати" читання, письмо та перші дії арифметики; крім російського читання і чистописання, пропонується вивчення місцевих мов, фізики, математики та ін.

У комерційному училищі - крім спеціальних предметів, англійська; для дворянського прошарку - "корпусу" - школи, інститути та університети і ("виключно були для дворян"); для духовенства - духовні семінарії та академії, в яких вивчають філософські школи "не на латині, а на вітчизняних мовах" і, середінших предметів, обов'язково "декламація".

В. О. Малиновський визначив російське правління початку XIX ст. як "деспото-аристократичне, владико-вельможне" (17, с. 251) і висловив погляд на освіту як основну і головну умову розвитку суспільства. Слід зазначити, що абсолютна більшість освітян і філософів XVIII і XIX століть, думаючи про державну освіту, називали її "народною".

Широкий відгук в Російській імперії (XIX ст.) мали праці В. В. Попугаєва "О благополучии народных тел" і "О политическом просвещении вообще". Його погляди в короткому огляді можна викласти так: Добробут народів ("народних тіл") залежить від реалізації в житті суспільства чотирьох обов'язкових умов: розумієш державними особами в плішу освіти на правління; необхідність твердості законів і конституцій; "рівновага" народних класів; наявність розвинутої комерції.

В. В. Попугаєв був глибоко впевнений, що "освіта є єдиним засобом до щастя народів..." (17, с. 293) і підкреслює: "Єдиний засіб зробити народ щасливим - це просвітити його, тобто показати йому користь законів, користь упорядкованого управління" (17, с. 293). Мудрість правління залежить і від розуміння того, що "інтереси всіх вище інтересів окремих", але щастя кожної людини залежить від "суспільного стану"

в державі, при цьому, на думку філософа, тільки освічена людина "може відчувати, що благо народне є благо її" (17, с. 296). Освіта, в свою чергу, повинна включати: політичне освічення і виховання; моральне виховання; комерційну освіту. Виховання повинне бути "публічним", оскільки за таких умов воно є надійним засобом політичного освічення. Останнє дає знання Статутів, Законів, прав і обов'язків кожного громадянина. В. В. Попугаєв робить висновок: без політичного освічення "ні один народ щасливим бути не може" і, крім цього, "публічне виховання необхідно для здійснення громадянського зв'язку між всіма прошарками і народами" (17, с. 315). Визнаючи необхідність прошарків, він висловив думку, яка для його часу була і прогресивною, і крамольною одночасно: публічне виховання повинне з'єднати дітей всіх прошарків, при цьому необхідно "утримувати їх однаково". Подібний погляд в XIX ст. викликав масу негативних відгуків. Публічне виховання, за його поглядами, не тільки "пружина" добробуту, але і "засіб" управління, так як допомагає "приводити в дно" прийняті правителем закони. Перевагу він віддав змішаному монархічному правлінню, гадаючи, що деспотизм "Нерон" і народне вільне правління "Солон"- схожі "Крайності", коли головним механізмом правління з'являється страх людей. Визначив деякі вимоги до особистості правителя, від яких залежить успіх правління. Саме тому правитель повинен бути високоосвіченим, випробуваним в діяльності; "старанням" прагнути до загального блага; виявити "здібності до правління"; мати "особисту гідність"; для досягнення мети управління - "мати довіру суспільства" і т.д. (17, с. 310). Але головне, вважає В. В. Попугаєв: "В упорядкованому управлінні належить, щоб закони всім відомі були..." (17, с. 321), тому що знання історії і права необхідні кожній людині, а особливо тим, хто сам керує.

XIX ст. стало яскравим "сяйвом" уваги громадськості до проблеми освіти. Зокрема, А. П. Куніцин пише: "Пізнання засобів до освічення народу складає теорію народної освіти" (18, с. 188). Головними ознаками державного добробуту він вважав: народне багатство, багаточисленність громадян ("із бідної держави народ біжить, різко скорочується народження населення"), освіта.

Таким чином, успіх управління державою, на думку А. П. Куніцина, буде залежати від розуміння тими, кому довірено правління, вигцепере- числених ознак добробуту суспільства і окремих громадян.

XIX ст. - це століття, яке принесло у світ декілька нових філософських теорій. Яскравим представником теорії анархізму в XIXст. був М. О. Бакунін, який програму анархістів висловив у наступних словах: "... повне руйнування державно-юридичного світу і всієї так званої буржуазної цивілізації засобом народно-стихійної революції..." (2, с. 530).

Бурхливий розвиток капіталістичної економіки, поява великих підприємств і галузевих індустрій вимагало нових знань, зароджувалась теорія управління, методологічними основами якої з'явилися положення теорії держави, теорії права і теорії народної освіти. Однією із закономірностей науки управління з'явилась залежність наслідків управління від стану загальної освіти.

Розвиток освіти в Україні в XIX столітті здійснювався значно повільніше. Великодержавна Росія, яка була прославлена багатьма філософами, не дуже піклувалась упорядкувати свої "околиці", до яких відносилась і "Малоросія". Українські письменники-освітяни, особливо революційно-демократичного напрямку (П. А. Грабовський, М. М. Коцюбинський, Леся Українка, І. Я. Франко та інші), які вимагали розвитку освіти в Україні, зустрічалися з відкритим гнобленням науки. Так, в 1863 році Циркуляром міністерства внутрішніх справ в Україні заборонялося друкувати підручники та науково-популярну літературу українською мовою, а в 1876 році царський уряд видав закон про цілковиту заборону вживання української мови в школі та громадському житті. Подібні управлінські акти Російської монархії не могли не викликати революційного протесту самих широких мас в Україні. Здійснена в Росії на початку XX століття пролетарська революція і виникнення нової державної системи вимагало нового наукового осмислення стану науки управління.

Був теоретично обґрунтований конкретно-історичний характер управління і зроблено висновок, що управління - особлива функція, яка виникла із самої природи суспільного процесу праці.

Управління розглядається сьогодні як діяльність, яка охоплює сферу і матеріального, і духовного виробництва.

Розглянувши зародження науки управління практично за 5 тисяч років (завдячуючи історичній та філософській спадщині, перш за все), можна у певній мірі узагальнити і систематизувати матеріал, прийти до деяких висновків:

1. Проблеми управління "правління" державою вже на перших етапах вивчення їх філософами (більш 5000 років назад) пов'язувалися з деякими умовами їх успішного рішення. Серед них: існування мудрого керівника ("виголошувались потреби особистості керівника"); існування мудрих законів; існування системи виховання в державі, від "мудрості" якої залежить "добробут" народу.

Найбільш возвеличуваною була тоталітарна система управління. Особливо значущим стало визначене філософами положення про обов'язковий взаємозв'язок виховання, як суспільного явища, з управлінням, яке несе "благо" народу.

2. Вже давніми філософами примічено, що Закони управління постійно

змінюються, але змінюватися вони повинні згідно з часом. Давньогрецькі філософи розкрили різні види правління (монархія, тиранія, олігархія, тимократія, охлократія), але вибір повинен визначатися, за їхніми думками, потребами народу (Демокрит), повною свободою особистості (Арістотель) та ін. В порівнянні з давньокитайськими філософами Арістотель вважав, що Закони мають бути постійними, оскільки привчають людей до повинності.

3. Філософи практично завжди порушували проблему "особистості керівника", пов'язуючи з нею такі поняття, як "справедливим", "розсудливим", "поважаючим права народу і особистості" та ін.

Проблеми "права" частіше всього розкриваються в трактатах "Етика" і практично пов'язуються з характером управління і його змістом.

4. Від Арістотеля прийшла теза - розподіл влади (законодавча, виконавча, судова), які не залежать одна від іншої. Не менш важливим є підхід до розгляду управління, як процесу, який має свою технологію: розуміння мети управління, як кінцевого результату в ідеалі; розуміння конкретних завдань управління, виходячи із мети управління; пошук управлінських засобів взаємодії, що ведуть до мети.

5. Середні віки, епоха Відродження дали новий стан розвитку науки управління. Кращою владою визнається Республіка як держава "рівних можливостей" (одновладність керівника в ній відсутня – Мор, Кампанелла, Бекон, Локк, Монтеск'є та ін). Найбільш близько підходить до управління як технологічного процесу Ф. Бекон, який розробив спеціальні інструкції для людей управлінського апарату. Він висловив думку, що управляти можуть тільки люди "вчені" (у нього - аристократія).

Розуміння "права" пов'язується з розвитком "розуму" людей. Спіноза приходить до висновку, що "особисте благо" залежить від "загального блага", а останнє, як "благо для всіх" може бути реалізоване тільки через управління.

6. Знову прослідковується взаємозв'язок виховання і управління. Перше - це осмислення "моральної гідності людини"; друге - громадські закони, які захищають цю гідність. Людство приходить до ідеї загального виборчого права (Монтеск'є). Знову утверджується залежність Законів від реальної дійсності. Разом з тим, ідеалізується така форма правління, як Конституційна монархія (Юм, Гегель, Кант).

XVIII століття - зародження пролетаріату і підґрунтя філософських течій, згідно з якими управляти повинні джентльмени, а працювати - народ (Юм).

Але все частіше наголошується вимога про необхідність запровадження в життя суспільства право всіх на загальну освіту. Кант заявляє про нероздільність управління, виховання, яке має реалізуватися в "народній освіті" і права ("нема мудрої власті без

просвітництва"). Мова йде про суспільне виховання, яке реалізоване в "народній освіті". У XVIII та XIX століттях людство бореться за створення "систем народної освіти". Викликає здивування сучасне негативне відношення до дефініції "народна освіта". Кант вважав суспільне виховання основною умовою розуміння "прав" та "обов'язків" всіх і кожного.

Філософи XVIII століття повертаються до ідеї Арістотеля щодо необхідності розподілу владаг'верховнбї, виконавчої, судової (при повній незалежності) одна від одної.

7. Російські та українські просвітителі (Бестужев, Пнін, Попугаєв та ін.), висловлюючись про права людини та управління державою, підкреслювали, що освіта - єдиний і головний "засіб до щастя народу". Інтереси суспільства ставилися вище інтересів індивіда "благо народу - є його благо". Загальний висновок такий: без освіти немає мудрого управління державою.

До особи керівника пред'являються Нові вимоги: це повинна бути особа сильна, безперечно освічена, випробувана в управлінні та здатна управляти (народ повинен довіряти своєму керівнику).

Разом з тим, у XIX столітті швидко розвивається індустрія, великі монополії, фірми. Виникла об'єктивна необхідність у конкретній галузі знань - в науці управління.

8. Початок XX століття - революція в Росії, поява нової держави і важливих завдань "навчитися управляти". Для чого пропонувалося:

- залучити до управління найбільшу кількість робітників і селян (демократизація управління);

почати підготовку управлінських кадрів (оголошується конкурс на укладання спеціальних підручників з управління, пропонується створення школи по управлінню); при призначенні людини на керівну посаду пропонується проводити екзаменаційний контроль на знання науки управління;

- здійснювати контроль управління "знизу", щоб не було спроб встановити "одноманітність зверху";

- основним із принципів управління оголосити принцип гласності, оскільки "безгласність" народу сприятиме "зловживання владою" (що і сталося в нашій країні);

- не призначати на місце керівника будь-якої організації партійного керівника, якщо він не є спеціалістом у відповідній сфері діяльності, оскільки це призведе до великої кількості помилок.

9. Положення про те, що управління є функцією суспільної праці, охоплює сферу матеріального і духовного виробництва - актуальне й сьогодні.

§ 2. ПОЛІТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В РАДЯНСЬКИЙ ПЕРІОД

Сучасна перебудова управління в суспільстві своїми коріннями сягає в наше минуле. Історичний аналіз процесів, що відбувалися, конче необхідний, оскільки не слід забувати про основний історичний зв'язок і його роль у розвитку науки управління.

Соціально-економічні сьогоденні перетворення в Україні, зокрема в системі народної освіти, є діалектичним наслідком існуючих у суспільстві процесів, оскільки саме в такі періоди вирішуються ті багаточисленні протиріччя, котрі повільно накопичуються періодами, так званого, "мирного розвитку".

Проблеми керування школою, як "явищем соціальним", необхідно досліджувати в основному історичному "зв'язку", оскільки неможливо виділити їх в "чистому" сучасному стані, відірвавши від попереднього історичного стану і обірвавши реально існуючі зв'язки. З одного боку, були б знищені діалектично існуючі причинно-наслідкові зв'язки "явища", з іншого - були б штучно ліквідовані "стани" розвитку даного "явища".

Пошук різноманітних шляхів вирішення проблем управління навчальними закладами тривав в усі роки існування радянської школи (загальноосвітньої, професійної і вищої), навіть у часи найглибшого "застою". Враховуючи конституційно закріплену протягом десятиріч керівну роль партії у суспільстві, наївно заплющувати очі на всі "Закони про народну освіту", постанови та рішення, що відбувалися. Безумовно, вчені, що досліджують сьогодні проблеми історії педагогіки, ще не раз будуть вивчати документи партії та уряду, намагаючись виявити і зрозуміти об'єктивні закономірності, котрі привели радянську школу до "педагогічного краху".

Однак, саме цей "крах" привів суспільство до нового стану його розвитку. З метою ретроспективного аналізу необхідно зупинитися на 1983- 1991 рр., оскільки події, що відбувалися у суспільстві, найбезпосереднішим чином позначилися на системі управління на всіх рівнях структури неперервної освіти.

Проблема вдосконалення управління залишалась актуальною і, практично, обговорювалась на кожному з'їзді КПРС. Саме з нею і партія, і уряд пов'язували перебудову радянського суспільства і можливість "прискороного руху вперед". Більшого, завбачався поступовий перехід радянської державності в суспільне самоврядування. Існувала думка, що відбудеться це шляхом подальшого залучення мас в управління справами суспільства. З'явилося поняття "людський фактор", роль якого "різко зростала", оскільки у перспективі передбачалось будь-який член суспільства повинен думати як керівник .

Виховання, як "категорія вічна і нескінченна" набувало особливого значення в формі гаслового твердження: "Немає й не може бути завдання більш важливого, ніж підняти кожну людину до рівня вершителя власної долі, вершителя історії".

Але вже в 1983р. відзначається, що суспільство ввійшло "в новий стан", назріли нові "якісні зміни", йде становлення нових структур управління, стала актуальною проблема удосконалення стилю і методів організаційної роботи, демократизації суспільства.

У 1985 р. знову підкреслюється важливість такого Політичного завдання, як розвиток демократії, системи самоврядування народу. Мова йшла про розширення прав колективів і кожного його члена, про необхідність "підвищувати" самостійність і відповідальність усіх, посилювати "зацікавленість у кінцевих результатах праці". Було знову (через 2 роки) зроблено висновок про необхідність наполегливого вдосконалення всієї системи управління.

Знову відзначається, що причини багатьох наших лих в неорганізованості. Іде пошук шляхів, якими повинне йти вирішення проблем, що стоять перед суспільством, один з яких - вдосконалення системи управління. Виникла потреба перегляду ролі матеріальних стимулів у всіх соціально- економічних сферах діяльності. Було прийнято рішення: в короткі строки завершити розробку цілісної системи управління.

Під "принциповою сутністю перебудови управління" розумілося: підвищення ефективного централізованого початку в управлінні; значне розширення самостійності "низів"; підвищення відповідальності на кожному робочому місці; використання більш гнучких форм і методів керівництва; активне використання госпрозрахунку і товарно- грошових стосунків.

Життєздатність "перебудови" залежала від того, наскільки глибоко опрацьована система управління. Було проголошено: необхідний перехід до економічних методів керування на всіх рівнях народного господарства, здійснення всебічної демократизації суспільства. Певна перебудова в суспільстві та в системах народної освіти почалася.

Експериментаторами стають керівники шкіл. Новатори педагогічної праці шукають шляхи створення нових форм управління шкільною справою, але наукова і матеріальна база - надзвичайно слабкі. Школа, як і раніше, функціонує на принципі залишкового фінансування.

У 1987 р. постало питання кадрової політики. Зазначалося, що порушується найважливіший принцип соціалізму - розподіл по праці. Багато недоліків у вихованні приховуються народними кампаніями і масовими заходами.

Під "перебудовою управління" привабливо вважається: всебічний розвиток

демократії, самоуправління, заохочення ініціативи, самодіяльності, зміцнення дисципліни, поширення гласності, повсебічне втілення економічних методів управління, відмова від командування і адміністрування, рішучий поворот до науки, ділове партнерство, вміння поставити будь-яке починання на солідну основу.

Вперше порушується питання "про виборність" керівників у системі освіти і, зокрема, "адміністративного корпусу" навчальних закладів.

У зв'язку з цим було помічено: якщо благополуччя колективу ставиться в залежність від керівників, то колектив повинен мати реальні можливості впливу на їх вибір і контролювати її діяльність. Це була якісно нова ситуація, принципово інший характер участі людей в управлінні, оскільки демократизація процесу формування керівних кадрів здійснюється "на основі повсюдного застосування виборного почину".

Пропонується негайно (невідкладно) упорядкувати будь-які перевірки, які відвертають людей від справ, вносять нервозність в роботу, підкреслюється: гласність, критика і демократія з рушійними силами оновлення, а їх відсутність знову поведе нас до застою. І знову (вже в котрий раз) підкреслюється залежність подальшого розвитку суспільства від наявності певної системи управління, при цьому звертається увага на роль дискусій, як головного методу формування громадськості.

Виникає питання: чому проблема управління, при такій систематичній увазі до неї лишилась не вирішеною, а сам процес управління, "в своїй більшості", лишається консервативним і бюрократичним?

Відповідь у даному випадку однозначна, оскільки неможливо створити нову систему управління, не перетворивши на економічній основі фундамент усієї суспільної системи.

Друга, не менш значна, причина: відсутність належної уваги в суспільстві до науки і практики управління. Відсутність спеціальної підготовки кадрів в системі освіти - аргументований тому доказ.

Знову постає і проблема стимулювання управлінської праці в загальній системі управління. Матеріальне заохочення виступає як міцний економічний важіль. Лишається тільки шкодувати за тим, що він до цього часу в бездії.

Дуже обережно здійснюється перехід до ринкової економіки. Широке втілення "конкурентних основ", посилення реальної конкуренції між навчальними закладами повинно дозволити відчутти "економічну вигоду" освіти.

Подією особливого значення для системи народної освіти стала в 1984 р. реформа загальноосвітньої і професійної школи. Нею передбачалось прийняття заходів "до рішучого покращення" стилю і методів роботи органів управління народною освітою, а

також в короткий термін "розробити наукообґрунтовані критерії оцінки роботи вчителя і школи в цілому", які повинні визначатися глибиною і міцністю знань та моральними якостями вихованців, підготовленістю їх до життя і праці. Проблема вдосконалення системи управління школою не лишалась поза увагою. Було наголошено на необхідності поліпшення умов для творчої роботи директорів шкіл і профтехучилищ по організації навчально-виховного процесу, упорядкування інспекторського контролю (скоротивши, перш за все, потік "вказівок, звітів, запитів"). Була визначена необхідність бережливого ставлення до новаторських починів; оперативного втілення передового педагогічного досвіду і т. п.

Проте, і через 4 роки (матеріали лютого 1988 р. Пленуму ЦК КПРС) аналіз стану народної освіти дозволив помітити: "Не було взято до уваги те, що з певного часу зміст роботи школи, її науково-педагогічне, кадрове та матеріально-технічне забезпечення, управління, нормативні основи вимагають корінного оновлення".

Разом з тим було вказано на необхідність демократичного управління народною освітою і необхідність переходу від консервативних методів управління до методів демократичних. У гласному зізнанні було зафіксовано, що за чотири роки, що минули (1984-1988 р.) не була задана програма глибокої демократизації системи народної освіти, тому школа з труднощами виходить "з нетрів" всіляких інструкцій та звітів.

Колишні керівні документи, в тому числі і матеріали Пленумів, які перетворилися в купу порожнього паперу, все-таки дозволяють з об'єктивних позицій зауважити, що Пленум (1988 р.) ЦК КПРС (який, як і всі попередні, не віщував революційних, корінних змін в системі освіти), намітив радикальні заходи по вдосконаленню системи народної освіти. В числі заходів були такі: масштабне технічне переобладнання школи; створення в перспективі умов для часткової самокупності шкіл; взаємодія наукових, навчальних і виробничих колективів з метою ефективного використання матеріальних ресурсів та інтелектуального потенціалу; законодавче закріплення принципу самоуправління; створення на місцях виборних і періодично оновлювальних органів освіти, які мають керувати діяльністю шкіл та училищ; формування стабільних педагогічних колективів; посилення відповідальності за якість педагогічної праці; надання школі права на творчість, вибір методів навчання й організацію навчально-виховного процесу.

Окрім того, офіційно наводились статистичні дані про двадцятьвідсоткову щорічну змінність директорів шкіл та училищ. Якщо врахували "Положення про підвищення кваліфікації керівних робітників народної освіти" (один раз на п'ять років), то неважко впевнитись у майже повній заміні керівників у школах за п'ятирічний період.

Призначення на посаду керівників' навчальних закладів довгі десятиріччя досить

часто здійснювалось засобами "протекціонізму", особистих симпатій, "методом спроб і помилок".

Загальні висновки про стан керування освітою і завдання на 1989-1991 рр. зводились до таких: апарат керівництва нового типу повинен бути заснований на "високому професіоналізмі"; необхідно значно підвищити роль науки управління; сучасний керівник має вільно володіти інформаційною технологією; будь-який керівник демократично контролюється народом; має бути посилена "свобода дискусій"; головним критерієм діяльності будь-якого керівника має бути його здатність "просувати вперед" економічний і соціальний прогрес. Але стереотип взаємодії керуючої і керованої підсистем, який створювався протягом десятиріч, і сьогодні є "могутнім" гальмом розвитку шкільної управлінської практики.

Перехід суспільства до ринкової економіки виявив об'єктивну необхідність і можливість переходу деяких навчальних закладів на часткове самозабезпечення.

Здійснилося (зовсім недавно важко було уявити) виникнення альтернативних "приватних" шкіл ("приватні" навчальні заклади, що функціонують на повному госпрозрахунку або за рахунок спонсорів) - реальне соціальне експериментування почалось.

Поступовий перехід до проблеми реалізації взаємозв'язку суспільного виховання молоді й соціально-економічних змін на Україні призвів до констатуючого висновку - підготовка випускників СШ й ПТУ до самостійного життя все більше буде пов'язуватись з ринком, системою госпрозрахункових відносин. Для поступового переходу деяких шкіл до часткового самозабезпечення необхідно буде розробити (використовуючи вітчизняний та зарубіжний досвід) перелік продукції, реально можливий для випуску як у професійних, так і загальноосвітніх школах; створити умови самостійного ціноутворення для виготовленої продукції й продажу її замовникам (підприємствам, кооперативам, бригадам, сім'ям і на ринку) і багато іншого.

Це дозволить збільшити головний власний фонд школи. Можливі й інші види індивідуальних і колективних робіт, що дозволяють поповнити фінансовий фонд школи: традиційні шкільні ярмарки, виставки технічної творчості з наступним продажем експонатів, індивідуальне й колективне спонсорування школи, робота за домовленістю на фермах, внески батьків та ін.

Часткове забезпечення навчальних закладів (серед них вже далеко не одиничні загальноосвітні школи) пов'язане з реальною необхідністю підготовки випускника до самостійного життя, яке буде супроводжувати ринкова економіка з її госпрозрахунковими відносинами. Як не погодитися з А. С. Макаренком, який писав: "справжня педагогіка - це

та, яка повторює педагогіку всього суспільства".

Сучасна актуальність положень виховної системи А. С. Макаренка підтверджується перетворенням існуючої системи освіти у республіці в цілому і школи (загальноосвітньої, професійної, вищої) зокрема. Залучення учнів до виробничої праці повертає нас з об'єктивно необхідною увагою до вивчення досвіду виробничої діяльності комуни ім. Ф. Е. Держинського з її промфінпланом, нормуванням і планово-виробничим відділом.

"Якщо охарактеризувати мою удачу, то вона була дуже великою, - писав А. С. Макаренко. - Достатньо вам сказати... комуна ім. Держинського жила на госпрозрахунку. Він окупував витрати по школі, платню вчителям, йшов на створення матеріально-технічної бази кабінетів, окупував всі витрати на комунарів. Крім того, госпрозрахунок давав для держави чистого прибутку декілька мільйонів". Розкриваючи досвід своєї роботи, він писав: "Я міг купити автобус... Хіба таке може школа?"

Педагогічна потреба у вивченні досвіду А. С. Макаренка, як керівника школи, необхідна ще й тому, що найменше розроблені в сучасній теорії економічні методи керівництва школою. Цікаві ті "протизатратні механізми", які використовувались у комуні А. С. Макаренка.

Якщо узагальнити увагу до проблем управління за останні три роки з розглянутого періоду (1983-1991 р.р.) з боку вищих структур, то неважко помітити різноманітні Постанови, Рішення, Положення, в яких пропонувалося проведення різних реформацій за короткі строки. За короткий час виникла ціла сітка гімназій, ліцеїв, коледжів (без належного матеріально-технічного та кадрового забезпечення), виникли навчально-виробничі комплекси, які, замінивши УПК, стали комерційними Центрами зайнятості молоді. Диференціація освіти та навчання, з одного боку, інтеграція і концентрація цих процесів - з іншого - породили нові системи навчання та виховання, які будуть успішно функціонувати і розвиватися тільки в тому випадку, якщо випереджувачим порядком буде здійснюватися технологічна і технічна реконструкція управлінської діяльності. Організація шкільної справи повинна бути органічно взаємопов'язана з новим змістом освіти, орієнтованим на відродження національної культури, традицій, історії, на загальнолюдські моральні цінності, світовий рівень розвитку наук і, зокрема, науки управління школою.

Розвиток і становлення науки управління здійснювався на різних ступенях розвитку суспільно-економічних формацій, які проходило людство. Проведений ретроспективний аналіз філософської і соціологічної літератури дозволив прослідкувати і побачити "корені" цієї науки і процес поступового її розвитку.

Аналіз стану проблем управління в освіті і в суспільстві в цілому, за період з 1983 по 1991 роки, дозволяє помітити наступне: прогрес в управлінні системою освіти і школою (професійною, загальноосвітньою), як головною ланкою її, був мінімальним, бо нові завдання (завжди достатньо прогресивні), вирішувались старими методами (гаслами). Вони закликали до "відповідальності", "політичної свідомості", "трудової активності"; затверджується необхідність удосконалення всієї системи управління, в усіх галузях науки і народного господарства, але для цього пропонується не дуже ефективний метод керівництва: все "вижати" з кращої організації праці.

Заклики до оновлення системи управління освітою в 1985 р. діють з низьким результатом, малоефективно. Але паралельно з закликами "глибокої перебудови" намічаються і нові конструктивні шляхи. Серед них: нові підходи до стимулювання праці, відхід від "зрівнялівки", розширення самостійності, активний перехід до товарно-грошових відносин, госпрозрахунку; сумним виявився заклик до створення "ефективного, централізованого початку в управлінні" (1985 р.), оскільки практично всі дії центру в країні в цей період були непопулярні. Відбувся розпад республік. Сьогодні суверенна Україна створює свою систему освіти на основі прийнятого Закону, який передбачав і певну структуру управління.

1987 рік бутз роком перебудови управління економікою. Знову постають проблеми, пов'язані з переходом оцінки діяльності людей за "кінцевим результатом" і до реального стимулювання (поєднання в управлінні особистих та суспільних інтересів залишається догматичним закликом, що знаходить відображення і в системі освіти). Певним поштовхом у розвитку організації шкільної справи, безперечно, були останні три роки радянського періоду} (1988-1991 р.р.); школі було дано право на творчість, виникають нові типи навчальних закладів (науково-практичні Центри, об'єднання, комплекси, ліцеї, коледжі, гімназії, авторські школи, вищі професійно-технічні училища); йдеться про "початки реальної колегіальності" в роботі шкіл, але постійно підкреслюється необхідність високого професіоналізму апарату управління (йдеться про знання теорій моделювання, інформації, систем і системотехніки, управлінського рішення, сучасних методів управління та ін.). Учені прийшли до висновку, що без спеціальної підготовки керівників у системі народної освіти докорінного перетворення школи не здійснити.

У сучасній концепції неперервної освіти в Україні одночасно передбачені і положення, пов'язані з концепцією управління школою, але остання ще недосконала та малоефективна.

Якщо в найближчі роки увага політиків, соціологів, педагогів, вчених і практиків не буде звернена на проблеми управління, то на початку XXI століття з силою об'єктивної

закономірності з'явиться "механізм гальмування", який буде уповільнювати розвиток системи освіти.

Література

1. Аристотель. Политика // Соч. в 4 т. - М: АН СССР и др., 1983. - С. 375-644.
2. Бакунин М. А. Философия. Социология. Политика. - М.: Правда, 1969. - 621 с.
3. Баскин М. П. Монтескье. - М.: Мысль, 1975. - 165 с.
4. Биц Б. Б. Демокрит - М.: Мысль, 1979. - 212 с.
5. Горфункель А. Х. Джордано Бруно. - М.: Мысль, 1973. - 174 с.
6. Гулыга А. Кант. - М.: Молодая гвардия, 1981. - 301 с.
7. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. - М. : АН СССР и др., 1979. - 620 с.
8. Зайченко Г. А. Джон Локк. - Мысль, 1973. - 201 с.
9. Кун Фу-цзы (Конфуций), Лунь Юй. Беседы и высказывания // Древнекитайская философия: Собрание текстов в 2 т. - М.: АПН СССР и др., 1972. - т. 1 - С. 139-174.
10. Кондильяк. Трактат о системах // Соч. в 3 т. - М.: АН СССР и др., 1982. - Т. 2.- С. 5-188.
11. Лощиц Ю. Сковорода. - М.: Молодая гвардия, 1972. - 221 с.
12. Люй-ши Чунь-цю. Беседы и высказывания // Древнекитайская философия: Собрание текстов в 2 т. - М.: АН СССР и др., 1972. - Т. 2. - С. 284-310.
13. Макиавелли // БСЭ: 3-е изд. - Советская энциклопедия, 1974. - Т. 15. - С. 7-11.
14. Маркс К. Капитал: Глава XI, Кооперация // Маркс К. и Энгельс Ф.: 2-е изд. - Т. 23.- С. 333-347.
15. Нарский И. С. Давид Юм. - М.: Мысль, 1973. - 180 с.
16. Платон. Государство // Соч. в 3 т. - М.: АН СССР и др. 1971. — Т. 3. - Кн. 1. - С. 207-454.
17. Русские просветители: от Радищева до декабристов // Собр. соч. в 2 т. - М.: Мысль. 1960. - Т. 1 - 440 с.
18. Русские просветители: от Радищева до декабристов // Собр. соч. в 2 т. - М.: Мысль, 1966. - Т. 2. - 478 с.
19. Спиноза Б. Политический трактат // Избр. произведения в 2 т. - М.: Политиздат, 1957. - Т. 2. - С. 285-382.
20. Субботин А. Д. Фрэнсис Бэкон. - М.: Мысль, 1974. - 174 с.
21. Сюнь-цзы. Беседы и высказывания // Древнекитайская философия: Собрание текстов в 2 т. - М.: АН СССР и др., 1972. - Т. 2. - С. 141-209.

22. Хань-фей-цзы. Беседы и высказывания // Древнекитайская философия: Собрание текстов в 2 т. - М.: АН СССР и др., 1972. - С. 224-283.

Розділ II. РОЗВИТОК І СТАНОВЛЕННЯ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ УПРАВЛІННЯ ШКОЛОЮ

§ 1. ІНТЕГРАТИВНИЙ ХАРАКТЕР ТЕОРІЇ УПРАВЛІННЯ ТА МЕТОДИ ЇЇ ДОСЛІДЖЕННЯ.

Наука управління вивчає закономірності процесу управління і формування "відносин-зв'язків", які виникають у процесі управлінської діяльності. Розробка теоретичних основ управління школою пов'язана з дослідженням сутності, цілей, змісту, принципів, форм, методів та засобів керівництва школою.

Об'єктом дослідження науки управління школою є процеси управління різними видами діяльності, які здійснюються в школі відповідно до змісту загальних (технологічних) та спеціальних функцій керівників. Теорія управління школою має свій науковий понятійний апарат, без якого неможливе однозначне розуміння процесів управління.

Однозначне змістовне визначення понять теорії управління школою (їх дефініція) дозволяє правильно розібратися у механізмах управління нею.

"Управління" - поняття складне, багатогранне, залежить від специфіки об'єкта. У даному випадку необхідно умовно розглядати школу як соціально-економічну систему. Це дещо незвичайне твердження, тому що ми звикли відносити школу до "чисто" соціальних систем. Але сьогодні в систему безперервної освіти прийшли економічні методи управління, деякі школи переходять на часткову самокупність, госпрозрахунок та самофінансування.

Отже, вивчення процесів управління школою виявляє необхідність використання знань та положень філософії, соціології, психології, економіки, кібернетики, педагогіки та інших технічних та природничих наук.

У ході диференціації та інтеграції виникає нова галузь знань, зокрема, наука управління школою, яка інтегративно використовує необхідні їй теоретичні та практичні досягнення інших наук. Саме тому науку управління вважають міжгалузевою.

З точки зору методів дослідження науку управління відносять до конкретних наук, з точки зору завдань управління - до прикладних, але всі дослідники проблем управління згодні з тим, що наука управління відноситься і до "теоретичних наук", тому що саме її теоретичний розділ є науковим фундаментом для розробок прикладного характеру.

Зв'язок науки управління з філософією визначений методологічною основою, яка дозволяє розглянути сутність явищ, які відбуваються в процесі управління школою з позицій матеріалістичної діагностики. Філософія надає більш глибоке розуміння

конкретно-історичного та системного підходу при дослідженні проблем управління.

Будь-яка з наук, в тому числі суспільних, має свій предмет дослідження, виходячи з того, яка сфера діяльності в суспільстві вивчається. Наука управління школою має безпосереднє відношення до суспільних наук. Школа в цілому - соціальний інститут і тому віднесена до соціальних систем. Внутрішкільні відносини функціонально виникають в процесі управління "відносини управління", тому саме вони є предметом науки управління школою.

Специфіка управління школою полягає в тому, що на всіх її рівнях ми маємо справу з людьми (педагогічний, учнівський колективи, батьки, громадськість) і з тими відносинами, які виникають у різних видах спільної діяльності.

У зв'язку з цим "відносини у системі управління", які виникають в процесі управління школою, мають свою специфіку - специфіку соціальної системи, в якій діють свої закономірності.

Проте, в даній системі безпосередньо виявляють себе й економічні закони. Оскільки предметом економічних наук є виробничі економічні відносини, то вони досліджують ці відносини з діючими економічними законами (закони розподілення, обміну, споживання матеріальних благ тощо).

Отже, цілі та завдання управління школою, утримання управління, соціальні та загальні функції його, форми, методи та засоби формуються під безпосереднім впливом економічних законів.

Таким чином, ефективність управління школою повинна оцінюватися критеріями, які несуть у собі визначений соціально-економічний зміст. Це можливо тільки при активній взаємодії теорії управління з конкретно- економічними дисциплінами, такими як: економіка праці, бухгалтерія, статистика, фінанси, планування тощо. Нічого дивного, що сьогодні науку управління школою, виходячи з особливостей її реформації, відносять іноді до соціально-економічних наук, а систему управління - до соціально- економічних систем. Слід врахувати також, що основна ціль функціонування школи - формування особистості з визначеними якостями, необхідними і їй, і суспільству. Тому, особливу роль у даній системі відіграє соціально-психологічний та педагогічний аспекти управління.

Науці управління необхідні знання і соціології, і вікової психології, тому що в школі існує глибока різновіковість всіх учасників навчально-виховного процесу і керівникам доводиться працювати з людьми від 6 до 60-70 років. Необхідне вміння формування міжособистих різновікових відносин для створення позитивного мікроклімату в колективі, який сприяє досягненню як особистих, так і громадсько-значущих цілей.

Загальноосвітні школи до останнього часу були педагогічними колективами, переважно жіночими. Це положення відноситься і до окремих середніх професійно-технічних училищ, як після педагогічного, так і до учнівського колективів (швейні, кулінарні СПТУ тощо). Інша справа в середніх професійно-технічних училищах суто технічного профілю, де і педагогічний, і учнівський колективи переважно чоловічі (училища, які ведуть підготовку працівників для чорної металургії, вугільної та нафтової промисловості і таке інше). Подібна особливість колективів також потребує спеціальних соціологічних знань.

Як уже було відмічено, в сучасну школу прийшли економічні важелі. Мова йде про підвищення заробітної платні в залежності від стану роботи, і від присвоєння звань вчителям, категорій викладачам, майстрам виробничого навчання, передбачаючи матеріальне заохочення, якщо в цьому виникла необхідність (наприклад, низькі результати чергової атестації дозволяють зняти з педагога встановлену категорію, яка передбачає конкретну оплату праці).

Вищезазначене потребує від керівника не тільки знань з економіки, політекономії, але й державного законодавства. Найбільш важливе останнє, тому що сучасний керівник школи або будь-якої її ланки наділений правами та обов'язками, які потребують від нього захисту прав і законності. Звідси, тісний зв'язок науки управління школою з юридичними науками. Перш за все слід сказати про загальні соціальні права та обов'язки кожного члена колективу, які визначені законодавством Республіки. Будь-який керівник школи неодмінно повинен захищати права педагога (маються на увазі не тільки загальні закони, але й Закон України "Про освіту". Законодавчу силу мають також усі діючі Постанови та Положення Міністерства освіти).

Але цього недостатньо, тому що будь-якому керівнику доводиться приймати на роботу, звільняти, використовувати моральні та матеріальні заохочення та покарання, укладати різні договори. Тому наука управління використовує ті положення юридичної науки, які необхідні для нормального проходження процесу управління. Виділяють адміністративне право, за допомогою якого керівник регулює взаємовідносини як між членами управлінського апарату, так і між всіма членами керованої та керуючої системи. Це право передбачає діловий характер відносин між керівниками та підлеглими, але саме юридичне право (громадське, трудове, господарче) встановлює правові кордони в діяльності керівника.

Керівнику необхідні і знання естетики, як науки, оскільки сучасній школі потрібна естетика приміщень, естетика навчальної праці, естетика виховної праці, естетика особистості, не кажучи про знання, необхідні для вирішення одного з головних виховних

завдань - естетичного виховання членів як учнівського, так і педагогічного колективів.

Функціонально передбачене в змісті роботи керівника піклування про здоров'я людей (членів учнівського та педагогічного колективів і інших діючих служб) потребує від нього знань вікової фізіології.

Сучасний розвиток техніки управління ставить сьогодні свої вимоги, а у майбутньому ще більш потребує від керівника школи знань з кібернетики, системотехніки, оргтехніки, сучасного діловодства на основі широкої інформації. Вже зараз у науці управління виділено ряд теорій (теорія підготовки та прийняття управлінського рішення, теорія моделювання). Прийняття управлінського рішення тісно пов'язане з ученням про судження та умови, отже, використовуються положення прикладної логіки.

Керівник формує взаємовідносини в педагогічному та учнівському колективах, отже, використовує положення етики, в основі якої лежать загальнолюдські моральні цінності, мораль, норми громадської поведінки тощо. Основні положення етики і соціології дозволяють зрозуміти не тільки відносини, які існують у педагогічному й учнівському колективах, але і залежність даних відносин від відносин управління, тим більше, що і ті, й інші відносини знаходяться в постійному розвитку та змінні.

Не менш важливе місце в розробці проблем управління школою займають соціально-психологічні проблеми, зокрема, увага практиків звертається на низький рівень використання соціально-психологічних методів управління. Психологія праці, теорія міжособистісних відносин, розвиток творчих здібностей, стимулювання праці педагогів та учнів і розвиток мотиваційної сфери в діяльності педагогів потребують від педагогічного керівника умінь у використанні на практиці основних вимог існуючої психологічної теорії управління (психологія управлінської праці).

Використання положень та вимог суміжних наук не тільки збагачують науку управління, але й допомагають прискоренню її розвитку та становленню. Розвиваючись на межі різних галузей знань, як старих, так і нових, вона дозволяє побачити цей науковий взаємозв'язок і сприяє розробці більш досконалих систем, форм і методів управління школою.

Теорія управління школою, як цілісна наука, повинна досліджувати і розробляти наступні питання: методологічні аспекти управління школою; статичну та динамічну структури системи управління, при цьому, перша повинна відобразити комунікативні зв'язки в системі підпорядкованості та супідпорядкованості, друга - рух функціонально-необхідної для школи інформації по прямих та зворотних зв'язках; об'єктивно-суб'єктивні тенденції розвитку системи управління школою у найближчій та віддаленій перспективі

(прогноз); зміст процесу управління і його спеціальні та загальні функції з урахуванням специфіки школи; принципи, на яких будується як процес управління школою, так і процеси взаємозв'язку з зовнішніми системами, в тому числі з вищими інстанціями; форми і методи управління школою, методи і прийоми впливу на управлінську систему (технологія прийняття управлінських рішень); створення матеріально-технічної бази управлінської системи, централізована підготовка кадрів управління та їх резерву.

Розвиток будь-якої науки, в тому числі науки управління школою, пов'язаний з вимогами розвиваючої шкільної практики і з необхідністю вирішувати конкретні завдання, поставлені суспільством перед системою освіти. Існує обумовлена логіка розвитку науки чи однієї з її теорій: на першому етапі йде накопичення практичного матеріалу, реальних фактів, які на другому етапі розвитку науки потребують їх теоретичного узагальнення, систематизації, що сприяють розумінню сутності явищ, які відбуваються. Третій етап пов'язаний з виникненням наукових понять у новій теорії, з усвідомленням причинно-наслідкових залежностей в реально існуючих процесах, що дозволяє формулювати закономірності і закони. Така діалектика розвитку науки.

Зміст науки управління школою визначається її об'єктом, оцінкою процесів, які відбуваються в школі (будь-якого типу та рівня в системі неперервної освіти) і тими відносинами, які виникають в процесі її функціонування.

Науковий інтерес дослідників проблем теорії управління школою пов'язаний з виявленням та обґрунтуванням закономірностей в окремо взятих процесах (скажімо, в навчальному процесі, в процесі формування особистості чи в процесі розумового розвитку дитини тощо.) її цікавлять і її закономірності, за якими функціонує школа як цілісна. Предмет її вивчення те загальне у відносинах, що притаманне, з одного боку, управлінню в усіх сферах людської діяльності, з іншого - управлінню діяльністю, специфіка якої визначена конкретним навчальним закладом.

До характерних рис наукового управління школою відносяться: діалектична єдність державних та шкільних інтересів, що знаходить відображення у змісті управління; збільшення параметрів управління, що пов'язане з ускладненням завдань, які стоять перед сучасною школою і ускладненням змісту в функціонуючій системі, до якої відноситься школа; подальше пізнання та свідоме використання об'єктивних і суб'єктивних закономірностей управління школою, необхідних для переведення системи (школи) кожного разу в новий, більш удосконалений стан; подальша розробка загальних та спеціальних функцій управління школою, які дозволяють здійснити визначену системність, цілісність та безперервність управлінських впливів на всі процеси, які протікають в сучасній школі; систематичне вдосконалення форм і методів управління

школою, які дозволяють використовувати різноманітні методи управління, в тому числі економічні, соціально-психологічні, організаційно-педагогічні (в системі останніх особливу роль набувають організаційні моделі управління школою); моделювання процесів в цілому, розробка оперативно-діючих моделей управління в окремих ланках навчально-виховної роботи; розвиток техніки управління, що дозволяє широко впроваджувати математичні, статистичні, економічні методи управління з використанням електронно-обчислювальної техніки.

Подальше прискорення розвитку управління школою повинно сприяти підвищенню організаційної культури керівників шкіл, підвищенню спеціальних та організаційних знань по управлінню в усіх членів педагогічного колективу, що дозволить вирішити одне з важливих завдань -реально демократизувати управління школою.

Розвиток наукової інформаційної технології (рух психолого-педагогічної інформації), пов'язаної з процесами управління школою, сприяє подальшій раціоналізації, удосконаленню управління, але ефективність управління школою буде залежати від повноти інформації на всіх ступенях внутрішкільного управління.

Багато дослідників цілком справедливо стверджують, що науково- практична результативність процесу управління школою значною мірою буде визначатися в найближчому майбутньому наявністю системи спеціальної підготовки керівників шкіл та їх резерву.

У психолого-педагогічній літературі, при розгляді школознавчих проблем, часто стикаються різні трактовки понять "наука управління" та "мистецтво управління". Очевидно це відбувається з різних причин. Перша: в теорії школознавства досі немає чіткого та остаточного розділення понять "керівництво" та "управління", що призводить до подальших помадок при розгляданні процесів управління, які відбуваються в школі.

Друга причина: не можна плутати "орган управління", який здійснює загальні функції (планування, організацію тощо) в системі існуючих спеціальних функцій кожного члена в апараті керівництва (завуч, класний керівник, старший майстер), з поняттям "керівник", який, будучи персонально відповідальним, "тримає в своїх руках" всі "важелі" керівництва і від якостей особистості якого залежить стиль управління (авторитетний, демократичний, ліберальний), його авторитет. Останній в значній мірі залежить від мистецтва управління.

Тому слід згодитися з визначенням, що керівництво - це наука управління, плюс мистецтво.

Незважаючи на те, що предмет її дослідження один (відносини в процесі управління), "наука управління" пов'язана з виявленням закономірностей процесу

управління, його функцій, методів впливу і таке інше, а "мистецтво керівництва" залежить від вміння керівника творчо використовувати науку управління в практичній діяльності з урахуванням специфіки зовнішніх умов його роботи.

Ніхто з дослідників теорії управління не заперечує великої ролі самого керівника, тому що його індивідуальні особливості (темперамент, творчі здібності, ораторський талант, життєвий та професійний досвід тощо) відіграють іноді не менш важливу роль, ніж вимоги, які пред'являються до процесу управління його об'єктивними закономірностями.

Мистецтво керівництва визначається також тим, що кожний керівник як особистість неповторний. Подібне різноманіття спостерігається в виконавцях та обставинах, оточуючих, і тих, і інших.

Отже, в ході вивчення досвіду окремих керівників шкіл необхідно враховувати рівень їх знань з теорії управління школою та наявність вмінь у використанні її положень у шкільній практиці. Крім цього, існує необхідність постійного узагальнення включених в дію прийомів управлінського впливу з метою оцінки її ефективності, для чого необхідні знання та вміння у використанні методів педагогічного дослідження.

Слід погодитись з думкою, що "наука управління" і "мистецтво керівництва" відрізняються, головним чином, методом дослідження. Вчені вважають, що в першій групі домінують логічні методи, в другій - емпіричні.

В свою чергу, методи дослідження проблем управління повинні дозволити тим чи іншим способом вивчити та узагальнити, як окремі процеси, які відбуваються в системі управління школою, так і управлінські відносини, які або ефективно прискорюють процеси управління, або гальмують їх.

Методологічною основою як теоретичних, так і практичних досліджень різноманітних проблем в теорії управління школою є матеріалістична діалектика, яка дозволяє проникнути в сутність явищ та фактів, які мають місце в процесах управління школою. Вивчення реально існуючих процесів у школі розкриває сутність протиріч, що виникають в управлінських відносинах і які є рушійною силою розвитку теорії і практики управління.

В науці управління школою використовують, як і в інших галузях знань, в тісному взаємозв'язку один з одним загальнонаукові інструменти пізнання: аналіз, синтез, індукцію, дедукцію, інтерполяцію тощо.

Необхідною умовою до наукової розробки проблем управління школою залишається конкретно-історичний підхід (припускає пряму та безпосередню залежність процесів управління школою). При цьому необхідно постійно враховувати, як сучасна

школа будь-якого рівня в системі безперервної освіти підлягає реформації, як ці процеси впливають на систему управління нею.

Комплексний підхід до дослідження проблем управління пов'язаний з необхідністю використання методів дослідження суміжних наук, тому що сам процес управління багатоаспектний (різнобічний характер його описаний вище) та розгляд явищ, які відбуваються в ньому, в їх взаємозв'язку дозволить розробити рекомендації для керівників шкіл, які враховують дані багатьох наук.

Системний підхід до дослідження дозволяє побачити цілісно всю систему управління, її керуючу та керовану підсистеми. В свою чергу кожна з підсистем можна уявити системою з притаманними їй підсистемами і так Далі до простих одиниць (елементів). Подана технологічна процедура управління школою дозволить встановити зв'язки між всіма системами та підсистемами, які стануть відображенням необхідних відносин (більш докладно - у § 3 та § 4 розд. 1).

Розробка структурної ієрархії дозволить побачити не тільки всі ступені структури управління, але й уявити ієрархію завдань ("дерево завдань"), зрозуміти кожний ступінь управління в її функціональному значенні. Виникає цілісна система управління школою, а осмислення елементів її дозволить розкрити специфічні якості даної системи.

Крім цього, взаємозв'язок елементів системи дозволяє розкрити внутрішні та зовнішні зв'язки. Тому все частіше зараз говорять не про системний, а про системно-структурний підхід до вивчення явищ, які відбуваються в різних процесах, зокрема в процесі управління школою. Його гідність полягає, передусім, в можливості кількісного та якісного дослідження процесу управління школою, уявити ієрархію завдань, доручити їх виконання відповідним структурним ступеням (відповідним посадовим особам) у визначеній логічній послідовності.

Використання системно-структурного підходу дозволить зрозуміти практикам методологію системного аналізу, а також вирішувати поточні проблеми школи. Але це можливо лише в тому разі, якщо функціонують всі необхідні прямі та зворотні зв'язки в системі управління (служби інформації), а управлінські рішення на будь-якому ступені ієрархії управління приймаються на основі достатньо повної інформованості. Системний аналіз, який став методологічною основою розробки організаційних структур управління, дозволяє вибрати оптимальний варіант організаційної структури на основі аналізу цілей та попереднього осмислення "ступеня ризику" прийнятого управлінського рішення.

Показник використання техніки управління в сучасній школі такий низький, що математичний апарат для статистичної обробки інформації, якої в школі достатньо, практично не задіяний. Сьогодні не практикується в управлінні школою порівняльний

показник кількісних та якісних матеріальних та моральних витрат, кінцева результативність в роботі (мова йде про відносно "кінцевий результат" на визначеному етапі навчання та виховання в школі).

Не "програються" варіанти прийняття управлінських рішень (перспективних, на визначений термін навчального року та поточний). Наприклад, ніколи не розробляється декілька планів навчально-виховної роботи і не надається їм порівняльна оцінка. В кращому разі до розробленого вписуються зміни чи доповнення.

Школа вирішує багато завдань: громадських, навчально-виховних, організаційних, технічних, фінансово-економічних тощо. Складним є формування в керівників шкіл вмінь будувати організаційні структури для рішення кожної з вищевизначених завдань.

До найбільш ефективних методів дослідження процесів управління неодмінно відноситься моделювання, яке припускає розробку моделі управлінської діяльності, при цьому може бути змодельований чи об'єкт, чи суб'єкт управління школою, чи рух інформації по прямих чи зворотніх зв'язках систем та підсистем, чи "змодельований" сам керівник школи (складена його професіограма), чи розроблена модель управлінського циклу тощо. Моделі управління допомагають вивчити властивості, особливості реального об'єкта, виявити характерні риси поведінки

У теорії і практиці управління школою відомі і використовуються різні моделі дослідження: графічні; текстові (або вербальні), які ніби описують об'єкт дослідження; фізичні, які дозволяють охарактеризувати об'єкт дослідження в визначених фізичних величинах чи кількісних показниках; математичні і статичні чи динамічні. З розвитком електронно-обчислювальної техніки суттєво збільшилося зацікавлення до математичних моделей.

Моделювання, як метод дослідження, збільшує культуру мислення керівників будь-якої ланки, ефективність управлінського рішення. Дозволяє не тільки цілісно уявити систему управління, але й більш чітко бачити виникаючі в школі проблеми управління.

Експеримент, як метод наукового дослідження, використовується надто широко. Він не виняток і в теорії управління школою, але рідко використовується в реально функціонуючій школі (авторських шкіл ще мало), тому що в умовах діючого навчально-виховного процесу він потребує багато моральних і матеріальних витрат.

Система управління носить практичний характер суб'єктивно-об'єктивних відносин майже на всіх ступенях структури управління. Це легко побачити на поданій схемі:



Всі учасники процесу в їх комунікативній ієрархії, незважаючи на єдину ціль, наділені різними функціональними обов'язками. Тому будь-яке прийняте управлінське рішення повинно, з одного боку, сприяти збільшенню результативності в діяльності кожного учасника процесу, з іншого - мати інтерес для всього колективу і працювати на "кінцевий результат" (досягнення поставленої цілі).

Отже, при експерименті доцільно спочатку перевірити ефективність управлінського рішення чи варіантів його в одній з підсистем управлінської системи, і, тільки переконавшись в його ефективності, розповсюджувати на всю керовану систему, що рідко знаходить місце в сучасній школі.

Зміст експерименту може бути вельми різний:

- перевірка нових планів роботи в окремих ланках навчально-виховного процесу школи;
- впровадження нових організаційних форм управління ("рада школи", "педагогічний консиліум", "мала оперативна нарада", "черговий керівник", нові організаційні форми учнівського самоуправління тощо);
- оцінка нових форм контролю навчально-виховного процесу;
- експеримент у системі координації управлінських впливів та необхідної взаємозамінності;
- робота колективу на основі організаційних моделей оперативного управління;
- експериментальна перевірка системи регулювання діяльності (апробування нових форм стимулювання діяльності членів педагогічного та учнівського колективів, форм оперативного внесення корективів у навчально-виховний процес);
- впровадження нових методів управління (організаційно-педагогічних, соціально-психологічних, фінансово-економічних тощо).

На жаль, у практиці шкіл сьогодні не знайшли ще місця експерименти, пов'язані з "процедурами експериментальних переміщень посадових осіб".

Вибори директора школи (загальноосвітньої, професійної, вищої) поки що не стали системою і носять відносно формальний характер. Що стосується експериментального призначення на посаду (директора, завуча, старшого майстра тощо) на визначений термін (від півроку до року) з наступною колективною атестацією його діяльності та його професійної придатності на цю посаду, подібні експерименти поки що не проводяться.

У науковій літературі з теорії управління запропоновані такі форми "критичної оцінки" діяльності керівника як: "оцінка експертів" (досвідчені директори шкіл оцінюють діяльність свого колеги), "мозкова атака" (бесіда керівника школи з різних питань з інтелектуально сильними "опонентами") та "вправа дилетантів" (управлінські рішення, які приймають керівники, виносять на суд членів колективу, які ніколи керівниками не працювали). І тільки на основі аналізу всіх отриманих результатів робиться висновок про ділову та професійну придатність керівника.

У сучасних школах рідко зустрічається з "керівником-експериментатором", якщо мова йде про експеримент в сфері управлінської діяльності керівника різних структурних підрозділів школи. Частіше дослідження проблем управління проводять вчені (поза школою чи на її базі), якщо їх наукові інтереси пов'язані з проблемами удосконалення управління школою.

Але ні у кого немає сумнівів, що прискорення прогресу в управлінні школою можливе тільки при злитті зусиль вчених і керівників-практиків, коли успішні дослідження проблем управління будуть органічно доповнювати одне одного.

Експериментальній перевірці повинні підлягати різні процесуальні моменти: технологія руху інформації, послідовність управлінських операцій, порядок виконання завдань між структурними підрозділами та всередині їх тощо.

Недостатньо використовуються на практиці управління школою загальновідомі соціологічні методи дослідження: бесіди, різноманітні опитування, анкетування, інтерв'ювання, тестування, різні соціометричні методики, які дозволяють вивчити особистість керівника, систему роботи його або всього управлінського апарату.

Специфіка використання соціометричних методів в теорії управління полягає в тому, що за їх допомогою достатньо повно досліджуються відносини управління і, зокрема, відносини, в ході яких здійснюється вплив одних людей на інших. Вплив цей пов'язаний як з досягненням поставленої мети, так і з формуванням відношення людей до праці (сфера свідомості та поведінки). В дослідження проблем управління сьогодні прийшла математика з її теорією графіків, теорією інформації, з кореляційним, регресивним та багатofакторним аналізом. Використання даних методів дослідження проблем управління потребує від вчених, педагогів і, тим паче, від керівників-практиків їх

вміння практичного використання в реально діючій школі.

§ 2. ВПЛИВ СОЦІАЛЬНОГО ЗАМОВЛЕННЯ СУСПІЛЬСТВА НА МЕТУ УПРАВЛІННЯ ШКОЛОЮ

Багато недоліків школи було пов'язано з перебільшенням її специфіки та "випинанням" відмін її від виробництва. Але школа, як динамічна, соціальна, специфічна система, несе в собі і ознаки виробництва, використовує засоби, які являють собою і матеріально-технічну базу суспільства, його духовний потенціал. Більше того, "продукція школи" - це майбутні члени суспільства, в майбутньому безпосередньо пов'язані з усіма галузями народного господарства, і чим вище якість цієї шкільної продукції, тим швидше, прискорено розвивається суспільство в цілому.

Суспільство від будь-якого виробництва вимагає продукцію відповідної якості, від шкіл (загальноосвітніх, професійних) - теж.

Від школи, як і від виробництва, вимагається раціональне використання матеріальних та духовних ресурсів. Вона також за своєю базовою основою носить плановий характер, і також діяльність її спрямована на задоволення потреб суспільства. Тому ціль управління в школі, як і в умовах виробництва, пов'язана з підвищенням ефективності діяльності, при цьому суспільство чекає сьогодні і соціальний, і економічний ефект.

Об'єктивними умовами, які дозволяють розглядати процес управління школою і виробництвом у визначеному ступені ідентичними, є також суспільна власність на засоби "шкільного виробництва" і соціальний характер цього "виробництва". Соціально-економічна політика України реалізується в будь-якій суспільній сфері, і школа не є винятком.

А. С. Макаренко вважав, що йому дуже пощастило, на відміну від "педагогічних керівників" загальноосвітніх шкіл, - у його руках була навчально-виховна установа, яка є "соціалістичним господарством", і він був глибоко переконаний, що тільки організація школи як господарства зробить її ефективною. "Я не уявляю зараз собі грудового виховання комунарів поза умов виробництва" (11, с. 192) - писав він і вважав, що проблеми школи завжди пов'язані з перетвореннями, які відбуваються в суспільному житті країни (12, с. 103). "Ціль нашої діяльності, - вважав А. С. Макаренко, - впливає з наших власних потреб" (11, с. 114).

Соціально-економічна перебудова, яка проходить на Україні, передбачає глибоку реформацію школи на новій виробничо-господарчій основі. Автор вважає аксіоматичним ствердження А. С. Макаренка, що дійсна педагогіка - це та, яка повторює педагогіку всього нашого суспільства.

Об'єктивною умовою ефективності управління є активна участь мас у цьому процесі. Ця умова актуальна і для школи (з позиції прилучення і всього педагогічного колективу до управління, розвитку учнівського самоврядування), тому що це один із шляхів реалізації принципу демократизації всієї системи неперервної освіти.

В Законі України "Про освіту" підкреслено, що освіта - це основа духовного, соціального, економічного і культурного розвитку суспільства (мета освіти розглядається як всебічний розвиток особистості, і особистість оголошена "найвищою цінністю суспільства" (8, с. 2).

Соціальне замовлення суспільства системи освіти визначається його суспільними потребами в інтелектуальному потенціалі народу, в забезпеченні всіх соціально-економічних сфер кваліфікованими фахівцями. Україна в Законі "Про освіту" визнала освіту пріоритетною сферою соціально-економічного, духовного і культурного розвитку суспільства, визначивши, разом з тим, завдання щодо розвитку талантів людини, її розумових і фізичних здібностей і високих моральних якостей.

Реформація системи освіти сьогодні пов'язана з такими важливими принципами, як гуманізація і демократизація всіх видів і форм освіти, що має перш за все, відбитися в системі управління навчальними закладами.

Разом з тим, оголошене в Законі право громадян на освіту, забезпечене відкритим характером усіх навчально-виховних закладів та можливістю вибору конкретного типу навчального закладу у відповідності до здібностей та інтересів громадян, вимагає широкої диференціації освіти. Це забезпечується сьогодні виникненням величезного числа загальноосвітніх шкіл. Зміст освіти в них, маючи базову основу, носить найрізноманітніший характер, аж до авторського. Таке становище в системі освіти вимагає вже сьогодні перегляду специфіки управлінської діяльності в залежності від змісту освіти і його принципів.

В систему основних принципів освіти увійшли нові соціально-вагомні принципи, такі як:

- пріоритетність загально людських духовних цінностей над політичними та класовими інтересами;
- органічний зв'язок освіти з національною історією та відродженням національної культури;
- незалежність державної системи освіти від політичних та релігійних організацій;
- відповідність освіти світовому рівню та інше.

Кожний з вищеназваних принципів освіти, являючи собою відображення об'єктивних закономірностей, існуючих у сучасних соціально-економічних суспільних процесах, пред'являє визначені потреби до процесів управління школою (будь-якою). Слід врахувати також, що єдність державного управління та суспільного самоуправління - один з принципів освіти, визначений існуючим Законом (8, с. 2).

Таким чином, мета освіти та принципи, на яких вона базується, визначають зміст соціального замовлення самої системи освіти.

Соціальне замовлення - узагальнена мета освіти. Але ця мета з рівня інтегративного, стратегічного переходить в умови кожного конкретного навчального закладу на рівень диференційований (тактичний). Останнє потребує розробки "древа цілей" - цільових програм. Але кожний наступний структурний рівень у загальній системі управління, що розглядається на рівні окремої системи, має свої стратегічні і тактичні завдання та своє "древо цілей".

Дослідженню проблем постановки цілей та завдань присвячені як роботи соціально-економічного характеру, так і розробка цілей в системі освіти. Ефективність цільового програмування визнана, але воно досі залишається слабо розробленою проблемою. Дослідженню цілей присвячено багато робіт. Більшість авторів стверджують, що розробка цілей та завдань ("стратегії" і "тактики") в навчальних закладах залишається однією з найбільш складних проблем. Останнє найбільш часто служить об'єктивною причиною загальної низької результативності у роботі і безпосередньо відображається на ефективності управлінської діяльності.

Разом з тим, практично не задовільняються вимога об'єктивно існуючої загальновідомої закономірності: результати управлінської діяльності знаходяться у безпосередній залежності від вибору змісту, форм та методів управління адекватних поставленим цілями та завданням управління.

Отже, в управлінні школою, як у будь-якому іншому виді діяльності, головне - визначення цілей управління, оскільки цілеспрямованість – специфічна риса людської діяльності, у якій би сфері життя вона не здійснювалась.

Виховання всебічно розвинутої, творчої, активної особистості – не тільки мета шкільного виховання, але і глобальна мета соціально-економічної політики держави. Не вирішивши її, ми не зможемо сформувати необхідний інтелектуальний потенціал суспільства і створити необхідну матеріально-технічну базу. Тому існуюча у суспільстві система цілей: політичних, соціально-психологічних, економічних (фінансово-господарчих), організаційно-технічних та ін., знаходить своє відображення в цілях, які стоять перед школою. Діалектично ці цілі (їх обміркування, розуміння, ставлення) також

залежать від багатьох соціально-економічних факторів, головний з яких - об'єктивна, реально-існуюча матеріально-технічна база школи, її інтелектуальний потенціал та можливості реалізації цього потенціалу, соціальна захищеність учасників педагогічних процесів у будь-якій структурній ланці системи освіти.

Демократизація суспільства (все більш широка участь людей у виборах лідерів, безпосередня участь в управлінні) перетворюється в принцип життя.

Тому найбільш яскраво він повинен реалізуватися в умовах школи, в умовах навчально-виховної роботи. Саме шкільна практика (від загальноосвітньої школи до вищої) повинна формувати в особистості здібність лідера, керівника, який вміє ставити ціль, програмувати свою та чужу діяльність, організовувати її, координувати зусилля колективу, контролювати і регулювати, враховувати та аналізувати. Надавати оцінку своїй та чужій діяльності не взагалі, а згідно з існуючими критеріями.

Вищезазначені організаторські вміння є управлінськими, але до теперішнього часу в системі освіти підготовка управлінської ланки відсутня. Курсова підготовка у системі підвищення кваліфікації керівників не позбавлена проблеми, хоч це, практично, основна інформаційна форма одна з актуальніших галузей знань - науки управління.

Наступна аксіома - вчитель не може виховати організатора, "лідера" в будь-якому майбутньому виді діяльності, якщо сам не володіє управлінськими знаннями та вміннями. Як висновок - труднощі у постановці цілей та завдань діяльності не тільки в шкільному колективі, але й в будь-якому первинному колективі (клас, група, гурток, клуб та інше). Сьогодні мов а йде про органічний взаємозв'язок навчально-виховних завдань у будь-якій ланці колективної діяльності, оскільки управління організує відношення в колективі, виходячи з загальної мети діяльності. Йдеться про єдиний шкільний колектив, який бере участь в управлінні, об'єднаний навколо керівника. А. С. Макаренко писав, що він не уявляє, чи можна виховати дитячий колектив, якщо не буде колективу педагогів.

Вважаючи одним з найважливіших завдань у цільовій програмі навчально-виховної роботи - виховання колективіста, він був глибоко переконаний, що педагогічний колектив тільки тоді реально та ефективно функціонує, якщо ціль виховного процесу "виразно відчувається" усією виховною організацією та кожним вихователем окремо. На думку видатного педагога, "без відчуття розвинутої цілі" ніяка діяльність неможлива, тим більш управлінська.

У порадах "педагогічному керівнику" А. С. Макаренко підкреслював: "Я впевнений, що якщо перед колективом немає мети, то неможливо знайти засобу його організації" (11, с. 124).

Діалектичний характер цілей та завдань визначається тим, що вони завжди

відображають характер виробничих відносин, у більш вузькому значенні - у колективі, в тому числі - в шкільному.

Отже, уряд від імені народу ставить перед системою освіти цілі та завдання, закріплюючи за колективами матеріальні та духовні цінності, і колективи вирішують ці завдання в інтересах кожної окремої особистості та всього суспільства в цілому. Але педагоги будь-якого навчально-виховного закладу (установи) повинні бути зацікавлені в покращенні результатів своєї діяльності, тому що необхідність якісного виконання соціального замовлення підвищує відповідальність колективу і кожного педагога. Разом з тим, мова йде і про особистий життєвий рівень педагогів, їх соціальну захищеність (останнє підвищення заробітної плати вчителів цю проблему не вирішує), оскільки відсутня система соціально-економічних механізмів стимулювання діяльності будь-якого конкретного педагога.

Оскільки освіта в державі - це самостійно функціонуюча система, яка має свої цілі та завдання (а будь-яка система повинна управлятися), то цілі керівництва носять подвійний характер: вони, щодо свого змісту, відповідають загальній меті освіти та реалізуються через посадовий функціонал (зміст управлінської діяльності) в різних ланках навчально-виховного процесу; і друге - рішення будь-якого навчально-виховного завдання пов'язане з технологією управління (реалізація загальних, технологічних управлінських функцій).

При розгляді проблеми цілей управління колективом необхідно пам'ятати, що, з одного боку, вона визначається в своєму загальному виді вищими інстанціями (соціально-економічне замовлення), і ці акти управління вищих структур регламентують діяльність будь-якого колективу; з іншого - загальні цілі втілюються в конкретні завдання, які ставить перед собою кожний колектив, враховуючи свої реальні можливості, вишукуючи резерви та оптимальні шляхи вирішення загальних цілей. В процесі внутрішнього управління (шкільне, училищне тощо) приймаються нові управлінські акти, рішення, (перспективні річні і поточні плани та оперативні рішення: накази, розпорядження, укази тощо), які також спрямовані на успішне вирішення поставлених цілей. Існуюча довгі роки "шаблонізація" зверху зробила всі школи однотипно пасивними, і про творчість кожної з них говорити сьогодні наївно, а окремі колективи шкіл поки що не впливають на загальний дух демократизації та масової творчості.

Управління визнане складним процесом, оскільки сучасний навчальний заклад - складна соціальна динамічна система. Отже, диференціація цілей виховання - всебічний розвиток творчої, соціально-активної особистості, дозволить намітити цілісну систему завдань ("дерево цілей"), серед яких: формування наукового світогляду, політичне і

правове виховання молоді (деідеологізація школи та деполітизація її - не одне і те ж, тому потребує уважного дослідження з подальшою конкретизацією навчально-виховних завдань), розвиток творчих здібностей дітей, моральне та естетичне виховання, підключення молоді до ринку, переорієнтація її на необхідні; суспільству професії, підключення до виробничої праці, духовне та інтелектуальне виховання особистості згідно з її інтересами та нахилами, підготовка молоді до сімейного життя та ін.

У зв'язку з розмаїттям завдань існує необхідність поділу праці: так, у загальноосвітній школі це вчитель, класний керівник, керівник гуртка, керівник фізичної підготовки, організатор виховної роботи, завнавчальною частиною тощо.

Дещо інші будуть назви посадових осіб в професійній школі, але слід звернути увагу, що "директор", "завуч", "керівник", "заступник", "куратор", "старший майстер" тощо - це люди одного колективу, які вирішують різні завдання, але прагнуть досягнути однієї мети. Ця особливість повинна враховуватися в сучасному процесі управління.

Разом з тим кожний член педагогічного та учнівського колективу - повноправний член суспільства і, згідно з Конституцією України, може брати участь (має право) в управлінні державою (підприємством, закладом). Принцип демократизації освіти та його реалізація в педагогічній практиці теж пов'язаний з залученням кожного педагога до управління навчальним закладом.

Не менш важливий аспект демократизації управління розкриває можливість зближення особистих та суспільних інтересів у суспільній діяльності, але результативність управління навчальним закладом буде низькою, якщо глибоко не торкнутися особистих інтересів кожного члена колективу, про що говорилося неодноразово.

Інша особливість полягає в тому, що в одному колективі працюють люди, які мають різний педагогічний та життєвий досвід, різний рівень інтелектуального розвитку, різні особисті інтереси та нахили, що визначають їх особисті практичні цілі.

Визначаючи мету діяльності школи в узагальненому виді як соціальне замовлення суспільства, будемо виходити з наступних положень:

- керівництво школою (будь-якою) пов'язане з постановкою цілей діяльності, розробкою завдань та визначенням змісту роботи керівників згідно з цілеспрямованим розподілом спеціальних функцій (посадового функціоналу);
- керівництво школою пов'язане безпосередньо з розробкою "древа цілей" в кожному спеціальному функціоналі, що дозволяє здійснювати соціальне замовлення найбільш успішно;
- управління навчально-виховною діяльністю (на будь-якому структурному ступені та

в будь-якій управлінській ланці) пов'язане з технологією вирішення конкретних завдань через загальний (технологічний) функціонал.

До визначення подібних положень ми прийшли на основі аналізу проведених раніше теоретичних досліджень проблем, розробки цілей та завдань управління.

Цілі та завдання, які стоять перед школою як соціальною системою, служили предметом уваги вчених та практиків з перших років становлення радянської школи, але предметом цілеспрямованого наукового дослідження "ціль" та "завдання" стають наприкінці 60-х - початку 70-х років. В соціології стають відомими роботи Ф. Ф. Аунапу (1967), В. Г. Афанасьєва (1973), Г. Х. Попова (1985).

Про необхідність дослідження проблеми цілей загальноосвітньої школи постає питання після виходу робіт Ф. Ф. Корольова, пов'язаних з можливістю використання системного підходу в педагогічних дослідженнях (1970).

Перше дисертаційне дослідження, пов'язане з розробкою "цілей школи", провів у 1977р. А. М. Цирульников, який підійшов до дослідження проблеми з позицій "систематизації цілей" школи.

Останні 15-20 років увагу вчених та практиків привертала проблеми Управління навчальним закладом (різні аспекти), дослідження яких не могло вестися у відриві від цілей управління.

Результати досліджень довели, що :

1 Виникла необхідність розробки програмно-цільового підходу до управління підприємством (закладом, установою), методологія якого пов'язана з розробкою "системицілей". Методологія програмно-цільового підходу припускала розробку такого комплексу цілей, який би дозволив розробити комплексні програми. Комплексні програми повинні були включати в себе безліч заходів (взаємопов'язаних за ресурсами, виконавцями та термінами виконання), які дозволили б досягти намічених цілей.

Але, як зазначав Г. Х. Попов, формування комплексу цілей програми вимагало варіативності програм, наступного аналізу допустимих варіантів.

2. Дослідження "цілей школи" та "цілей управління" (Є. С. Березняк, В. С. Кобзар, В. І. Бондар, Ю. А. Конаржевський, А. А. Орлов, І. П. Раченко, А. Г. Соколов, Р. Х. Шакуров та ін.) в органічному взаємозв'язку з конкретними проблемами управління (управління школою подовженого дня, наукова організація педагогічної праці, дослідження посадового функціоналу, соціально-психологічних проблем управління тощо) дозволило побачити і зміст майбутньої роботи та можливості керування нею.

Склалася визначена структурно-функціональна модель школи у відповідності з

існуючим соціальним замовленням суспільства.

Е. Г. Костяшкін виділив п'ять систем взаємозв'язку школи з соціальним середовищем:

1. Суспільно-політична.
2. Виробничо-економічна.
3. Соціально-побутова.
4. Культурна.
5. Природно-екологічна.

При цьому стверджувалось, що наявність "зв'язків-відношень" з соціальним середовищем передбачає визначення цілей функціонування школи в кожній конкретній "підсистемі-зв'язку".

У зв'язку з визначенням вищезазначених соціальних цілей (соціального замовлення) та виходячи з них, конкретизація цілей школи відбувається з позицій різних видів діяльності: пізнавальної, перетворювальної, ціннісно-орієнтаційної, комунікативної та художньої.

Трансформація цілей у системі управління забезпечується за допомогою методу побудови "древа цілей", при цьому цілі вищої системи декомпонуються на цілі підсистеми. Разом з тим, у конкретній галузі роботи декомпоновані цілі синтезуються в загальну ціль управління.

Цей процес диференціації та інтеграції цілей управління школою на різних структурних рівнях дослідники вважають найбільш складним.

Дослідження В. Подобеда (1981) показали, що 75% заврай(міськ)вном Ленінграда з числа опитаних, віднесли вибір цілей школи до самого важкого етапу.

Вибір та постановку цілей віднесли до першого етапу управління та тісно пов'язали його з функцією цілепокладання. Але не було зроблено визначення (функцій цілепокладання в її залежності від процесів керівництва і а управління, оскільки ці поняття по суті не розмежовувались.

З 1983 р. починає досліджуватися "управлінська діяльність керівників шкіл", тобто "управлінська діяльність" розглядається в цілісній діяльності директора школи, як один з напрямків у роботі.

Подібний висновок робить П. Т. Фролов (1984), але справедливо відокремлює, з нашої точки зору, поняття "цілі керівництва" та "цілі у правління", підпорядковуючи другі першим, оскільки "саме управління підпорядковано йому (керівництву)".

По-справжньому залишається не розглянутим питання про співвідношення "цілей школи" та "цілей управління".

Дещо з інших позицій підходить до розглядання цілі управління Г. Г. Габдулін при вивченні організаційно-педагогічних основ управління загальноосвітньою школою (1985).

Визначивши мету управління як: "модель" майбутнього результату (в ідеалі); його "передбачення"; що попереджає "відображення діяльності" та своєрідний "проект цілі", він декомпонує "глобальну" ціль управління на конкретні завдання і за допомогою їх моделює "бажане становище" об'єкта управління та його окремих параметрів (7, с. 13), Г. Г. Габдулін класифікує цілі управління за змістом (загальні, доповнюючі, допоміжні) і а за часом (стратегічні, довгочасні та найближчі).

Разом з тим він вважає, що вибір змісту управління здійснюється на основі програм діяльності, в основі яких лежить прогноз. Сам прогноз будується "при аналізі співвідношення досягнення цілі та тенденції розвитку" суспільств, школи (7, с. 15). Таким чином відбувається "вибудовування" залежності виду : "ціль" "прогноз"- "програма діяльності"- > "управління" викликає сумніви щодо деяких причин. Серед них:

1. Прогноз будь-якої діяльності дозволить побачити як перспективні, так і поточні цілі роботи.
2. Загальна ціль роботи визначає розробку системи цілей ("дерево").
3. На основі системи цілей розробляється програма дій, що сама по собі вже управлінський етап.

Деякі дослідники вважають, що успіх в управлінні залежить від правильної постановки цілей керівництва та "ранжування" цих цілей (з чим не можна погодитися) та вибудовують наступну ланку залежностей: ціль - плани -ресурси - організація - контроль, що викликає сумніви з позиції технології управління.

Деякі вчені (В. О. Пятін та інші) висловлюють думку, що розробка "дерева цілей" ніщо інше, як цільове програмування і розглядає його як складну у управлінську дію". Разом з тим, були визначені особливості цілей управління школою, які характеризуються: змістом цілей, що відбивають інтереси суспільства; поєднанням конкретності цілі з необхідністю уточнення та корегуванням її; наявністю системи цілей як взаємозв'язаних завдань; безперервністю цілі та її динамікою.

Робляться висновки: якщо існує "дерево цілей", то існує "генеральна лінія" в управлінській діяльності, в її системі цілей. Ціль має свою структуру та складові частини (підцілі): етап розробки обґрунтування цілей пов'язаний з рішенням таких проблем, як необхідність постійного вивчення потреб суспільства; вишукування засобів та способів практичної реалізації цілі.

По суті; мета управління школою, як педагогічна проблема, розглядається

виходячи з потреб суспільства, але дослідники досить часто не враховували потреби особистості (будь-якого учасника педагогічного процесу учня, учителя, директора), що не сприяє практичній реалізації принципу гуманізму (гуманістичного перетворення всієї шкільної системи).

Оскільки визнано, що школа це динамічна соціальна система, що має керуючу та керовану підсистеми, кожна з яких може бути розглянута, в свою чергу, як цілісна система, що має свої підсистеми (одна з ознак системи), то можна аксіоматично визнати систему цілей управління школою зі своїми підсистемами (пітні.тями), але зміст цілей та підцілей управління може розглядатися тільки в органічному взаємозв'язку з конкретною підсистемою всієї навчально-виховної діяльності (в загальній структурі та подструктурах управління школою).

Деякі вчені розглядають структуру школи як сукупність чотирьох основних компонентів:

1. Формування педагогічних та учнівських колективів.
2. Управління педагогічними процесами.
3. Забезпечення матеріально-технічної бази школи та умов її функціонування.
4. Створення ділової атмосфери, творчого мікроклімату в колективі.

Така структура викликає певні заперечення.

Необхідність та доцільність розробки програмно-цільового підходу в управлінні школою (педагогічним колективом, навчально-виховною роботою, учнівським колективом) була визнана багатьма вченими (практичні робітники освіти не поспішали з визнанням та впровадженням цільових програм через складність їх розробки).

І. К. Шалаев (1987р.) пояснив це положення відсутністю робочого інструментарію для перекладу соціально значимих цілей управління школою в реальні мотиви активної діяльності педагогів. Досліджуючи програмно-цільовий підхід в управлінні педагогічним колективом, він зробив висновок про те, що "наука управління школою теж буксує. Причому на методологічному рівні" (22, с. 8).

Розробляючи концепцію програмно-цільового підходу (ПЦП) в управлінні педколективом, І. К. Шалаев визначив його як цілісну систему, складові якої мають відносну автономію. Проведене дослідження дозволило йому вважати доцільним введення в управлінський підхід "випереджаючої реалізації соціально-психологічних функцій по відношенню до оперативно-технічних функцій..." (22, с. 17).

Разом з тим кожний етап програмно-цільового підходу здійснюється у "єдиному алгоритмі", який складається з ряду "кроків":

- аналітико-прогнозуючі кроки, пов'язані з програмовим аналізом у

відповідності з поставленою метою та подальшим діагнозом і прогнозом діяльності колективу;

- моделюючий крок, пов'язаний з матеріалізацією програмних цілей в моделі з урахуванням проведеного прогнозу;
- результативний крок, пов'язаний з "реалізацією моделі" та оцінкою кінцевих результатів діяльності (22, с. 18-20).

Програмно-цільовий підхід в управлінні педагогічним колективом пов'язаний з необхідністю розробки моделей, які дозволяють, у значній мірі, розкрити зміст програми діяльності, використовуючи систему цілей, але аналіз запропонованої теоретичної моделі знову дозволяє помітити, що з системи цілей "випали" учні, і управління педколективом розі, вдається без урахування взаємозв'язку діяльності педагогів та учнів.

Г. Г. Габдуллін, досліджуючи проблему інтенсифікації управління школою на основі програмно-цільового підходу (1988 р.), відмітив, що в школознавстві управління школою залишається як би безцільним, хоча в теорії соціального управління його ефективність давно доведена. Зокрема, його дослідження показало, що 70-80% заходів в планах шкіл являють собою "в основному сукупність щорічно повторюваних" форм роботи.

Підаючи критиці існуюче в педагогічній теорії ототожнення управлінського рішення з планами роботи школи, він стверджує, що управлінське рішення припускає наявність декількох альтернатив і саме по собі пов'язане з визначенням найбільш актуальних "ключових завдань" на запланований період. Вказуючи на значимість перспективної мети, дослідник пропонує "ще до складання плану" визначити "конкретні" завдання, рішення яких пов'язане з досягненням "кінцевих (вимірних) результатів" педагогічної діяльності. Таким чином, прослідковується залежність: "загальні завдання - перспективні цілі - конкретні завдання".

Таким чином, під програмно-цільовим підходом до управління навчально-виховним процесом у навчальному закладі розуміють розробку комплексності системи дій колективу по вирішенню і стратегічних, і тактичних завдань.

Розглянуте у відокремленості поняття "програма управління", безумовно, може бути визначена як система цілеспрямованих дій на будь-який об'єкт (наприклад, програма проведення конференцій).

Разом з тим найбільш успішно реалізуються і оцінюються завдання, які мають "прямий вихід" на учнів.

Отже, орієнтація в програмно-цільових підходах до управління школою на "кінцеву ціль" - успішне виховання та навчання школярів - припускає перевагу тим формам роботи,

які відображають суспільну діяльність педагогів та учнів, тобто розробка програм повинна базуватися на реальному здійсненні принципів педагогічного співробітництва і гуманізації шкіл.

Дослідження соціально-психологічних проблем управління, зокрема, відомим ученим Р. Х. Шакуровим, наукові інтереси якого довгі роки пов'язані з вивченням соціально-психологічних основ керівництва школою (загальноосвітньою, професійною), підтверджують: "відрив педагогіки від психології дуже "небезпечний"; "бездітна педагогіка" і "знелюдська" наука управління стали сьогодні сумним результатом "ігнорування соціально- психологічного фактору" (21, с. 3). Вчений вважає, що підхід до проблем управління тільки з організаційно-педагогічних позицій привів до "педагогічного технократизму".

Оскільки "очікуваний результат діяльності в психології називають ціллю" (21, с. 5), Р. Х. Шакуров вважає, що управління педагогічним колективом (звернімо увагу: не школою-системою, а педагогічним колективом (підсистемою) переслідує дві головні цілі: організація навчально-виховного процесу; задоволення особистих потреб та інтересів педагогів.

Р. Х. Шакуров не розглядає (на відміну від інших учених) мету управління як перший етап його, а вводить цілеполягання в систему функцій.

Виділивши три групи функцій (цільові, соціально-психологічні та операційні), які на його думку являють собою "трьохрівневу ієрархічну структуру", на вершині її "знаходяться функції вищого рівня - цільові" (21, с. 10).

Цільову функцію Р. Х. Шакуров характеризує як виробничу, реалізація якої пов'язана з виконанням соціального замовлення - виховання, навчання та підготовка до життя учнів шкіл (будь-яких) і, отже, здійснення її пов'язане з організацією навчально-виховного процесу та створенням, необхідної для нього матеріально-технічної бази.

Якщо цілі освіти (школи) виконання соціального замовлення суспільства в підготовці молоді до самостійного життя, то школу доцільно віднести сьогодні не до соціальної системи, а до соціально-економічної, про що все частіше сьогодні ведуть дискусії вчені і практики.

Наслідком останнього буде переусвідомлення соціального замовлення і цілей школи, реалізація яких на практиці потребує перегляду змісту управління.

Висловлюється думка про необхідність створення теорії соціально-економічного відтворення освіти на основі цільового управління.

Якщо розглядати освіту як державно-суспільний інститут відтворення духовних структур суспільства, як і інші соціальні інститути (політичні: армія, суд, релігійні

товариства, суспільні спілки та рухи; культурно-освітні; економічні: банки, біржі, корпорації тощо), то освіта- найважливіший структурний елемент суспільства.

Створення системи безперервної освіти по гребує спеціальної соціальної програми, оскільки без поглибленої перебудови в системі освіти неможливо вирішувати завдання соціально-економічного прогресу. Це загальновідоме, аксіоматичне положення пов'язане з рядом проблематичних.

Як наслідок, загальноосвітня школа являє собою в соціально-економічному змісті "підприємство" без прав, що прирікає її на застійні явища та нездатність до розвитку. Для перегляду подібного відношення до освіти, їй необхідно надати економічний статус, оскільки вона на відміну від "засобів масової комунікації" забезпечує "персональну трансляцію духовних цінностей" (С. Казарцев). Духовні цінності являють собою "товар" і можуть бути об'єктом "економічного обороту". Так, як у художників та музикантів, де продукти творчої діяльності мають "товарну форму", педагогічна праця має цілком визначений економічний зміст і "педагогічна специфіка передачі духовних цінностей не повинна закривати її економічне значення для суспільства".

Отже, у підходах до системи освіти повинні знайти відображення нові аспекти цільового управління.

Педагогічна проблема "цілі" та "завдання" управління школою чи її ланками залишається малорозробленою. Мета школи - всебічний розвиток особистості нездійсненна в рамках однієї школи (наприклад, загальноосвітньої). Більш реальна ціль, реалізація якої пов'язана з утворенням умов для всебічного розвитку людини, з урахуванням її реальних здібностей. Для здійснення "нової моделі управління" необхідне вирішення таких завдань:

- створення гнучкої, динамічної, демократичної систем управління, яка використовує варіативні управлінські рішення;
- вміння прогнозувати кінцеві результати діяльності; включення економічних механізмів діяльності, пов'язаних з необхідністю посилення фінансової самостійності шкіл;
- забезпечення оптимального поєднання адміністративного, колективного управління й самоврядування та інше.

Регіональна спрямованість освіти повинна надати цілям школи і цілям управління нову специфіку, що стане однією з умов ефективності управління.

Вихід з кризи в системі освіти пов'язаний, вважають учені, з розробкою єдиної науково-обгрунтованої комплексної програми на основі розуміння пріоритетних цільових установок функціонування шкіл.

Диференціація освіти та створення авторських шкіл також органічно пов'язані з розробкою "моделей шкіл", зміст і характер роботи яких пов'язаний з реалізацією цілісного комплексу взаємопов'язаних завдань, але неможливо розробити модель школи, не уявляючи специфіку цілей її функціонування. Можна стверджувати: проблема "цілей і завдань" школи і управління нею знаходиться в стадії розробки і розвитку, як і її понятійний апарат. Неважко помітити, що відсутні чіткі дефініції понять "ціль школи", "ціль керівництва", "ціль у правління школою", "цілепокладання", "система цілей", "система завдань", "дерево цінностей", "декомпозиція цілей", "цільові функції", "цільові програми", "цільове програмування", "програмно-цільовий підхід", "ієрархія цілей", "класифікація цілей і завдань", "управління цілями" і т. п.

Разом з тим, дослідження залежностей цілей управління школою від соціального замовлення суспільства одна з сучасних закономірностей управління, але об'єктивні вимоги їдо процесу управління в сучасній школі не враховуються. Отже, соціально-економічна політика будь-якої держави реалізується в усіх сферах суспільства, і школа (будь-яка) не виняток, але шляхи вирішення соціально-економічних проблем у кожній конкретній сфері (галузі) мають свою специфіку, яка визначається соціальними замовленнями.

Перетворення, які відбуваються в суспільному житті, неопосередковано впливають на процеси в усіх сферах суспільства, що ми спостерігаємо сьогодні в системі освіти. Прийнятий на Україні Закон "Про освіту" визнав особистість "найвищою цінністю суспільства", а саму освіту основою духовного, соціального, економічного і культурного його розвитку.

Соціальне замовлення у системі освіти визначається потребою суспільства в особистості всебічно розвиненій. Друга складова соціального замовлення пов'язана з необхідністю забезпечення всіх соціально-економічних сфер висококваліфікованими фахівцями.

Третя складова соціального замовлення суспільства системі освіти - це особлива увага до розвитку творчих здібностей і талантів кожної людини у відповідності з індивідуальними нахилами та інтересами кожного, що повинно сприяти розвитку соціальної активності людей і розвитку інтелектуального потенціалу суспільства.

Сучасна система народної освіти в Україні проходить етап становлення у зв'язку з диференціацією освіти. Виникає можливість нових типів навчальних закладів. Мова йде не тільки про гімназії, ліцеї, коледжі, Виникають профільні школи, авторські школи, школи альтернативні державним на повній госпрозрахунковій основі та ін. Соціальне замовлення суспільства, що трансформується в цілі навчальних закладів, набуває певну

специфіку, визначену понад усе, типом навчального закладу (наприклад, цілі навчальної та вищої школи значно відрізняються одна від одної, незважаючи на загальне соціальне замовлення суспільства). Але слід підкреслити: якщо ціль школи (будь-якої) визначить зміст її освіти, то ціль управління буде залежати від цілі школи, принципів її діяльності та змісту освіти. Відсутність розмежування понять "ціль школи" і "ціль управління" стала об'єктивною причиною багатьох помилок керівників шкіл.

Неважко помітити, що в узагальненій цілі системи народної освіти закладені соціально-економічні проблеми стратегічного характеру, вирішувати які повинна система освіти. Отримавши статус безперервної, система освіти включає в себе підсистеми: дошкільну, шкільну, професійну (аж до вищої) та ін. Кожна з підсистем має свої специфічні цілі, які розглядаються як тактичні. Але будь-яка з підсистем, яка була переведена в систему, має свої стратегічні і тактичні цілі.

Крім того, кожна з підсистем в системі освіти має свої власні ланки (на своєму структурному рівні). Наприклад, повна середня школа має багато типів шкіл (ланки, підструктури), освітня ціль яких єдина - надати молоді повну середню освіту, але кожна з них має свою специфіку (школа-інтернат, вечірня-змінна, денна середня загальноосвітня школа та ін.), що неодмінно відобразиться на розробці завдань, які стоятимуть перед школою.

Таким чином, у загальній структурі системи народної освіти функціонують її підсистеми, кожна з яких володіє ознаками системи.

Отже, при розробці цілей та завдань будь-якого навчального закладу необхідно визначити місце конкретної школи в загальній системі освіти. Володіючи всіма ознаками системи, освіта на кожну свою підсистему "накладе печатку" загального цілепокладання (своїї "стратегії") і кожна підсистема буде нести як ознаки загальної системи, так і свої власні, специфічні, що відобразиться на розробці завдань і змісті діяльності (в своїй тактиці). Майбутня модель школи (будь-якої) буде визначатися об'єктивною необхідністю, випереджаючою розробкою моделі системи цілей.

Загальновизнаним сьогодні є твердження, що відсутність уміння у керівників розробляти систему цілей - основна причина низької результативності у керівництві школою. Цілеспрямованості, яка є специфічною рисою будь-якої людської діяльності, притаманна й управлінська діяльність.

Але існуюча в соціальному замовленні система цілей політичного, соціально-психологічного, економічного характеру знаходить своє відображення в цілях школи. Зміст цілей управління інший, оскільки керівник встановлює "зв'язки-відношення" між усіма учасниками колективної педагогічної діяльності, за рахунок чого створюються

(повинні створюватися) необхідні умови для досягнення цілі.

Таким чином, виходячи з загальних цілей школи, визначається зміст діяльності всього колективу, що визначить загальну структуру школи.

Розробка структури потребує не тільки обміркування об'єктивної необхідності кожної структурної ланки, але й обміркування зв'язку між ними. Останнє неможливо зробити без обміркування посадового функціоналу людей в кожній структурній ланці. На основі даного теоретичного положення в наукових дослідженнях здійснюється структурно-функціональний аналіз, але мета управління, орієнтована на упорядкування "зв'язків-відносин" (не з позицій реалізації посадового функціоналу, а з позицій управлінської технології), розроблена в науці дуже слабо. Якщо врахувати розуміння "цілі" як "результату в ідеалі", більшість керівників навчальних закладів навіть не уявляють до якого "ідеалу" в управлінні вони прагнуть (плутаючи його з "ідеалом" результатів навчання і виховання).

Програмно-цільовий підхід до управління школою органічно пов'язаний з цілями школи і структурно-функціональним підходом до розробки програми діяльності і значно менше розкриває технологію управлінської діяльності. Маючі тематичну спрямованість (програмно-цільовий підхід в управлінні: педагогічним колективом, учнівським колективом, методичною роботою тощо), він найбільш використовується на вищих сходинках у загальній структурі системи освіти, ніж в окремих навчальних закладах. Ряд об'єктивних причин (відсутність фахівців- програмістів; необхідної матеріально-технічної бази управління; необхідних управлінських знань і умінь; відповідного теоретичного та методичного забезпечення тощо) ще досить довго будуть гальмувати впровадження цільових програм в управлінську діяльність керівників шкіл (будь-якого типу та рівня).

Не викликає сумнівів твердження про необхідність розробки програмно- цільового підходу до управління на рівні моделювання, оскільки модель системи цілей дозволить розкрити зміст програми діяльності в школі- системі (будь-якого типу) і в будь-якій її структурній ланці (підсистемі).

Одним зі шляхів подальшого розвитку школи (загальноосвітньої; професійної) стане процес управління нею на основі цільових комплексних програм, але реальний перехід до нього буде пов'язаний з:

- умінням розробляти систему цілей, виходячи з сучасного соціального замовлення та особистих потреб та інтересів всіх учасників навчально-виховної діяльності в конкретному навчальному закладі;
- переусвідомлення статусу школи з позицій її соціально-економічних прав (школа як навчально-виробниче "господарство", з ознаками територіально-

галузевої належності, фінансовою самостійністю та соціально-економічними зв'язками на правовій основі);

- необхідністю розробки єдиного понятійного апарату, при цьому зміст будь-якого з понять не повинен змінювати своєї сутності в залежності від структурного рівня в системі управління;
- можливістю розробки теорії соціально-економічного відтворення освіти на основі цільового управління;
- необхідністю розробки нової моделі управління школою як на основі структурно-функціонального підходу, так і на основі теорії диференціації та інтеграції цілей управління в залежності від структурного рівня та посадового функціоналу;
- наявністю спеціальних знань та умінь керівників шкіл, необхідних для розробки системи цілей та подальших варіативних програм діяльності.

"Ціль керівництва" та "ціль управління" - поняття не тотожні, чіткі дефініції їх в теперішній час в педагогічній літературі відсутні, що ускладнює розгляд питання про співвідношення понять "ціль школи" та "ціль управління", але ні в кого вже не викликає сумнівів твердження, що в основу вдосконалення організаційних структур управління необхідно покласти систему цілей.

Розробка нових моделей управління повинна бути пов'язана з розумінням причинно-наслідкових залежностей, існуючих в процесі управління. Ціль управління, як певна "прогнозована система поглядів", має свою динамічну структуру і тому потребує управлінського "втручання". Наявність "цілей" та "підцілей" потребує усвідомленої розробки їх в органічному зв'язку з цілями навчально-виховної діяльності в цілому (мета шкіл). Це визначає її організаційну структуру, що і стане основою для розробки "цілей керівника" (на будь-якому структурному рівні управління).

"Олюднена" школа, функціонуюча на принципах демократії та гуманізму, не може будувати свою діяльність на "науковій безграмотності".

Компетентність сучасного керівника неодмінно включає в себе не тільки розуміння значимості педагогічно ефективної цілі управління школою, але її наявність неодмінних управлінських умінь, пов'язаних з розробкою науково-обірунтованої системи цілей.

Література

1. Аунапу Ф. Ф. Что такое управление. - М.: Экономика, 1967. - 192 с.
2. Афанасьев В. Г. Научное управление обществом. - М.: Политиздат. 1973. - 391с.
3. Батышев С. Я. Научная организация учебно-воспитательного процесса. - М.: Высшая школа, 1992. - 344 с.

4. Березняк Е. С. Руководство современной школой. - М.: Просвещение. 1983. - 206 с.
5. Бондарь В. И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект. - К.: Радянська школа, 1987. - 157 с.
6. Брайен Саймен. Общество и образование. - К.: - Радянська школа, 1987. - 157 с.
7. Габдуллин Г. Г. Организационно-педагогические основы управления общеобразовательной школой. - Казань: КГПИ. 1985. - 107 с.
8. Закон України "Про освіту".-К.: Генеза. 1996.-36 с.
9. Кобзарь Б.С. Управление школой продленного дня. - К: Вища школа. 1988 -185 с.
10. Конаржевский Ю.А. Что нужно знать директору о системах и системном подходе. - Челябинск: ЧГПИ, 1986. - 134 с.
11. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания: Лекции Соч.: В 7 т. - М.: АПН РСФСР. 1958. - т. 5. - С. 109-224.
12. Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания: Тезисы // Соч.: В 7 т. - М.: АПН РСФСР. 1958,-т. 5. -С.103-108.
13. Образование в современном мире / Под ред. М. И. Кондакова.-Мі Педагогика, 1986. - 244 с.
14. Основы внутришкольного управления / Под ред. П. В. Худоминского. М. Педагогика, 1987. - 165 с.
15. Пикельная В. С. Содержание и организация руководства учебно-воспитательным процессом в училище. - М.: Высш. шк., 1985. - 64 с.
16. Закон України "Про професійно-технічну освіту"// Голос України, 1998.1 10 лютого. - С. 6-9.
17. Положення про середній загально-освітній навчально-виховний заклад : Інформ. збірник МО України - 1994.-№ 12. -С. 3-17.
18. Попов Г. Х. Эффективное управление. - М.: Экономика, 1985. - 334 с. j
19. Фролов П. М. Школа молодого директора,- М.: Просвещение, 1988. -223 с,
20. Цирульников А. М. Проблемы систематизации целей современной школы Дис. канд. пед. наук. - 1978. - 195 с.
21. Шакуров Р. Х. Социально-педагогические основы управления: руководит! и педагогический коллектив. - М.: Просвещение, 1990. - 207 с.
22. Шалаев И. К. Программно-целевой подходе управлени педагогически коллективом общеобразовательной школы: Дис. канд. пед. наук. - Барнаул! Москва. 1987. - 136 с.

§3. ЗМІСТ ПОНЯТІЙНОГО АПАРАТУ ТЕОРІЇ УПРАВЛІННЯ

Для того, щоб більш детально зупинитися на розгляді закономірності процесу управління, його змісті, спеціальних і загальних (технологічних) функціях, необхідно визначитись з єдиним визначенням основних понять теорії управління, що допоможе в розумінні сутності діяльності керівництва школи.

У науці в даний час існує досить багато робіт, присвячених монографічним дослідженням окремих проблем управління школою. Та Ю. А. Конаржевський, досліджуючи функції педагогічного аналізу (загальна / технологічна / функція управління школою), прийшов до висновку, що підвищення рівня управління школою стає об'єктивною необхідністю і суттєвою стороною розвитку системи народної освіти взагалі. Він підкреслив, що серед загальних (технологічних) функцій управління особливе значення має педагогічний аналіз.

В. Я. Кучкіна досліджувала завдання, зміст і методи нормування управлінської праці в школі і виявила, що незадовільний рівень адміністративно-управлінської діяльності призводить до значних соціально-економічних втрат "у вигляді втрат живої праці".

Соціологічні дослідження організації педагогічної праці здійснив В. Н. Турченко, який відмітив відсутність можливості визначення "збитку", що зазнає суспільство "непорядкованістю" вчительської праці і висловив думку про "колосальність" цього збитку.

Наукову організацію педагогічної праці, і зокрема НОП учителя, багато років досліджує І. П. Раченко. Дана проблема розглядається ним у тісному взаємозв'язку з управлінською працею керівника школи.

В 1982 році вийшла монографія М. І. Кондакова, переважна більшість розділів якої присвячена аналізу робіт російських педагогів К. Д. Ушинського, Н. І. Пирогова, Н. Бунакова, Н. А. Корра, І. Н. Ульянова по училшцеведенню і дослідженню робіт вчених і практиків періоду становлення радянської школи. В ній використано конкретно історичний підхід до дослідження, становлення та розвитку науки управління.

Оскільки історія розвитку школознавства служила предметом дослідження багатьох учених, в нашій роботі практично не приділяється уваги поетапно-хронологічному розвитку науки керівництва та управління школою.

Мета даної роботи - розкрити загальні основи теорії управління школою як цілісною системою конкретних наукових знань, які є теоретичним фундаментом школознавства.

Саме тому в значно більшій мірі в ній буде приділено уваги тим дослідженням, які безпосередньо пов'язані з розкриттям змісту управлінської праці і дозволяють на рівні теоретичного узагальнення систематизувати одержані результати, розробити цілісну систему конкретних знань по управлінню сучасною школою.

У даному аспекті слід виділити роботи І. П. Гіпельштейна (1951 р.) і В. О. Сухомлинського (1955 р.), які досліджували зміст праці директора школи як керівника навчально-виховного процесу.

В 1967-1968 рр. з'являються цікаві роботи М. Г. Захарова по організації праці директора школи і удосконаленню планування роботи шкіл, отім виходить цілий ряд робіт, присвячених окремим аспектам управління школою і середнім профтехучилищем. Серед них: К. І. Золотар, В. Вігінш (1969 р.) - проблеми управління профорієнтаційною роботою (1970 р.); В. К. Самоделкін - проблеми організації праці заступника директора по навчально-виховній роботі (1970 р.); П. З. Свідерська - перша спроба Розкрити наукові основи управління школою (1970 р.); А. А. Матвейко - проблеми нормування праці вчителів (1971 р.); С. Я. Батишев – глибоке монографічне дослідження наукової організації навчально-виховного процесу в профтехучилищі (1972 р.).

У цьому ж році виходить велика і цікава робота І. П. Раченко з наукової організації педагогічної праці. Стає предметом дослідження етич керівництва (Є. Л. Єрмолаєва, 1972 р.), сам процес управління в умовах переходу до загальної середньої освіти (Ю. К. Кузнецов, 1972 р.) З'являється цікава в науковому плані робота Н. С. Сунцова (1973 р.) па управлінню школами. Дає структурно-функціональний аналіз управ пінської діяльності А. А. Орлов (1973 р.), досліджує функцію контролю Н. В. Горбунов (1973 р.).

Активізувалась увага до проблем управління після 1974 року. Виходи велика кількість як індивідуальних, так і групових досліджень з широкою "географією пошуку" (Москва, Ленінград, Київ, Казань, П'ятигорськ] Ярославль, Чебоксари, Липецьк, Алма-Ата, Челябінськ, Львів і т. д.).

Досліджуються проблеми управління позашкільним середовищем проблеми планування і контролю (В. С. Тат'янченко, 1974р.), організації позаурочної роботи (П. Л. Васильченко, 1974 р.) в організації керівництва виховною роботою (І. С. Маренко, 1974р.), проблеми управління процесом вивчення, узагальнення і запровадження передового педагогічного досвіду (Є. Д. Варнакова, 1974 р.) та інш.

У 1976 році з'являються такі цікаві дослідження, як робота В. І. Голікова (теорія прийняття управлінського рішення) і робота А. В. Алферова (механізація і автоматизація управлінської праці).

У 1977 році звернули на себе увагу роботи С. Є. Злочевського, Є. С. Березіяка,

Н. В. Черпинського, Н. П. Зонова, Т. В. Лі, Л. Д. Кудряшова. З'явився новий аспект дослідження - критерії виміру і прогнозування ефективності діяльності вчителя (П. У. Крайцберг, 1977 р.).

У 1979 році увага дослідників знову зосередилась на директорів школи, з'являються роботи з проблеми удосконалення управлінських знань (В. І. Маслов), зроблена спроба систематизувати функціональні знання та вміння директора середньої школи. Дослідники повертаються до проблеми планування роботи (С. Е. Каркліна, Л. І. Ка.ішіна), до управління системою виховної роботи (Л. І. Філатова).

Управлінську діяльність директора, зокрема проблему управлінські; знань, досліджують В. Ю. Кричевський (1980 р.). З'являється робота В. А. Саюшева з економічних проблем управління системою профтехосвіт (1980 р.) і цікава, з практичної точки зору, робота "Комплексна системі управління якістю підготовки робочих високої кваліфікації", підготовлені колективом авторів - працівників Львівського обласного управлін профтехосвіти (1980 р.). Увагу вчених і практиків привернуло також дослідження А. А. Денисова про роль інформації в системі управління (1980 р.)

За останні десять років систематично з'являлася необхідна довідковій літературі для керівника в серії "Бібліотека директора школи".

В системі профтехосвіти виходить великий цикл науково-практичних робіт в серії "Бібліотечка керівника профтехучилища" (видавництво Высшая школа").

М. Ткач досліджує проблему використання робочого часу вчителя (1981 р.), О. К. Табаков - засоби оптимізації внутрішкільного управління (1981 р.). у 1982 році виходить велика і цікава робота Р. Х. Шакурова по дослідженню психолого-педагогічних проблем керівництва педагогічним колективом. У наступні роки публікації наукових робіт Р. Х. Шакурова постійно привертала увагу вчених і практиків загальноосвітньої і професійної шкіл.

Протягом багатьох років публікуються дослідження лабораторії управління НДІ ОП. Серед них відомі роботи П. В. Худоминського, Н І- Портного та інш.

У 1986 році була опублікована монографічна робота Ю. А. Конаржевського (практично перше глибоке дослідження) з педагогічного аналізу як основної функції управління.

Публікуються роботи В. І. Бондаря з проблем дидактичного аспекту управлінської діяльності (1987 р.) і Б. С. Кобзаря з проблем управління школою продовженого дня (1988 р.).

В системі профтехосвіти постійно досліджує різні проблеми управління А. С. Соколов. Необхідно відмітити наявність великої кількості збірників наукових праць

з проблем управління, які видаються окремими лабораторіями НДІ, ІУУ за результатами науково-практичних конференцій.

У даному огляді наукових досліджень проблем управління школою (загальноосвітньою і професійною) автори не торкались праць філософів і економістів з проблем народної освіти. Увагу в більшій мірі було спрямовано на власні педагогічні дослідження. Це зроблено для того, щоб, по-перше, читач міг переконатись (навіть на рівні тематичного аналізу проблем дослідження) у відсутності цілісної системи наукових знань з теорії управління і, по-друге, з метою надання певної допомоги практичним працівникам - керівникам шкіл або будь-якої структурної ланки її в пошуці необхідних джерел, оскільки спеціального переліку досліджень з проблем управління, на жаль, у школі немає.

Керівники шкіл, їх заступники та інші зацікавлені в спеціальних знаннях особи часто звертаються з проханням про допомогу (порадити необхідну літературу).

На виробництві вже досить давно в певній мірі сформувалась спеціальна галузь знань - наука про управління.

Загальній теорії управління присвячені роботи Н. І. Андріанова, В. Г. Афанасьєва, Ф. Ф. Аунапу, Д. М. Гвишиані, С. Е. Каменіцер, Х. Попова, Ф. І. Семяшкіна і ін.

Наукова теорія управління школою розроблена значно слабкіше загальної теорії управління виробництвом. Практично вона почала розвішатись в останні 25-30 років. Проте вивчена нами наукова література з питань управління дає підставу зробити висновок, що до цього часу і відсутня єдина точка зору на зміст таких понять, як управління, керівництво, функції управління, методи управління. Різні автори по-різному трактують поняття управління. Вважають, що процес управління це не що інше, як: упорядкування системи роботи; послідовне виконання функцій управління; вплив на якусь систему, за яким досягається попередньо поставлена мета; керівництво колективом людей; складний цілеспрямований процес впливу управлінської системи на керований об'єкт, здійснюваний за певною технологією (за допомогою різних методів і технічних засобів); вплив на колектив людей по координації і узгодженості їх діяльності; організація сукупності явищ, властивості яких проявляються як функція збереження і розвитку цієї сукупності і т. ін.

Аналіз розроблених дефініцій поняття "управління" дозволяє зробити висновок: відсутність єдиних положень пояснюється, з одного боку тим, що проблема управління має багатоплановий, міждисциплінарний характер (синтезує в собі дані економіки, філософії, соціології, фізіології, педагогіки, кібернетики та інших наук), з іншого - існують різні підходи до характеристики процесу управління.

Управління розглядається і як процес прийняття і реалізації управлінських рішень, і як інформаційний процес, тобто, процес постійного руху; інформації по прямим і зворотнім зв'язках у ході керівництва певною системою.

Існує ще один, з нашої точки зору, найправильніший підхід до характеру ристики процесу управління - системний, бо управляти можна тільки системою. Дійсно, значна кількість дефініцій поняття "управління" ґрунтується на системному підході до управління, і, в загальному виді зміст поняття "управління" розкривається як вплив на підпорядковану систему; з метою максимального її функціонування з тим, щоб циклічно здійснювався перехід системи в якісно новий стан управління – це технологічний процес.

Разом з тим загальновідомим є положення, що системою можна успішно управляти тільки тоді, коли встановлені прямі і зворотні зв'язки між: управлінською підсистемою і елементами (ланками) підсистеми якою: управляють. Тому рух інформації від об'єкта управління до органу управління і зворотно інформації є неодмінною умовою функціонування соціальних систем.

Немає єдиної думки і про співвідношення понять "керівництво" і "управління".

Немає єдиної думки по трактовці і співвідношенню понять "управління", "керівництво" і "контроль". Перші два можуть ототожнюватись, а контроль вважається частиною керівництва, інші дослідники стверджують, що управління (або загальне керівництво) - є органічне з'єднання власне керівництва і контролю; педагогічне керівництво розглядається як метод керівництва, при якому поставлені цілі досягаються через ціленаправлений, усвідомлений вплив на педагогічну діяльність учителя, що само по собі не виключає застосування адміністративних методів.

Дуже часто управління відносять до органів народної освіти, а керівництво - до школи, в інших наукових джерелах - навпаки.

М. І. Андріанов вважає, що "керівництво" і "управління" - поняття не тотожні. Зміст поняття "керівництво" більш широкий, і керівництво здійснюється якоюсь однією особою, в той час як управління - це діяльність, яка направляє і регулює суспільні відносини за допомогою якогось спеціально на те створеного адміністративного органу. Те все ж глибоке вивчення методологічних основ теорії управління дозволяє стверджувати, що "керівництво" є поняттям більш широким. Воно пов'язано з постановкою цілей (або системи цілей), конкретизацією завдань згідно з основними напрямками в змісті роботи і розробку спеціальних функцій (необхідний розподіл праці при загальній її кооперації).

Управління є адміністративною функцією керівництва і пов'язано з реалізацією загальних (технологічних) функцій управління в будь-якому спеціальному виді

управлінської діяльності. Інакше кажучи, такі загальні функції управління, як: планування, організація, координування, контроль, регулювання, облік і аналіз, об'єктивно і закономірно проявляють себе в кожних спеціальних функціональних обов'язках посадових осіб (завуча, керівника початкової військової підготовки, класного керівника і т. д.).

У практичній діяльності дані поняття не виключають одне одного, оскільки більш глибоке вивчення проблемних питань теорії управління сприяє удосконаленню керівництва в цілому.

Наука управляти передбачає вміння вирішувати кожне питання системно, комплексно, з урахуванням всіх обставин справи. Існує думка, що управління стосується лише виробництва і перенесення основних положень його у навчально-виховний процес (навіть з урахуванням особливостей останнього) неможливе. Подібна оцінка даної проблеми є підтвердженням недостатньої розробки теорії управління в психології та педагогіці.

Управління соціальними організаціями - специфічна сфера людської діяльності. Науково обгрунтована трансформація загальних (технологічних) функцій в сферу навчально-виховної діяльності дозволяє більш глибоко і всебічно побачити навчально-виховний процес і розробити педагогічну теорію управління. До цього часу в педагогічній практиці мистецтво управління базувалось, як правило, на емпіризмі; у даний час управління визначається як мистецтво застосувати науку з урахування досвіду. Природно, що в процесі управління виникає багато проблем організаційного, методичного, психологічного, власне педагогічного і технічного характеру.

До понятійного апарату теорії управління школою відносять перш за все принципи, функції, методи і засоби управління.

Із числа найбільш розроблених у педагогічній теорії принципів можна виділити наступні: 1. Поєднання в управлінні єдиноначальності з колегіальністю; 2. Перспективності і прогнозу в управлінні; 3. Морального і матеріального стимулювання; 4. Правильної розстановки і використання кадрів; 5. Координацій оптимального співвідношення загальноосвітньої і трудової підготовки; 6. "Головної ланки"; 7. Оперативності і діловитості; 8. Особистісного підходу; 9. Науковості управління; 10. Ефективності управління; 11. Систематичності і послідовності; 12. Урахування конкретних умов; 13. Гуманізації та гуманітаризації; 14. Демократизації управління.

Можна безсумнівно стверджувати, що всі принципи освіти (відповідно до Закону України "Про освіту") мають знайти відображення в практиці управління сучасним навчальним закладом.

Сьогоднішній етап управління школою обумовлений перш за все прискореним розвитком науково-технічної революції. Перетворення науки в безпосередньо виробничу силу, ріст кваліфікації педагогів, революційний характер змін матеріально-технічної бази, запровадження нових інтенсивних педагогічних технологій, сприяє росту вимог, які пред'являються до процесу управління школою.

До особливостей управління в умовах науково-технічної революції правомірно відносять такі:

- у управлінні глибоко демократичне, і допустимі лише ті форми і методи його, які дають можливість розвитку творчих сил кожної особистості;
- при плануванні навчально-виховної діяльності колективу необхідно вирішувати питання матеріальних витрат при максимальній їх ефективності (включення економічних важелів);
- управління спирається на глибокі знання об'єктивних законів розвитку суспільства, узагальнення нових явищ, облік прогресивних напрямків у роботі;
- управління повинно бути гнучким, тобто своєчасно реагувати на зміни "обставин", особливо в умовах перебудови школи;
- удосконалення управління не терпить суб'єктивізму, успіх залежить від того, наскільки правильно визначаються об'єктивно існуючі завдання і наскільки своєчасно вони вирішуються;
- на ефективність управління впливає рівень знань і професійна підготовка управлінських кадрів.

Особливе мають значення вимоги до управління, що народжені самою науково-технічною революцією: вміння передбачити перспективу (прогнозування дозволяє своєчасно виявити найближчі і віддалені тенденції розвитку школи); запровадження в управління сучасної техніки управління; систематичне вивчення і запровадження в практику нових форм і методів організації роботи по управлінню; все більш широка участь членів педагогічного колективу в управлінні.

Аналізуючи специфіку управління в умовах навчальних закладів, можна відмітити наступне:

1. Своєрідність відношень суб'єкта і об'єкта: об'єкт управління одночасно і суб'єкт;
2. Певне співвідношення нормованого і ненормованого робочого часу;
3. Особливості стимулювання праці;
4. Зростання ролі економічних, організаційно-педагогічних і соціально-психологічних методів управління школою.

Функції управління - особливий вид управлінської діяльності, що передбачає

певний розподіл праці і спеціалізацію в сфері управління. Зміст управління розкривається на основі виконання певних функцій управління.

Об'єктивно функції визначаються змістом і структурою самого "шкільного виробництва". Одночасно вони розглядаються і як стадії управління. В організаційно-технічному плані управління функції поділяються за двома основними ознаками:

а) за приналежністю до сфер діяльності виділяються спеціальні (конкретні) функції управління (посадові обов'язки);

б) по стадіях (етапах) управління виділяються загальні (основні або технологічні) функції управління.

Загальні (технологічні) функції виявляються при управлінні будь-яким об'єктом. Будучи об'єктивно видами робіт, вони повинні функціонувати, тобто взаємодіяти одне з одним, і зв'язок їх є змістом процесу управління.

Не потребує доведення "наскрізний" характер загальних (технологічних) функцій, оскільки вони виявляють себе в будь-якій ланці навчально-виховної роботи.

Подрібнення функцій управління носить відносний характер, тому що вони органічно взаємопов'язані. Часто зустрічається ототожнення функцій "координування" і "регулювання". Деякі дослідники "координування" взагалі не вводять до числа загальних (технологічних функцій), інші вважають до цільним введення в загальні (технологічні) функції управління функції "активізації" (як виду діяльності), що спонукає творчо працювати (моральне і матеріальне стимулювання, розвиток мотивів діяльності, розпорядництво, поточний управлінський вплив).

Г. Х. Попов вводить функцію загального керівництва, яка перегукується з адміністративною функцією, так званою функцією загальної (технологічної) координації.

Крім ототожнення функцій "координування" - "регулювання" ототожнюються функції "організація" - "запровадження", "облік і контроль" - "оцінка". До цього часу сперечаються про право на самостійність функції "педагогічний аналіз".

Результати проведеного нами дослідження в повній мірі дозволяють виділити реально існуючі в процесі управління школою такі загальні (технологічні) функції:

1. Планування - своєрідне визначення завдань, виконання яких покладається на решту функцій. Це початкова стадія управління, вона охоплює: діяльність колективу в перспективі, поточну діяльність і детальне програмування. В той же час план - це управлінське рішення і головний інструмент у керівництві, тому вміння керівництва зосередитись на головних завданнях неминуче впливає на культуру праці вчителів, на ефективність навчально-виховного процесу.

Дуже важлива в управлінні проблема прогнозування. Перспективні плани

являються документами наукового прогнозування. Саме в перспективних планах повинні бути визначені основні напрямки педагогічного пошуку, обумовлені глибоким науково-практичним прогнозом. Необхідно навчитися передбачати в перспективі зміни і враховувати їх.

А. С. Макаренко вважав, що там, де педагогічний колектив немає єдиного плану роботи, єдиного обміркованого підходу, там немає педагогічного колективу і не може бути ніякого виховного процесу. Сила педагогічного колективу в узгодженості мети діяльності і плануванні. Відомий педагог неодноразово підкреслював, що немає нічого небезпечнішого, ніж індивідуалізм у колективі.

2. Якщо план не підсилити організацією, то він не буде виконуватись. Суть організаційних питань полягає в тому, щоб кожний, маючи для цього необхідні права і несучи в їх межах всю повноту відповідальності, займався своєю справою. Педагогічну ініціативу вчителя не можна розвивати адміністративним навіюванням, необхідно перейти від навіювань до спеціальних організаційних впливів, зокрема до інструктування. Йдеться про організаційні процеси: розчленованість у часі і просторі необхідних заходів: поєднання їх відповідною технологією; формування підпорядкованої системи.

З організацією пов'язане створення певних взаємозв'язків для приведення в дію управлінського рішення. А. С. Макаренко мав абсолютну впевненість у тому, що без чіткої організації, виховного процесу не існує. Будь-яка організація на його думку, передбачає розробку умов, які повинні бути реалізовані. Наприклад, зразковими можуть бути умови організації роботи гуртків, рекомендовані А. С. Макаренком: наявність мети і змісту діяльності; наявність приміщення, необхідних інструментів і матеріалів; відвідування робочих занять; інформація про роботу гуртка в пресі; обов'язковий громадський звіт кожного гуртка в формі постановки концертів, оформлення фотогазет і виставок, підготовка доповідей і конференцій; обов'язковий офіційний звіт кожного гуртка, перед органами самоуправління; наявність конкурсного бюро арбітражу для призначення премій, чергового показу і організації конкурсів.

Навіть на рівні теоретичного осмислення умов організації роботи гуртків, запропонованих А. С. Макаренком, можна знайти причини формалізму і нерезультативної роботи багатьох гуртків у сучасній школі чи СПТУ. '

3. Управлінська праця повинна будуватися на основі чіткого розподілу і кооперації. Узгодженість дій - одна з найважливіших умов в управлінні, і вона знаходить своє відображення в управлінській функції, яка називається координуванням. Координування трактується як встановлення гармонії між частинами системи, встановлення співвідношення пропорцій в спільній діяльності.

О. А. Дейнеко функцію координування називає гармонізацією. А. С. Макаренко вважав, що діяльність педагогів повинна бути координована по досягненню єдиної мети, оскільки не можна виховати колектив, якщо 15 педагогів будуть кожен виховувати "хто як вміє, і хто як хоче". Він часто підкреслював важливість "взаємної просвіти і гостро піднімав проблему відособленого педагога", відмічаючи, що саме колективізм вихователів виступає головною умовою ефективного впливу на особистість. Проблему взаємовідносин педагогів у педагогічному колективі він пов'язував з педагогічною етикою і педагогічною майстерністю.

4. Контроль - це перевірка відповідності реального ходу процесу планам, нормам, інструкціям, рішенням. Неконтрольований процес - це процес некерований. Контроль - не констатація тих чи інших фактів, а викриття причин існуючих недоліків і розроблення заходів по їх усуненню. Контроль основний спосіб організації зворотного зв'язку, таким чином, засіб одержання інформації, на основі якої здійснюється процес управління. Існування контролю як самостійної функції управління є визнаним положенням. Цікавим є відношення А. С. Макаренка до контролю. Він вважав, що діяльність педагогічного керівника будь-якої ланки повинна б\ти підпорядкована контролю. "Чому у нас немає відділу контролю, який би міг сказати різним педагогічним партачам: "у вас, голубчики, дев'яносто відсотків браку".

На практиці суттєвим недоліком контролю є його стихійність, безсистемність, відсутність глибокого аналізу.

5. На основі контролю здійснюється регулювання. В ході роботи обов'язково виникає диспропорція внаслідок різних причин. Регулювання тісно пов'язане з продуктивністю управлінської праці, з дотриманням правила винятку і правильної оцінки важливості справ. Саме в даному вигляді управлінської діяльності повинен реалізувати себе принцип "головної ланки". Мистецтво управління складається з того, щоб своєчасно врахувати і знати, де зосередити свої "головні сили" і увагу. В педагогічній системі А. С. Макаренка чітко простежується робота чергових, яка не тільки: давала значну інформацію до ради колективу, але й була безпосередньо кооперативно дійовою в кожній ланці педагогічного процесу. Це дозволяло, з одного боку, оперативно вносити необхідні корективи в життя колективу, а з іншого - ефективно сприяло формуванню таких якостей особистості, як самостійність, відповідальність, колективізм.

Важелями регулювання (визначеними механізмами управління) виступають моральні і матеріальні стимули і поточне оперативне р озпорядництво.

6. Наступна функція управління - облік. Облік - важлива функція і: інструмент управління, він невіддільний від контролю але не тотожний йому. Облік дозволяє наочно

бачити ефективність застосованих засобів, а також необхідний для кількісної та якісної оцінки (характеристики) навчально-виховного процесу. Будь-яка робота, вважав А. С. Макаренко, повинна бути врахована педагогічним керівником. Самому А. С. Макаренку в роботі облік допомагав настільки, що необхідність його була для нього очевидною. Він дуже дивувався, що ні в одного директора не знаходив у кабінеті картотеки. Як можна керувати, якщо немає картотеки? - запитував він. І стверджував: "Це некультурно... У нас повинні бу картотеки, облік. Я досягнув великих результатів... завдяки обліку".

7. З якісною характеристикою навчально-виховного процесу тхсн пов'язана і функція управління - аналіз (педагогічний аналіз).

Педагогічним аналізом називають функцію управління, метою якої є вироблення рекомендацій по вдосконаленню управління на основі вивчення стану справ, тенденції розвитку, об'єктивної оцінки результатів навчально-виховного процесу, вивчення динаміки розвитку педагогічного і учнівського колективів.

Аксіоматичним є те, що одним із найважливіших шляхів удосконалення управління школою є підвищення аналітичного рівня управлінської діяльності на будь-якому рівні управління.

Наскільки часто використовував у своїй роботі аналіз А. С. Макаренко свідчить вся його педагогічна спадщина. Саме постійний і глибокий аналіз. власного досвіду, пошук причин успіхів і невдач дозволило йому створи свою педагогічну систему.

Саме так виникла і педагогічна система В. О. Сухомлинського.

Педагогічний аналіз одночасно є засобом дослідження діяльності колективу. На основі його, як специфічному виду управлінської діяльнос робляться теоретичні висновки, практичні узагальнення, виробляються методичні рекомендації.

Процес управління тісно пов'язаний з процесом алгоритмізації операцій тих чи інших функцій. Він носить циклічний, в певній мірі замкнуті характер, причому кожний управлінський цикл закінчується педагогічним аналізом. Якщо врахувати його відносну "замкнутість", то і починається навчальний рік аналізом діяльності колективу. Деякі вчені вважають, що функція педагогічного аналізу не може бути вичленена із системи загальних (технологічних) функцій управління, оскільки вона притаманна будь-якій іншій функції (плануваншо, контролю і т. д.).

Таке твердження неправомірне, бо те ж саме можна сказати про будь-яку іншу функцію (наприклад, ми організуємо планування, регулюємо контроль, враховуємо систему планування і наявність координації діяльності педагогів і т. ін.).

Саме в цьому і проявляється закономірний "наскрізний", "всепроникаючий"

характер загальних (технологічних) управлінських функцій.

Рівень використання, реалізації технологічних функцій в практиці управління школою різний, саме це впливає в цілому на якість і результативність процесу управління навчальним закладом.

Методи управління школою не можуть діяти ізольовано і представляють собою сукупність способів впливу управлінської підсистеми на підпорядковану (самі по собі являються взаємозв'язаною системою). Методи управління є "інструментом впливу" в руках керівників і в значній мірі визначають успіх управління. Проникнення в педагогіку методів управління інших наук з урахуванням специфіки навчально-виховного процесу і, стосовно до змісту певної роботи, правомірним.

Згідно з діалектико-матеріалістичним світорозумінням явища матеріального світу специфічні і конкретні, але, в той же час, вони підпорядковані загальним об'єктивним законам. Аналіз загальнотеоретичних положень у науково-педагогічній літературі дозволяє виділити такі методи управління школою: економічні, організаційно-педагогічні, соціально-психологічні. Кожний із даних методів управління школою є сьогодні найактуальнішою педагогічною проблемою, яка вимагає подальшого дослідження. Більш детально вони розглянуті далі.

Слід відмітити, що в даній роботі не розглядаються спеціальні функції, оскільки зміст спеціальних посадових функцій розглядається у багатьох документах (інструктивних, нормативних, статутних).

Спеціальні функції управління - це посадові функціональні обов'язки, тобто безпосередні функції директора, завуча, старшого майстра, класного керівника і т. д. На окремі посади розроблені положення, які розкривають функції кожної особи в структурній ієрархії управління

Поняття "система" досить часто застосовується в педагогічній практиці, але не завжди ще достатньо усвідомлюється суть цього поняття і властивості системи. Педагогіка не завжди бачить в системах - цілісні утворення, які складаються із взаємодіючих підсистем.

Система - це єдність мети, змісту, принципів, функцій, форм, методів і засобів управління школою.

Система управління школою - це відкрита система, оскільки пов'язана із зовнішнім середовищем. Задачі функціонування даної системи підпорядковані завданням навчання, виховання і розвитку учнів (йдеться про загальноосвітню і професійну школу).

Процес управління може бути розглянутий як цілісна система також у зв'язку з тим, що відповідає всім основним характерним вимогам складних систем. Їй притаманні:

- наявність певних частин, кожній з яких властиві свої особливості;
- взаємозв'язок і взаємозалежність частин між собою (властивість цілісності);
- наявність внутрішньої організації;
- наявність субординації - підлеглості і співпідлеглості частин, елементів (яскраво виражена ієрархічність);
- існування в якомусь зовнішньому середовищі, з яким вона утворює певну єдність, що має значення для функціонування будь-якої системи;
- наявність цілеспрямованості в функціонуванні, прагнення до виконання мети;
- розвиток у часі, тобто динамічність;
- здібність зберігати стійкий стан;
- суперечність за своєю природою;
- можливість оперативної та активної участі педагогічного колективу в керівництві.

В системах, які відповідають вищезазначеним вимогам, розв'язуються завдання і аналізу, і синтезу.

В. І. Гречухін відмічав, що невміння враховувати властивості систем викликає надмірну напругу і нестійкість у колективі школи, знижує ефективність роботи. В той же час загально визнано, що системний підхід дозволяє своєчасно виявити недоліки, диспропорції, протиріччя в функціонуючій системі, їх причини, визначити шляхи подолання недоліків і труднощів.

Управління розглядається і як структура, і як процес. Під структурою управління розуміють її ієрархію, причому складність такої ієрархії залежить, перш за все, від числа зв'язків в управлінській системі. Структура управління школою - лінійно-функціональна. Вона забезпечує принцип єдиноначальності і персональної відповідальності за будь-яку ланку роботи в навчально-виховному процесі.

Елементами структури є саме ланки цілісного педагогічного процесу. Сукупність ланок на одному рівні - це ступінь. Елемент - структуроутворююча одиниця.

Структура складається на основі всього комплексу об'єктивно обумовлених спеціальних функцій управління. Отже, управління школою - це соціально-економічний і організаційно-педагогічний процес, який здійснюється за допомогою різних функцій і методів, і засобів з метою підвищення ефективності всього навчально-виховного процесу і з метою досягнення його оптимальних результатів.

Розділ III. МОДЕЛЮВАННЯ ШКІЛ ТА МЕТОДИ УПРАВЛІННЯ СУЧАСНОЮ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЮ ШКОЛОЮ

§ 1. СИСТЕМНО-СТРУКТУРНИЙ ПІДХІД ДО МОДЕЛЮВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Дослідження проблеми цілей управління (зміст попереднього параграфа) та висновок про необхідність розробки системи цілей (цільове програмування діяльності колективу) безпосередньо пов'язаний з розкриттям особливостей системного підходу в управлінській діяльності.

Ідеї системного підходу, які покладені в основу нових напрямків досліджень проблем управління, є загальносвідомою методологічною передумовою до вивчення соціальних явищ, оскільки дозволяють тримати в полі зору будь-яку діяльність (в тому числі й управлінську) як одне ціле;

Оскільки автор прийшов до висновку про можливість моделювання системи цілей, виникла необхідність прослідкувати, чи мають місце при розробці моделей загальновідомої ознаки систем. Дослідження специфіки системного підходу до управління автор зробив ще на першому етапі свого дослідження.

Всі системи, як правило, настільки складні, що неможливо зрозуміти їх в цілому без попереднього членування та подальшого синтезу.

Членування системи - не самоціль. Це своєрідний методологічний захід, який дає можливість "розглянути" більш уважно кожен складову частину системи.

Б. З. Мільнер ще 1969 року зазначав, що "всебічний системний аналіз різного роду об'єктів дозволяє невимірно глибше обміркувати їх сутність: структуру, організацію, завдання, закономірності розвитку, оптимальні шляхи та методи впливу на їх розвиток ..." (5, с. 10). Наступний синтез складових частин з новими кращими характеристиками.

"Система" - слово грецьке, значення якого - "з'єднання", "складене з частин"; у сучасній науці найбільш поширена дефініція системи: визначена цілісна освіта, складена з багатьох елементів, які знаходяться у зв'язку. Отже, головні ознаки будь-якої системи: цілісна освіта; наявність складових частин (елементів), наявність зв'язків.

Вищеназвані ознаки розкривають сутність поняття "системи" у стратегічному стані, але будь-яка система функціонує, "живе" і, отже, вона динамічна.

Отже, системи можуть характеризуватися як статичним, так і динамічним станом.

В. Г. Афанасьєв, один з класиків розробки теорії управління в соціології, неодноразово підкреслював ще одну з відомих ознак систем: будь-яка система, як цілісне утворення, володіє новими якісними характеристиками, які відсутні в її елементах.

Ю. А. Конаржевський, розкриваючи ознаки систем, відмітив: - будь-яка система має певний рівень цілісності; - системі притаманні зв'язки, які характеризують "взаємодію" елементів системи та визначають структуру системи (її ієрархію); - ієрархія, в свою чергу, відображає підпорядкованість та супідпорядність елементів системи; - будь-яка система характеризується субординаційними зв'язками.

Оскільки системи завжди пов'язані з зовнішнім середовищем, то Ю. А. Конаржевський виділив ще одну ознаку системи, назвав її "гомеостазис" (здібність зберігати свої параметри в умовах змінного зовнішнього середовища).

Відомі й інші ознаки систем, про які автор дізнався з багатьох джерел. До них слід віднести: будь-який з елементів системи, здійснюючи йому притаманні функції, несе у собі всі загальні ознаки систем; будь-яка система може діяти ефективно за умов успішного функціонування кожної з підсистем; будь-який з елементів системи, взаємодіючи з іншими елементами даної системи, "виходить" з них, оскільки перед усіма стоїть єдина (стратегічна) ціль; можливості розчленування системи на все більш "дрібні" структурні елементи дозволяє бачити цільове призначення будь-якої структурної (підструктурної) ланки; будь-яка підсистема, як і цілісна система, має свою структуру.

Отже, поняття "система" нероздільна з поняттям "структура".

Дослідження вченими різноманітних педагогічних проблем протягом останніх 10-15 років, як правило, пов'язані з системним підходом (системно-структурним, структурно-функціональним, системно-функціональним незалежно від предмета наукового дослідження (Ю. А. Конаржевський, Н. Г. Ничкало, А. А. Орлов, В. А. Пятін, А. Г. Соколов, П. Т. Фролов тощо)

Отже, "школа-система" (будь-якого типу та рівня в загальній структурі системи освіти) може бути розглянута і як підсистема значно більшої соціальної системи, і як цілісна система, яка має свої підсистеми. Тому особливістю системного підходу в управлінні є розуміння відносності будь-якої системи, оскільки в якості головних властивостей в ній можуть бути виділені ті, котрі відповідають завданню, яке стоїть перед дослідженням

З цієї властивості випливає: системний підхід завжди має практичну цілеспрямованість, тобто в залежності від мети дослідження будь-яка властивість системи може бути і важливою, і незначною. Наприклад, вивчаючи систему соціально-психологічних методів, дослідник вивчає також і організаційно-розпорядливі чи економічні, але тільки в тій мірі, в якій вони допоможуть зрозуміти змістовну сутність перших; вивчаючи специфіку системи позакласної роботи з учнями в школі продовженого дня, дослідник вивчить систему роботи класного керівника як допоміжний аспект, який

дозволяє зрозуміти особливості цілісної системи більш високого рівня і навпаки (із зміною мети дослідження допоміжний аспект стає головним) і т. д.

Коли використовуються проблеми управління (внутрішкільного, внутріучилищного), найбільш важливою властивістю будь-якої досліджуваної системи стає стан зв'язків-відношень між управляючою та управлінською підсистемами та всередині них. Стан зв'язків у системі управління, якщо дослідник (теоретик, практик) їх бачить та може оцінити за визначеними кількісними та якісними параметрами, дозволяє зрозуміти в якому стані знаходиться вся система: або управління "зв'язками-відношеннями" між елементами системи підтримують її в стані функціональної рівноваги (система "живе", "дихає", але не розвивається- застій), будь-яке управління "зв'язками-відношеннями" приводить до постійного розвитку системи і вона у визначеній циклічності (для навчальних закладів: цнкл-навчальний рік) кожний раз переходить в якісно новий стан і характеризує ступінь її розвитку.

І, нарешті, системний підхід в управлінні дозволяє об'єктивно аналізувати системи, що розробляються (доцільність проектування системи, її раціональність тощо). Мова йде як про системи виробничого характеру, так і про власні системи управління.

А. Гусаров, В. Радаєв стверджують: "Коли ми говоримо про управління на науковій основі, необхідно чітко уявити собі, що об'єктом дослідження науки є організаційні відносини суспільного характеру, які виникають у процесі гармонізації (координації) всього виробничого або іншого комплексу"(2, с. 3).

Таким чином, до основних якостей системного підходу і систем, в тому числі системи управління, автор відносить: відносність системи; практичну цілеспрямованість її; стан зв'язків-відношень у системі; об'єктивну залежність аналізу систем від цілей їх функціонування.

Система-школа (СШ, ПТУ, ВШ та інші) - система штучна (створюється людьми в зв'язку з об'єктивною необхідністю), відкрита (завжди має зв'язки з зовнішнім соціально-економічним середовищем та поза їх не функціонує); динамічна (оскільки процесам, їй притаманним, властивий розвиток); циклічна (кожний навчальний рік прослідковує сукупність взаємопов'язаних, взаємозалежних та повторних процесів, які характеризують зміст навчально-виховної діяльності в цілому).

Діалектична логіка потребує розглядання системи управління в усьому різноманітті її зв'язків, існуючих суперечок між елементами системи (рушійних сил її розвитку) з урахуванням реальних, конкретних умов, об'єктивних факторів її функціонування.

Не викликає сумнівів відоме в науці твердження, що системи і структури- це

тандем.

Ю. А. Конаржевський, досліджуючи проблему систем та структур, відмітив залежність переходу на вищий якісний рівень будь-якого елемента системи від впливу на його структуру (3, с.12). Автор роботи схильний до необхідності уточнення даного твердження, тому що проведене дослідження дозволяє перевести управлінську систему та будь-який її елемент на вищий рівень (якісний стан) за рахунок впливу не на структуру в цілому, а на зв'язки, існуючі в поданій структурі, оскільки кожна структура має свій, притаманний їй, характер зв'язків. Останнє положення ("про характер зв'язків") є загальновизнаним. Загальновизнані і наступні положення теорії систем:

1. Цілісність системи визначається як наявністю загальної цілі її існування, так і наявністю інтегративних якостей, притаманних тільки системі в цілому, а не її структурним елементам.

2. Множина елементів, які входять у систему, виявляє свої специфічні властивості, але як було сказано вище, вони несуть на собі загальні риси цілісної системи.

3. "Система" - поняття методологічне, яке дозволяє при розробці реальних систем проникнути у сутність явищ, але не слід плутати поняття "система", "системний підхід", "системний аналіз" тощо.

Зокрема, Ю. А. Конаржевський відмічає, що "системний підхід - це методологічна орієнтація в науковому пізнанні оточуючої об'єктивної дійсності..." (3, с. 49). Саме тому без системного підходу неможливо обійтися під час дослідження сутності процесів управління навчальними закладами, які також загальновизнані складними динамічними системами

Визначення поняття "системний аналіз" також відносно, як і "система" та залежить відпрактичної цілеспрямованості його. Так, В. А. Пятін вважає, що системний аналіз - це метод дослідження системи управління, який потребує розділення системи на частини та послідовного вивчення їх як окремих елементів цілого, в той час, як Ю. А. Конаржевський стверджує: "Системний аналіз - це сукупність методів, процедур, методик, які використовуються для вивчення складних об'єктів та процесів, що являють собою цілісні системи" (3, с. 54).

Обидва визначення в цілому не викликають у нас заперечень, оскільки неважко помітити приватний характер першого (аналіз стосовно управління як системи) та загальний (методологічний) характер другого визначення.

Але автор вважає за необхідне відмітити: якщо мова йде про системний аналіз процесу управління школою, то об'єктом його, в першу чергу, стануть не елементи системи управління, а "зв'язки-відношення" між ними, про що вже було сказано.

4. Структури систем мають визначену ієрархію і, отже, декілька (іноді багато) рівнів (ступенів) структури. Елементи одного ступеня можуть бути об'єднані в блоки по горизонталі. Цілеспрямованість за видом діяльності може бути об'єднана в блоки по вертикалі.

Структуру прийнято вважати визначеним способом упорядкування системи. Відомі різні варіанти структур. Можна, без сумнівів, зробити висновок про те, що саме характер структури школи визначає її модель.

Розкриваючи проблеми, які стоять перед сучасною педагогічною наукою, Б. С. Гершунський зазначає: "Становлення та розвиток єдиної системи безперервної освіти ставлять перед педагогічною наукою методологічні проблеми, вирішувати які неможливо без опори на концептуальні положення теорії систем..." (1, с. 57). Він вважає також, що розробка теорії систем у народній освіті пов'язана з такою фундаментальною категорією як "прогностичність", оскільки науковий прогноз дозволяє виявити перспективи розвитку будь-якої системи, незалежно від того чи йде мова в цілому про систему безперервної народної освіти, чи будь-яку з її ланок (на рівні відносної її цілісності).

Аналіз "школи-системи" через її структуру на рівні внутрішкільних зв'язків дозволяє побачити її внутрішню модель (модель школи), в той час, як аналіз зв'язків школи з зовнішнім (соціально-економічним) середовищем дозволяють відмітити модель школи зовні.

У залежності від специфіки шкіл розробляються їх організаційні структури, які можуть будуватися за різноманітними схемами. В теорії систем відомі наступні структури:

- ієрархічна одноланкова структура управління (характерна для малокомплектних шкіл, шкіл-"маляток", коли здійснюється повна централізація);
- лінійно-ієрархічна структура (характерна для колективів, які розділені на ірупи, де кожна група підпорядковується своєму керівнику в залежності від посадового функціоналу, з наступною звітністю керівників перед вищестоящими посадовими особами);
- функціональна структура, при якій робота здійснюється по функціях (класний керівник підпорядкований і директору, і його заступникам, і іромадськості), що приводить до відсутності чіткої єдиноначальності;
- лінійно-функціональна структура, при якій керівництво здійснюється одночасно і за лінійною структурою (вертикальні структурні блоки), і за

функціональними залежностями (взаємодія, взаємообґрунтування).

Останній тип структур у теорії систем часто називають "змішаним", хоч у деяких роботах автор зустрічав виділення в окрему групу змішаних структур.

У класифікації структур, наведеній В. А. Пятіним (7, с. 20), знаходимо "зоряну" структуру (наприклад: колектив під час наради, клас під час уроку), але ми гадаємо, що епізодичні становища окремих елементів системи на їх міжструктурному рівні не характеризують загальну модель шкільної структури.

Отже, існуюча ієрархія (підпорядкованість, супідрядність) дає можливість побачити число рівнів структури (її ступенів), що має визначальне значення для функціонування навчального закладу.

Необхідність удосконалення структури управління визначається тим, що вона являє собою стабільну основу управління. Загальновідомо, що чим менше ступенів у структурі всієї системи управління, тим вона більш гнучка та ефективна. Але у складних динамічних соціальних системах (до яких ми відносимо і школи) не обійтися без структурних ступенів, тому у завдання управління входить пошук оптимального числа ланок на кожному структурному ступені, при умові вирівнювання посадових навантажень по всіх ланках системи управління.

Організаційно-структурні зв'язки у процесі вдосконалення повинні оптимально впорядковуватися та спрощуватися, оскільки це впливає на продуктивність управлінської праці. Саме тому виникає нова проблема - розробка показників роботи керівника школи через кількісні параметри "зв'язків-відношень", на визначене (оптимальне) число яких він може ефективно впливати.

Якщо в системі є множина елементів, значить є множина зв'язків, число яких значно перебільшує число самих елементів. Виникає "система зв'язків", яка знаходиться в прямій залежності від "системи цілей" ("дерева цілей"), елементів системи та посадового функціоналу, який реалізується на кожному рівні структури.

А. А. Орлов виділяє в школі 3 рівні структур:

1. Рівень адміністративного управління.
2. Рівень колегіального управління.
3. Рівень учнівського самоуправління.

А. Є. Капто вважає, що структура шкільного управління має 4 рівні:

- 1 й рівень - директор та вищі органи колегіального управління;
- 2 й рівень - заступник директора та органи колегіального управління другого рівня;
- 3 й рівень - педагоги та їх цільові об'єднання;
- 4 й рівень - учні та органи учнівського самоуправління.

Ю. А. Конаржевський розглядає декілька варіантів структур, не враховуючи субординаційний критерій. Наприклад: структура матеріально-технічної бази школи, структура людських відношень, процесуальні та духовні структури.

А. А. Киверялг відмічає, що вивчення систем полягає в дослідженні елементів структур, при цьому системний підхід (чи системно-структурний) дозволяє досягти синтезу наукових знань про об'єкт дослідження.

Оскільки система складається з елементів, то, на думку А. А. Киверялга, кожний елемент являє собою "одиницю аналізу" (4, с. 11). Без сумнівів, щодо вірності даного наукового положення, автори роботи вважають за необхідне уточнити: що розуміється під елементом? Якщо це, про що зазначено вище, "складова частина системи", то на будь-якому структурному рівні "елемент" системи може бути відносно цілісною системою (ознака відносності систем) та розглядатися як об'єкт дослідження чи залишатися "одиницею аналізу" в більш об'ємній системі. Але при подібному підході з поля зору дослідника випадають "зв'язки- відношення" між підсистемами (елементами системи).

Таким чином, ми не можемо достатньо глибоко вивчити сутність систем- структур і систему управління ними, якщо не зможемо зрозуміти, що при системно-структурному аналізі об'єкта дослідження (при практичній цілеспрямованості його: вивчення процесу управління школою) на перше місце виходять завдання по дослідженню "зв'язків- відношень", специфіка яких і визначить модель школи.

Саме тому автор дослідження вважає цінним і наступний висновок А. А. Киверялга: системний підхід до вивчення процесу управління дає можливість вивчити не частини (елементи), що складають ціле, а "взаємовідношення і зв'язки різноманітних елементів цілого", що дозволить пізнати основні тенденції розвиваючих систем і основні закономірності динамічних структур (4, с. 12-13).

Надаючи дефініцію "системного аналізу", А. А. Киверялг близький до Ю. А. Конаржевського, А. А. Орлова, В. А. Пятіна та інших дослідників, розкриваючи її як сукупність прийомів та методів, що дозволяють досліджувати складні об'єкти наукового пізнання.

На недостатність використання системного підходу у педагогічних дослідженнях вказували С. Я. Батишев, Є. С. Березняк, Б. П. Бітінас, А. І. Бондар, Г. Г. Габдуллін, Б. С. Гершунський, Б. С. Кобзар, Ю. А. Конаржевський, В. В. Краєвський, В. Н. Максимова, М. І. Махмутов, Н. Г. Ничкало, А. Г. Соколов, Н. М. Таланчук, Р. Х. Шакуров та інші.

Виникло протиріччя: з одного боку - вже більше 10 років у науці цільове програмування на основі системного підходу визнано найбільш ефективним в

управлінській діяльності (і в прогнозі - перспективним), з іншого - в практиці міжшкільної управлінської діяльності (СШ, ПТУ, ВІН тощо) практично не використовується (епізодичні факти не вирішують проблему в цілому).

Які причини подібного положення? Автор на основі проведеного дослідження бачить їх у наступному:

1. І у теорії управління школою, і в практиці керівництва нею більш частіше предметом управлінської діяльності вважають чи школу в цілому чи колективи (педагогічний, учнівський), чи процеси, притаманні навчально-виховній діяльності. Саме тому, у створеному стереотипі нашого педагогічного мислення, дуже важко перейти до розуміння такого предмета управління школою, як "зв'язки-відносини" у їх статистиці (статистичні структура) та динаміці (функціонуюча система).

2. Виділення існуючих елементів системи-школи (наприклад: керованій підсистемі - навчальний процес, позакласна виховна робота, методична робота, робота з батьками, робота по організації учнівського самоуправління тощо) вважалося б загальновідомим та не складним. Але саме такий підхід привів нас до педагогічного застою. А як інакше виявити елемент системи? Шляхів багато - ціль одна і вона обумовлена соціальними замовленнями системи освіти у Законі "Про освіту". Згідно з ним особисті: оголошена найвищою цінністю суспільства і, отже, основні цілі виховання будуть пов'язані з розквітом пізнавальних та творчих здібностей дітей підлітків, юнацтва на основі їх нахилів, інтересів, цілеспрямованостей.

Таким чином, перший блок елементів системи-школи повинен бути пов'язаний з вивченням учнів (діагностична підсистема), виявленням їх нахилів, потреб, інтересів. Такої діагностичної служби в наших школах не було. Перші боязкі кроки почалися з введенням у штатний розклад шкіл практичних психологів, звільнених класних керівників, вихователів. Тим більш ще важко назвати школи (виняток складають окремі школи, типу московської, яку очолює Є. Ямбург), де вже склалася і функціонує діагностична служба. Неясно, хто її повинен очолювати: директор? Один із заступників з навчально-виховної роботи? чи заступник директора з діагностичної служби школи? Але, можна сповна стверджувати: не буде створена в кожній школі своєрідна науково-практична лабораторія (відділ, служба, центр, тощо) з діагностики, застій в педагогіці буде продовжуватися, а вивчення нахилів та інтересів дітей, прагнення до виявлення та розвитку талантів (інтелектуального потенціалу суспільства) буде звичним педагогічним мертвонародженням лозунгом.

Таким чином, один із найважливіших елементів-об'єктів управляючої підсистеми - діагностична служба школи.

Таким чином, ціль визначить зміст діяльності та інших об'єктів елементів, про що скажемо трохи пізніше.

3. Діагностична служба - це елемент управляючої системи. Припустимо вона створена (з'явився статичний елемент в структурі школи), але управління системою, як ми вже виявили, пов'язане з визначенням "зв'язків-відносин". На кого буде виходити "діагност" і з ким "зв'язуватися". Неодмінно, в практиці шкіл виділятимуться:

- "зв'язки-відносини", які йдуть на вищі рівні в системі управління школою всередині школи (на директора, його заступників) для вирішення ряду питань, якщо в цьому виникає необхідність, і поза школою, зовнішні зв'язки, які встановлюють відношення з деякими соціальними інститутами в регіоні (виконавчі комітети районної Ради, медичні заклади, правові органи тощо);
- міжсистемні зв'язки, які характеризують відносини між діагностичною службою школи і педагогічним та учнівським колективами.
- міжелементні зв'язки, які характеризують функціональні відносини між особами посадового функціоналу всередині самої діагностичної служби (будь-якої);
- наївне припущення про можливість існування діагностичної служби на рівні одного практичного психолога в навчальному закладі.

Не потрібно бути особливим математиком, щоб зрозуміти, що навіть у школі з оптимальним кількісним контингентом (згідно з дослідженням соціологів такий контингент складає 600-700 чоловік) виявляти нахили та інтереси школярів і потім діагностувати їх розвиток, одна людина, навіть, якщо вона спеціаліст високої кваліфікації, не зможе.

Конче потрібне відповідне матеріально-технічне забезпечення діагностичної служби (на базі комп'ютерного обслуговування) та відповідні спеціалісти з обслуговування даної техніки (оператори, програмісти). Виникає необхідність у методичному забезпеченні служби та відповідні методисти, які працюють на основі тестуючих та інших методик.

Потрібні будуть безпосередні виконавці, які узагальнюють результати за отриманими діагностичними матеріалами та виробляють необхідні рекомендації для педагогів, які здійснюють безпосередню роботу з учнями.

Вирішуючи поставлені перед ними проблеми по вивченню потреб, нахилів, інтересів, прагнень школярів, працівники служби будуть вступати у "зв'язки-відносини" один з одним, а характер і зміст цих зв'язків визначить ефективність їх роботи.

У автора немає сумнівів, що ці зв'язки потребують встановлення відносин з членами педагогічного та учнівського колективів як у їх навчально-пізнавальній діяльності (в ході навчального процесу), так і в позакласній діяльності (в усій розмаїтості традиційних та нових форм її здійснення).

Розробка "зв'язків-відносин" у системі навчально-виховної роботи тільки на рівні одного елемента системи ("Діагностична служба") не тільки погребує глибокого осмислення змісту роботи даної "служби", але має визначити її структурну модель, яка стане визначеним модульним блоком у загальній системі міжшкільного управління.

4. Які ще потрібні новій школі, що розвивається (загальноосвітній, професійній), служби, центри, відділи (у вже даючих ліцях - кафедри), які стануть елементами загальної системи? Необхідно повернутися до "цілей" школи.

З погляду автора, одним з головних принципів реформації освіти в Україні є принцип відродження національної мови, національних традицій, культури, національних мистецтв, нар одних промислів. Реалізація даного принципу у школах допоможе вирішенню завдань естетичного, трудового та морального виховання (близька за зовнішнім виглядом, це триєдине завдання сумно відоме "формулі" триєдиного виховання: єдність ідейно- політичного, трудового та морального виховання молоді, але минула деідеологізація школи, установка на органічний зв'язок з принципом її естетизації докорінно змінює зміст роботи педагога та учня в їх педагогічному співробітництві).

Вже виникла об'єктивна необхідність у створенні в школах "Центрів естетичного виховання" (служба художнього виховання, кафедра мистецтв тощо).

Будучи елементом загальної системи, об'єктивна необхідність створення якого визначена стратегічними цілями виховання (одна з "гілок древа цілей"), "Центр естетичного виховання" (назву якого автор використовує умовно, потребує, в свою чергу, розробки "зв'язків-відношень", які визначають його систему роботи. Модель даного елемента системи також буде залежати від його внутрішньої структури, яка на відміну від "Діагностичної служби" матиме свої специфічні зовнішні зв'язки і вони визначать характер управлінських відношень.

Виникають суміжні проблеми: чи потрібні "Центри художнього виховання" тільки в "Школах мистецтв"? Навіщо, скажімо, подібні центри в медучилшці, в середній школі з математичним ухилом чи в СПТУ по підготовці слюсарів-сантехніків? Демократизація шкільного життя, свободи вибору навчальних альтернативних програм, авторські школи, школи альтернативні державним, які функціонують на основі самофінансування, та багато іншого, що прийшло сьогодні в систему освіти, дозволяє колективам мислити вільно та творчо, вирішуючи: яка система роботи, яка модель школи, яка педагогічна технологія

дозволить успішно здійснювати соціальне замовлення суспільства.

5. Наступна суміжна проблема: хто буде управляти подібними Центрами (естетичними, економічними, екологічними тощо), де взяти фахівців? Але вона легко вирішується. Якщо "Діагностична служба" безумовно по гребує підготовки спеціальних кадрів, то всі інші служби (центри, відділення, кафедри, ради тощо) можуть управлятися членами педагогічного колективу. Це дозволить вирішити і частину соціально-педагогічних проблем:

- облік особистих потреб педагога при вільному виборі цікавої йому роботи всередині школи;
- залучення членів педколективу до управлінської діяльності (демократизація управління);
- додаткова оплата праці педагогів за роботи в Центрах (службах тощо);
- включення економічних стимулів в педагогічну працю;
- чітка координація позакласної діяльності учнів у відповідності з роботою функціональних Центрів, де кожен учень визначає свою участь вільним вибором.

Зникає необхідність у класних годинах та класних керівниках.

Виняток складає початкова школа, де значення педагогічного керівництва ще дуже велике, а увага до маленької людини повинна бути величезна, тому що вік з 6 до 10 років визначений психологами як найбільш синтетивний для розвитку емоційної сфери особистості.

Таким чином, загальна ціль школи - визначити розробку системи цілей, яка, в свою чергу, визначить зміст розробки шкільних структур. Стратегічні цілі школи визначають як елементи структур (в керованій та керуючій підсистемах), так і "зв'язки-відносини" між елементами системи.

6. Виникає ще одна супутня проблема: скільки подібних Центрів (служб тощо) повинно бути в школі.

Автори даного дослідження вважають:

- стандартного (шаблонного) підходу до визначення їх не може бути, оскільки диференціація освіти, яка відбувається сьогодні, надала таку варіативність у типах шкіл, що залишається тільки сподіватися: не забули б про особистість школяра (не вихлюпнули б дитя разом з водою). Історія педагогіки такі приклади знає (введення визначеного тішу самоврядування, впровадження лабораторно-бригадної форми навчання, відмова від трудового навчання, тощо).

Разом з тим, стратегічні завдання кожного типу шкіл (ліцею, гімназії, коледжу тощо) визначає необхідність у конкретних службах та центрах.

З нашої точки зору, найбільш важливі:

- Центр "Здоров'я";
- Діагностична служба;
- Навчальні центри (у СШ - Центр "Інтелект", в СПТУ - Центр "Професія" чи подібні їм);
- Центр художнього виховання (Центр "Мистецтво" або "Служба краси" тощо);
- Служба методичного забезпечення (включає в себе школи передового досвіду та підвищення кваліфікації педагогів);
- Центр "Національне відродження" (з залученням до роботи батьків); Економічна служба, в яку входять: трудове навчання та виховання учнів, матеріально-технічне забезпечення шкільних центрів, створення нових, нетрадиційних форм організації виробничої праці школярів (шкільні трудові об'єднання, асоціації учнів, кооперативи, малі концерни, малі підприємства тощо).

Служба забезпечує: перехід школи на часткову рентабельність, організацію шкіл типу "Юний підприємець", "Організатор малих виробництв", "Адміністративне та господарче право", діяльність профорієнтаційного Центру школи і таке інше.

7. При обговоренні з науковими співробітниками та працівниками школи варіанта нової моделі шкіл, найбільше заперечення викликало і положення про ліквідацію у вчителів статусу класного керівника (виняток склали самі класні керівники, які виявили бурхливі позитивні емоції при першому "слуховому" сприйнятті даної цілі).

Консервативність нашого педагогічного мислення, цілком зрозумілий потяг до звичних педагогічних положень, майже "дотиковий страх" перед ідеєю - "клас без класного керівника" є нічим іншим як "застійним" недовір'ям до можливостей учнів та розумінням у більшості факту відсутності у школярів (не тільки V-х, але й XI класів) елементарних навичок самоорганізації.

Педагогічна громадськість сьогодні цілком допускає молодшого підлітка (10-12 років) до трактора, до комп'ютерної техніки, до винахідливості (не торкаємося їх самостійності в більш складних соціальних проявах: "самоорганізація бігунів", створення підпільних "збройних майстерень" тощо), але припустити думку про можливості самоорганізації учнів для чергування в класі, школі, у суспільно-корисній діяльності просто не може, заважає стереотип мислення.

Залишається тільки шкодувати, що ще недостатньо довго чи, в меншій мірі, надто повільно будуть "вмирати" сформовані за довгі роки "становлення" радянської школи стереотипи мислення, що відображають, практично, повне недовір'я педагогів до

особистості, яка розвивається.

До подібного факту педагогів привела й існуюча відмова від визначної спадщини А. С. Макаренка, вивчення якої у вузах країни йде формально і в "жахливо" малому розмірі. Необхідні вже сьогодні такі спецкурси як "Принцип довір'я в педагогічній діяльності А. С. Макаренка", "А. С. Макаренко та педагогічне співробітництво", "Гуманізм педагогіки А. С. Макаренка" тощо.

Повертаючись до положення про самоврядування в школі, слід відмітити, що наша "лозунгова педагогіка" ("доб'ємось 100% успішності", "випускники школи - соціально-зріла особистість", "молодий робітник - раціоналізатор та винахідник" тощо) не могла вирішити поставлені в "лозунгах" завдання, оскільки зміст виховної роботи в школах будь-якого типу не сприяв їх вирішенню. По суті - завдання були утопічними.

Ще в стародавній Греції педагогами часто називали рабів, які вели дитину до школи ("діговедення").

Класні керівники з I по XI клас "керують", і тільки один раз на рік школярі "грають" в "День самоврядування", який нічого не може дати в аспекті формування в учнів реальних навичок самоорганізації (чи можна, потримавши один раз за рік гітару, навчитися грати на ній - утопія!).

Так, яким чином перейти до вирішення реального завдання по формуванню у молоді таких необхідних у житті якостей, як самостійність, соціальна активність тощо?

Автор вважає необхідним перегляд "Положення про класного керівника".

Як уже було зазначено вище, функції класного керівника необхідно зберегти тільки за учителем початкових класів, з достатньо високою матеріальною доплатою за даний вид діяльності.

Разом з тим, повинен бути розроблений комплекс критеріїв, за якими можна було б оцінити роботу вчителя початкових класів.

У числі їх - критерій, який дозволяє оцінити до завершення IV класу рівень таких сформованих якостей учнів, як здібність до самоорганізації.

Отже, в початковій школі виховна робота здійснюється при повному педагогічному керівництві (в історії педагогії: учитель-садівник, діти - паростки молоді), але вирішується одне з найсерйозніших виховних завдань формування первісних навичок самоорганізації.

Основна школа - педагогічна взаємодія педагогів та учнів здійснюється на основі самоврядування. Для цього будуть потрібні наставники (вже сьогодні в деяких школах введені штатні одиниці класних керівників, які працюють у паралельних класах).

Їхні функції будуть безпосередньо пов'язані з наданням допомоги в самоврядуванні

(чергування в класах, їдальні, організація суботників та шефської допомоги тощо).

Економічний розрахунок дозволить вирішити: скільки класів буде у наставників (чотири? п'ять? шість?), але зміст їх роботи буде близький до управлінського: встановлення "зв'язків-відносин" з Центрами, адміністрацією, батьками, соціальними інститутами.

Розкриті "зв'язки-відносини" дозволяють створювати умови дія повнішого самовиразу особистості, яка розвивається.

Разом з тим, наставники працюють у безпосередньому зв'язку з "Діагностичною службою", що дозволяє своєчасно інформувати керівників Центрів, батьків про необхідність надання допомоги, підтримки, фіксувати динаміку розвитку учнів (фізичного, інтелектуального, емоційного, соціального).

Повна середня школа (X-XI класи) повинна створити необхідні умови для повного самоврядування, інакше говорити про виховання соціально зрілого випускника школи, якого характеризують психофізіологічна та моральна готовність до самостійного життєвого, нереально та утопічно.

Але для успішного вирішення такої проблеми потрібно буде розібратися в понятті "самоврядування" і тих шляхах, які дозволяють в умовах школи навчити учнів самоорганізації та самоврядуванню.

8. Наступна суміжна проблема - актив класу. Який він? Потрібен він? Хто ним управляє? Ким він управляє?

Перехід на подібну модель роботи потребує перегляду багатьох сталих поглядів на розвиток соціальної активності учнів. Зникає необхідність у звичному активі класу (групи в ПТУ), який давно в абсолютній більшості випадків став формальним органом з надто низькою результативністю. Як і раніше, класний керівник "владно управляє" (якщо це йому вдається), підключаючи учнів до деяких форм роботи, а самі учні пояснюють свою пасивність відсутністю інтересу до тої чи іншої роботи.

Педагогічна технологія включення школярів в різні види діяльності така:

- "Діагностична служба" дає дані в Центри про виявлені нахили та інтереси учнів до періоду завершення початкової школи;

Центри запрошують до себе учнів, пропонуючи їм вільний вибір роботи, яка їх цікавить (наприклад, у "Центрі національного відродження") чи пропонують на вибір гуртки: національна вишивка, лозоплетіння, гончарна справа, різьблення по дереву, килимарство, народний фольклор тощо; в "Економічному центрі" пропонують роботу в шкільному кооперативі, навчання в "Школі юного менеджера" (гурток "Технічна творчість", об'єднання "Винахідник" тощо);

- Центри укладають з учнями договори про спільну діяльність, які передбачають моральні та матеріальні стимули, і право вільного розриву "Договорів" при бажанні учнів;

- у "Договорі" передбачається активне представництво відповідного Центру та його інтересів у класі (групі), де навчається той чи інший учень;

- представництво відповідного Центру в кожному класі (групі) і є його активом "на місцях";

- якщо "Договір" з Центром уклали декілька учнів з одного класу (групи), всі вони є активом конкретного Центру в конкретному класі;

- в кожному класі цілком можливе представництво всіх Центрів (у подібному випадку більша частина класу є активом, але кожний з них діє, керуючись власними інтересами й інтересами свого Центру);

- при завершенні роботи в Центрі (при закінченні основної школи чи повної середньої) учням видається сертифікат відповідної вартості, який дозволяє працювати йому на виробництві, в кооперативі чи займатися індивідуальною діяльністю;

- Центри здійснюють роботу з розвитку творчих здібностей підлітків (юнацтва), створюють умови для розвитку талантів, організовують загальношкільні "Огляди", "Конкурси", "Ярмарки", "Виставки", "Фестивалі мистецтв" тощо

- Центри мають свій фонд матеріального заохочення учнів, залучаючи до його створення батьків та спонсорів

- щорічно (наприкінці навчального року) передбачаються звіти керівників (ради) Центру перед його колективом;

- основними критеріями-показниками ефективної роботи Центрів повинні бути: мінімальна "плинність" учасників Центру; реальна щорічна участь у звітних виставках кожного учня; наявність власного фінансового фонду; зв'язок із зовнішніми громадськими Центрами культури, мистецтва, техніки, науки.

Перехід до нових моделей шкіл потребує глибокого осмислення об'єктивної необхідності різних підсистем у загальній шкільній системі (у керованій та керуючій підсистемі), в той час як розробка структури управління буде пов'язана з пізнанням сутності елементів системи (їх цілями, змістом діяльності та наявністю зв'язків, які не тільки визначають відносини в колективній роботі, але й через осмислення причинно-наслідкових зв'язків допоможуть зрозуміти закономірності, які існують в педагогічних процесах. Якщо це не відбудеться (сьогодні вже багато педагогів говорять про "методологічний голод"), школа ще буде інтуїтивно (в кращому випадку) чекати результатів своєї діяльності, а не прогнозувати його на достатньо високому рівні наукової

обґрунтованості. Встановлення "зв'язків-відносин" - це, вважає автор, найбільш складний вид управлінської діяльності, оскільки сучасні керівники шкіл у своїй більшості, не володіють управлінською технологією розробки "зв'язків-відносин".

У поданому аспекті цікаве дослідження, проведене Ю. Я. Табаковим. Досліджуючи шляхи оптимізації шкільного управління та виходячи з аксіоматичного положення про те, що основою удосконалення повинні бути найбільш повні уявлення про об'єкт дослідження, Ю. Я. Табаков прийшов до висновку: діяльність керівників шкіл буде більш успішною, якщо вдасться виділити в ній "стаціонарні організаційно-педагогічні ситуації", які можна буде розв'язати на основі "зразкових алгоритмічних вказівок". Він провів структурно-інформаційний аналіз системи внутрішкільного управління, поставивши перед собою ціль, пов'язану з пошуком шляхів та засобів оптимізації організаційно-педагогічної діяльності керівників.

Оскільки своє дослідження Ю. Я. Табаков пов'язав з вивченням шкільних інформаційних потоків, структурно-інформаційний аналіз дозволив йому виділити інформаційні потоки та зв'язки. Останнє для автора даної роботи являє особливу зацікавленість, тому що вивчені ним "зв'язки-відносини" мають безпосереднє відношення до руху інформаційних потоків.

У дисертаційному дослідженні Ю. Я. Табаковим розглядалися можливості використання кібернетики, теорії інформації та мережевого планування для упорядкування зв'язків шкільного управління.

Важливість мережевого планування, що дозволяє урахувати вимоги систем-структур, була визначена нами ще в 1978 р., але запропонована Я. Табаковим структура шкільного управління, розглянута ним як сукупність блоків у єдності зі зв'язками та інформаційними потоками, дозволила розрахувати зв'язки у кількісних показниках.

У шкільній структурі було виділено шість блоків: керівництво школою; уставні органи управління, громадські органи управління; педагогічні працівники; колективи учнів; робота допоміжних служб.

Але дослідник звернув увагу на специфіку поточних процесів та неформальний їх характер, тому що в реальній практиці навчальних закладів виникають "тимчасові структурні підрозділи" (штаби оглядів, конкурсів, робота комісій, тимчасових рад та Центрів тощо).

Це, вважає Ю. Я. Табаков, не тільки потребує гнучкості структури, але й доводить наявність резервів для удосконалення управлінських структур.

Число існуючих зв'язків у структурі величезне. Так, директор (компонент першого блоку) реалізує 23886 зв'язків, заступник директора з навчально-виховної роботи

(2 компоненти першого блоку) реалізує 12567 зв'язків і таке інше. Здійснивши розрахунок для конкретної школи, Ю. Я. Табаков виділив у шкільній структурі 275938 зв'язків.

Якщо повернутися до дефініції предмета управління, що такими є "відносини" ("зв'язки-відносини") і управлінський вплив, повинен бути спрямований перш за все на "зв'язки-відносини". Можна аксіоматично стверджувати: абсолютна більшість зв'язків у структурі функціонує або стихійно, або зовсім не функціонує (статична структура, "застій").

Це легко доводиться відсутністю в сучасних школах чітких інформаційних систем (відсутність системності в обігу документів на рівні, в кращому разі, доброї інтуїції), відсутністю необхідної координації впливу на "зв'язки" системи, нерозробленістю методик поетапного контролю, оцінки та координації діяльності педагогічного та учнівського колективів тощо.

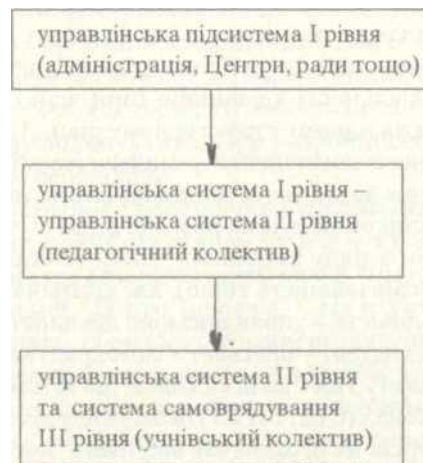
Та неможливо не згодитися з узагальненим висновком Ю. Я. Табакова: головна причина - невисокий рівень управлінської підготовки, відсутність необхідної кваліфікації в управлінській діяльності.

Мова йде скоріше про те, що без організації в системі безперервної освіти спеціальної підготовки керівників (факультети організаторів народної освіти, інститут управління народною освітою) подальше удосконалення їх діяльності буде йти дуже повільно.

Одне тільки виявлення оптимальної кількості "зв'язків-відносин" необхідність впливу на них потребує сучасної управлінської компетентності.

Повертаючись до проблеми "систем-структур", розробка якої пов'язана з пізнанням та моделюванням управлінської діяльності в навчальному закладі, треба, з точки зору автора, не боятися диференціації змісту навчання та виховання (створення Центрів, які мають свої цільові програми), тому що вплив на особистість учнів у системі організованої

Запропонована нами модель управління з використанням Центрів управління, в залежності від змісту роботи, дійсно має багатозв'язну структуру, але в загальному вигляді пропонує триповерхову структуру. Якщо спробувати зобразити запропоновану модель школи-системи з розрахунком впливових (прямих та зворотніх) зв'язків, то дуже наочно її структура може виглядати таким чином



Якщо спробувати зобразити всі зв'язки, враховуючи показники зв'язків Ю. Я. Табакова, зробити це практично неможливо. Вихід однак є - чітка диференціація діяльності всіх учасників процесу у будь-якому підструктурному елементі школи.

Мабуть, доведеться відійти від широко прийнятої структури школи, яка складена з чотирьох компонентів:

1. Формування колективів (педагогічних та учнівських);
2. Управління педагогічними процесами;
3. Забезпечення матеріально-технічної бази школи та умов її функціонування;

Створення ділової атмосфери (творчого мікроклімату). Подібні структури викликають сумніви з ряду причин. Чому, наприклад, "управління" відноситься тільки до другого компонента структури, якщо загальновідомо, що тільки керовані системи функціонують. Отже, будь-який структурний компонент системи потребує управлінського впливу. Чи четвертий коїмпонент (виділений в самостійний) в структурі управління неодмінно повинен реалізуватися в ході управлінського впливу в будь-якому компоненті структури?

У третьому компоненті структури відмічається управлінська діяльність по забезпеченню школи матеріально-технічною базою та умовами її функціонування. Безперечно, що перша частина даного положення (матеріально-технічне забезпечення школи) також є однією з умов функціонування школи, в той час інформаційне методичне забезпечення, ж умова функціонування, може входити і в перший і в другий компоненти запропонованої чотирьохрівневої структури.

Якщо виходити з розуміння даної структури, як основних напрямків управлінської діяльності (зміст роботи керівників), то це потребує диференційованого підходу до змісту в залежності від посадового функціоналу. В даному випадку структурних рівнів буде менше, тому що всі напрямки в змісті діяльності керівників (при всій їх багатоконпонентності) розмістяться на одному структурному рівні. І тільки наступна

розробка завдань кожного компонента у вищеназваній горизонталі та пошук шляхів їх вирішення дозволяють моделювати вертикальну ієрархію.¹

В. Ю. Кричевський цілком допускає розгляд педагогічного колективу як різновиду трудового, з ряду загальних ознак (суспільна діяльність, сукупність інтересів, організованість тощо), але відзначає, з нашої точки зору, дуже істотну особливість - управлінською діяльністю займаються в школі всі (навіть учні в системі учнівського самоврядування). Розуміння даного педагогічного факту тим більш важливе, що ні майбутніх учителів у педвузах, ні учнів у школах (СШ, СПТУ) цьому виду діяльності не вчать. Жоден з навчальних курсів не передбачає вивчення методики розробки цілей, моделювання систем і структур, загальної управлінської технології на рівні організації чужої праці та самоорганізації і таке інше.

Автори даної роботи не можуть погодитись з В. Ю. Кричевським, який вважає, що серед об'єктів управління "основним є педагог", оскільки переконаний, що об'єктом керівництва є вся "система-школа", а безпосереднім предметом управління - управлінські відносини ("зв'язки- відносини"), існуючі й активно діючі в структурній ієрархії

Тим більше, що сам В. Ю. Кричевський (1985 р.) стверджує, що школі, як соціальній системі, притаманна наявність різноманітних відносин, називаючи школу "поліфункціональною соціально-педагогічною системою".

Загальновідомо також, що школа-система (як і всі інші соціальні системи) може ефективно функціонувати "при визначеному максимально можливому числі елементів системи", але навіть при малому числі елементів у системі, результативність функціонування їх буде залежати від динаміки "зв'язків-відносин", які сприяють розвитку системи, переводячи її кожний рік (цикл) у якісно-новий стан "розвинутої системи"

Автор зазначав вище, що оптимальний шкільний контингент сьогодні визначений в 600-700 чоловік (в різних джерелах показники дещо різні, але більше 800 чол. - зустрічаються рідко). Великі школи, популярні зовсім недавно, критикуються, оскільки результат навчально-виховної діяльності колективів подібних шкіл вважається низьким.

Разом з тим, сьогодні серед авторських шкіл є достатньо великі. Більш того, деякі авторські школи, "запускаючи" в життя нові свої моделі, включають в їх структуру дошкільної освіти.

В даному аспекті викликає увагу досвід роботи Є. Ямбурга.

При розробці авторської моделі школи, він виходив при визначенні цілей школи не тільки з соціального замовлення, але й з протиріч, які виникли в сучасному суспільстві. Але Є. Ямбург виходив при розробці моделі школи з соціально-економічних умов її функціонування, які він позначив як умови мегаполісу (великого міста). Правомірне

твердження про залежність "соціальної адаптивності моделі" від умов зовнішнього середовища її функціонування. При розробці систем-структур облік цих умов об'єктивно необхідний.

Виходячи з істотного протиріччя в системі освіти (одного з найбільш важливих) - протиріччя між станом здоров'я дітей та вимогам, які висуває навчання, Є. Ямбург створює у своїй школі "міцну" медико-психологічну службу (своєрідний "Центр здоров'я"). Ця служба не тільки стежить за фізичним, психічним та інтелектуальним розвитком школярів на всіх етапах шкільного навчання, але й реалізує постійну необхідну корекцію ходу розвитку за допомогою педагогічного консилиуму (9, с. 19).

Створюючи "школу-систему" (дитсадок-школа-ліцей), виходячи з завдань багатопрофільності та багаторівневості навчання, розширення креативності дітей і таке інше, автори розробляють чотирьохступеневу структуру школи:

- I ступінь - дошкільна освіта;
- II ступінь - початкова школа;
- III ступінь - загальноосвітня школа з гімназійними класами і класами підтримки;
- IV ступінь - ліцейські та загальноосвітні класи, які існують паралельно.

Неважно помітити, що основна структура розроблялась, виходячи з прішліщу диференціації освіти, але в основі її лежить "надзавдання" авторів моделі школи: забезпечити кожному учню умови для "самовиразу". Допускається розробка на кожного учня "Карти індивідуального розвитку", закладеної у комп'ютер (9, с. 26).

Кожному підрозділу "школи-системи" визначений свій зміст, виходячи з "завдань та підзавдань". Наприклад, на III рівні в структурі школи Є. Ямбурга передбачається створення "гнучкої трьохрівневої системи" (ознака відносності в цілісності систем), яка включає гімназійні, загальноосвітні класи та класи підтримки.

Введення в підструктурах класів підтримки вимагало розробки "концепції освіти" в даних класах (невелика наповненість класу до 14 чол.; сильний склад педагогів; широко використана комп'ютерна техніка, 30-хвилинна тривалість уроку, двадцятибальна система оцінок, наявність "класної дами"; продумані форми відпочинку, можливість переходу в загальноосвітні та гімназичні класи тощо), захопило увагу батьків та громадськості.

В "системі-школі" виникла необхідність у створенні "Наукового підрозділу" (новий вид "Служби"), в який ввійшли: медико-психологічна служба; наукові лабораторії; власні ВНДКи* (9, с. 23).

Неодмінно виникає реальна необхідність активного пошуку спонсорів, встановлення зв'язків з виробництвами, науковими Центрами і ВУЗами.

Виникла суміжна проблема (у числі багатьох інших) розробити власну управлінську модель, і Є. Ямбург робить з точки зору автора даної роботи, важливий висновок про те, що з'явилася "необхідність формувати при школі принципово нові структури та підрозділи, які охоплюють науково- педагогічну, видавничу та комерційну діяльність" (9, с. 30). У "школі- системі" виникла необхідність введення нових штатних одиниць: заступник директора з науки; завуч-координатор; заступник директора з соціально- педагогічних питань; завуч-експериментатор (звільнений від координаційної роботи); комерційний директор.

Постає питання: яким чином будуть розроблятися між службами "зв'язки-відносини", оскільки в схематичній концепції управлінської моделі! тільки вказується на появу "багатообразних зв'язків", але не порушена проблема технології їх структурування (моделювання) в єдності з постійно функціонуючими інформаційними потоками (прямими та зворотніми). "Банк даних", закладений в комп'ютерному Центрі, буде систематично поповнюватися необхідною інформацією тільки за умов постійного функціонування "зв'язків" у "школі-системі".

Аналіз управлінської діяльності інших авторських шкіл дозволяє автору стверджувати, що "зв'язки-відносини" не виступають як основний об'єкт управлінського впливу на перший проблематичний план. Традиційний стереотип управлінського впливу на "суб'єкт управління" (в будь-якій підструктурі), а не на його "відносини", не дозволить побачити "систему розвитку" і перехід її у якісно новий стан.

Практичні труднощі при розробці "зв'язків-відносин" полягають насамперед у тому, що виявлення їх залежить від необхідної випереджаючої управлінської діяльності, яка об'єднує в собі розробку цільових програм, "систем-структур" не тільки на основному управлінському (верхньому) рівні, а й на рівні всіх структур та підструктур. При цьому спроба встановити на розроблюваних моделях "зв'язків-відносин" всіх з усіма переконливо доведе необхідність розробки інформаційних потоків, що інтегрують постійно в "Банку даних" по визначених напрямках у загальній цільовій програмі діяльності і паралельно існуючих оперативних інформаційних служб.

1. Незважаючи на загальновідому в науці точку зору про значущість системного підходу до будь-якого виду діяльності (дослідницької в тому числі), в практиці сучасних шкіл, в роботі керівників він використовується рідко і на низькому рівні компетентності.

2. На шкільному (внутрішчлшщному) рівні стратегічні цілі школи не декомпонуються в "древо цілей" (тактичні завдання), на основі яких розробляються цільові програми діяльності всього колективу. Основна причина - відсутність необхідних

управлінських знань та умінь керівників, з теорії і практики розробки моделей шкіл; розгляд їх на рівні систем з подальшим структуруванням у відповідності з тактичними завданнями діяльності.

Практично не враховуються специфічні ознаки соціальних систем та вимоги закономірностей процесів, які протікають у цих системах. Причина га ж відсутність спеціальних управлінських знань та вмінь

3. Моделювання (структурування) системи цілей повинне завжди випереджати моделювання самої "школи-системи", але всередині структурних елементів процес цей повторюється: йде повтор розробки системи цілей та завдань на кожному конкретному рівні (однорівневі елементи системи), на різних ступенях в загальній ієрархічній структурі (рпiorівневі елементи системи) з подальшим структуруванням підсистеми, число яких повинно бути оптимальним для управлінського впливу.

Проявляється одна з найважливіших закономірностей систем: залежність структури від стратегічних та тактичних цілей-завдань функціонуючої системи. Результат функціонування останньої залежить від результату, отриманого в ході рішення всіх завдань, визначених у кожному елементі загальної структури.

4. Для того, щоб система (її структура) не була статичною ("застійною"), а розвивалася (якісна зміна її у динаміці), необхідно в ході моделювання "школи-системи" чітко виявити структурні "зв'язки-відносини", оскільки управлінський вплив не на елемент системи, а на його "зв'язки-відносини", які створюють своєрідний інформаційний "пульсар" з прямим та зворотнім зв'язком.

5. Діалектична логіка розробки систем-структур (супутній тандем) потребує вивчення соціально-економічних протиріч як у зовнішньому середовищі, так і між елементами систем (внутрішньосистемні протиріччя: наприклад, потреба в часі спілкування з учнями, яку мають всі внутрішньошкільні служби).

Сам процес вивчення також потребує компетентності з боку керівників. Сьогодні ж явно виявляє себе дефіцит методологічних знань ("методологічний голод").

6. Перехід всієї системи-школи у якісно новий стан визначається систематичністю впливу керівників на "зв'язки" структури з одного боку, але з іншого - доцільністю самої структури школи (її організаційною моделлю).

Одна і та ж структура може мати різний характер зв'язків між елементами (доцільний та недоцільний). Тим більш це положення є в різних моделях шкіл.

Виникає необхідність посилення наукової обґрунтованості обраної структури та наукового забезпечення управлінського впливу на елементи структур. Якщо структуру прийнято вважати визначеним способом упорядкування системи, то з цим можна

згодитися тільки при дослідженні її на статичному рівні. Динаміка системи знаходиться у безпосередній залежності від "зв'язків-відносин", які самі по собі не упорядковані і потребують для упорядкування постійного управлінського впливу (хоч соціальним системам і притаманна саморегуляція).

7. Школи-моделі будуються за різними структурними схемами, але число ступенів (рівнів) і визначає "гнучкість" системи та її "продуктивність праці".

Запропонований варіант управління школою через "Центри" в управляючій системі 1-го рівня не призводить до збільшення ступенів у структурі і сприяє безпосередньому "виходу" на учнів.

Руйнується багато стереотипних уяв про керівництво навчально-виховним процесом: відмова від класних керівників; відсутність активу класу у загальноприйнятому розумінні; перехід школи до статусу соціально-економічної системи; поява нових штатних одиниць в управлінській системі та багато іншого. Але зменшення структурних ступенів не веде до зменшення "зв'язків-відносин", швидше навпаки, саме тому виникає проблема вивчення "зв'язків" як головних об'єктів управлінського впливу в системі керівництва школою.

З силою об'єктивної закономірності виникає потреба в створенні інформаційних систем, які мають свою структуру та підструктури і стали умовами функціонування "зв'язків-відносин".

Література

1. Гершунський Б. С. Педагогическая наука в условиях непрерывного образования // Советская педагогика. - 1987. - № 7. - С. 57-62
2. Гусаров А., Радаев В. Беседы о научно-технической революции. - 2-е изд. - М: Политиздат, 1977.- 192 с.
3. Конаржевский Ю. А. Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе. - Челябинск: ЧГПИ, 1986. - 134 с.
4. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. - Таллин: Валгус; 1980. 334 с.
5. Мильнер Б. З. Научно-технический прогресс и системный подход к управлению предприятием: Доклады материалы 15-го Международного конгресса по научной организации руководства предприятиями.-М.: 1969,- 13с.
6. Пикельная В. С. Теоретические основы управления: школоведческий аспект. М.: Просвещение. 1990. - 175 с.
7. Пятин В. А. Управление педагогическим процессом в современной школе. - М.:

МГПИ, 1986.-90 с.

8. Табаков Ю. Я. Пути и средства оптимизации внутришкольного управления: Автореф. дис. канд.пед.наук. - К., 1982. - 17 с.

9. Ямбург Е. Разработка и запуск новой модели школы: первые шаги // Народное образование. - 1991. -№ 2. - С. 17-31.

§ 2. МЕТОДИ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

Вибір методу управління залежить від закономірностей і принципів у правління, поставлених цілей і конкретизованих завдань, змісту роботи керівника як в цілому, так і в кожній окремо взятій ситуації навчально-виховного процесу.

У розділі, який розкриває зміст закономірностей процесу управління школою, показана залежність їх від об'єктивних законів розвитку суспільства. Отже, більш глибоке пізнання об'єктивних і суб'єктивних принципів суспільного розвитку, закономірностей управління суспільств ом в усіх галузях його діяльності дозволить побачити, вивчити і використати на практиці шкільні нові методи управління - в цьому і є їх методологічна сутність.

В науці управління відома певна класифікація методів управління, яка з урахуванням певної специфіки навчального закладу, може бути використана в діяльності керівника.

До цієї класифікації методів належать: економічні методи, організаційно-педагогічні та соціально-психологічні. Кожному з них відповідає своя група конкретизованих методів управління школою.

Не зважаючи на те, що школа виконує соціальне замовлення суспільства і по своїй специфіці є домінантною соціальною системою, процес управління базується на економічних відношеннях, тому економічні методи управління є провідними, в умовах перебудови нашого суспільства їх роль буде постійно зростати.

За допомогою економічних методів включаються в дію механізми економічного стимулювання, що дозволяє кожного зацікавити результатами його роботи.

Економічні методи не діють автоматично. Включаючи всіх членів педагогічного колективу в певні економічні відношення, економічні методи повинні підкріплюватись комплексом заходів організаційно-розпоряджувального характеру.

Виходячи із загальної теорії управління, можна погодитись з тим, що всі організаційно-педагогічні методи можна розподілити на дві підгрупи, причому перша підгрупа - "організаційні методи" - відображає статичний характер управління, його організаційну структуру, стабільні, стійкі комунікативні зв'язки. В системі цих зв'язків

функціонують прямі та обернені потоки (розпоряджувальні вказівки, управлінські акти, звітна документація і т.п.).

Друга підгрупа - "розпоряджувальні методи" - відображає динаміку процесу управління. Ці методи знаходяться в прямій залежності від об'єктивних соціальних законів і, звідси впливає, відображають, також правову сторону процесу управління школою. Цілеспрямованість процесу управління також залежить від організаційно-розпоряджувальних методів. За принципом їх органічного зв'язку з навчально-виховним процесом, тобто з власно педагогічними методами, вони отримали більш загальну назву - "організаційно-педагогічні методи".

В той же час шкільні колективи як цілісні соціальні утворення (у педагогічного й учнівського колективів єдина соціально значуща мета) функціонують і розвиваються. Отже, в них неодмінно виявлять себе вимоги як загальних об'єктивних законів, так і соціальних, які визначають розвиток людського мислення, поведінку людей в педагогічних та учнівських колективах, різноманітні прояви психічної діяльності.

Ось чому реально існують і соціально-психологічні методи, в яких також виділяють дві групи: соціальні і психологічні.

Соціальні методи управління дозволяють керувати соціальними процесами, які об'єктивно й необхідно виникають у будь-якому колективі. Вони відображають ті соціальні відношення, зв'язки, які існують всередині кожного шкільного колективу. Проте їх більш значуща роль складається в цілеспрямованому формуванні і розвитку соціальних відношень.

Психологічні методи управління школою дозволяють створити в шкільному колективі нормальний психологічний клімат, ту атмосферу людських контактів, яка з одного боку, служить рішення поставлених перед колективом соціальних цілей, з другого - задовольняють індивідуальні потреби кожного члена колективу з врахуванням його інтересів, здібностей.

У цьому зв'язку серйозну увагу керівник школи повинен приділити розвитку позитивних мотивів у діяльності педагогів.

На відміну від економічних методів, де особливу роль відіграють стимули (механізми управлінського впливу, які пов'язані з матеріальною зацікавленістю людей), психологічні методи, зокрема методи мотивації цільності кожного члена педагогічного колективу, пов'язані з розвитком духовної сфери людини, його переконанні в необхідності високоякісної роботи, в розумінні своєї соціальної ролі в суспільстві, почуття відповідальності, усвідомленого відношення до праці, бажання творити, пізнавати нове ("людина-творець своєї долі та історії"). Особливе завдання, яке стоїть перед керівником

будь-якої школи, полягає у формуванні та розвитку колективу й у кожного його члена зацікавленості до своєї педагогічної праці.

У теорії управління виділяють і гаку класифікацію методів, основною ознакою якої є "збудник" (спонукальна дія, яка вимагає від людини працювати). Класифікація включає в себе такі методи:

- матеріального стимулювання,
- моральної мотивації,
- примусового впливу.

Останні пов'язані з правовими можливостями керівника і, на жаль, відбуваються не тільки у виробництві, але і в шкільних колективах, коли окремих член виконує певні форми роботи тільки за наказом директора або інших членів органу управління школою.

Порівняння цієї класифікації методів управління з попередньою, дозволяє помітити наступне: методи матеріального стимулювання можна віднести до групи економічних, але не ототожнювати з ними; тому що зміст поняття "економічні методи управління" значно ширший.

Методи моральної мотивації можна віднести до соціально-психологічних, оскільки керівник, впливаючи на духовну сферу особистості, сприяє її збагаченню, розвитку творчих здібностей педагога, створює умови для самовираження людини в праці (чим більше зміст педагогічної праці надає задоволення, радість, тим вищий його "кінцевий результат").

Слід відзначити, що, як і в попередньому випадку, зміст поняття "соціально-психологічні методи" набагато ширший, при цьому не можна недооцінювати і роль мотивації в розвитку інтелектуальних сил людини, творчого потенціалу.

У керівника школи повинен бути багатий арсенал засобів морального впливу. Серед них: індивідуальний підхід до розвитку творчих здібностей педагога; широка гласність його реальних досягнень; оперативне поширення і запровадження досвіду кращих у шкільну практику; Цілеспрямоване формування суспільної думки; колективна оцінка заслуг; нагородження грамотами...

Методи примусового впливу можна віднести до групи організаційно-розпорядливих методів (примушування пов'язане з державною формою власності і владою адміністратора або всього колективу).

Треба зазначити, що на практиці нерідко трапляється неправомірне примушування.

Ознаки, за якими можна класифікувати методи управління школою. Розрізняють методи управління за формою впливу: одиничний (наказ директора, розпорядження завуча) і колективний (рішення педради, методичної комісії, ради учнівської дружини).

Ознакою класифікації може стати час, який характеризується протяжністю управлінського впливу: коротке, одноактне (винесення подяки, вручення грамоти, винесення догани) і довгочасне (підвищення окладу на 5 років за результатами педагогічної атестації, підвищення в посаді).

Характер впливу на членів педагогічного колективу через систему методів при їх використанні керівниками шкіл, передбачає однозначне сприйняття їх усіма і безумовне виконання. Сюди можна віднести управлінські акти, які відображені в основних документах школи: Статут школи, Положення про середнє професійно-технічне училище, Положення про базове підприємство.

На противагу їм соціально-психологічні методи в певному поєднанні з економічними і організаційно-педагогічними можуть створювати умови не для однозначного сприйняття і виконання управлінського впливу, а для розвитку індивідуальної і колективної творчості, сприяти прагненню до активної професійної конкуренції, тому що в сучасних школах отримують розвиток "конкурсні початки" і "колективні змагання".

У будь-якому випадку, при виборі методів управління, потрібно пам'ятати, що ефективність їх залежить від умінь керівника школи "володіти ситуацією", тобто володіти повною необхідною інформацією про стан навчально-виховного процесу, вміння оперативно аналізувати психолого-педагогічні факти, явища, процеси, не порушувати законність, знати потенційні можливості кожного педагога і виходити із ресурсів часу!

Без сумніву, що у виборі методу управління значну роль грає суб'єктивний фактор, а саме:

- рівень володіння керівником спеціальними знаннями з управління школою;
- ступінь досвідченості й умінь використовувати досвід керівника в нових ситуаціях;
- структура особистості керівника і його характеристика;
- домінуючий стиль у керівництві школою;
- умінь враховувати специфіку учнівського і педагогічного колективі
- відношення керівника до новаторства і педагогічної творчості;
- ступінь ієрархії в структурі управління, в якій знаходиться керівник

Потрібно пам'ятати, що один і той же метод, в залежності від суб'єктивного фактора (керівника, педагога, учня), може дати зовсім інші як проміжний, так і кінцевий результат.

Такий компонент професіограми педагога як майстерність, не менш значний і в діяльності керівника.

Методи управління школою завжди органічно взаємопов'язані і в своїй сукупності розглядаються як цілісна система методів. Таким чином, у реальному житті школи в своєму постійному взаємозв'язку методи управління являють собою комплекс елементів (систему) і, значить, виникають нові якості системи, які не притаманні окремо взятим складовим елементам (методам управління).

Удосконалення процесу управління школою залежить від результату взаємодіючих методів управління і їх здатності переводити всю систему (навчально-виховний процес) в якісно новий стан.

Загальний висновок: ефективність у роботі керівника залежить від його вміння "включати" в органічну взаємодію всі методи управління школою. В науці управління це вважають "якістю координації" елементів, що складають систему методів управління.

Ця якість характеризує узгодженість методів управління, що використовуються керівником школи.

Крім того, будь-якій цілісній системі управління притаманна властивість субординації. Ця властивість проявляє себе і в системі методів управління школою. Так, у школі, як системі переважно соціального типу, провідна роль належала психо педагогічним методам управління. Сучасний процес перебудови школи (загальноосвітньої, професійної, вищої) пов'язаний з посиленням ролі економічних методів управління.

Система методів управління школою, як будь-яка динамічна система, функціонує, розвивається, таким чином, розвивається і кожний метод управління.

Посилення ролі людського фактора в будь-якому виді діяльності, в тому числі й управлінні, вимагає уваги до психологічної служби в школі.

Розвиваються і організаційно-педагогічні методи управління, зокрема, все більше починають використовувати в практиці школи методи розробки організаційних моделей оперативного управління будь-якою ланкою навчально-виховного процесу.

Впритул підійшли до розробки цільових програм, які потім служать комплексним методом управлінського впливу, не втрачати функцій перспективного плану (як програми дії на певний період) і результату (в ідеалі), тобто технологічно простежується наступна залежність: мета - план - організаційні засоби - метод-результат.

Труднощі в реально існуючій практиці школи існують у виборі керівником оптимального, методу управління. Враховуючи, що директор школи (ПТУ), ректор інституту мають справу з системами (об'єкт, яким управляють -навчально-виховний процес - система; процес управління - система; методи управління - система), то у відповідності з правилами існуючого системного аналізу, який є частиною системного

підходу, оптимальних методів управління школою повинен здійснюватися поетапно:

- виявлення і визначення проблеми в керівництві і в колективі;
- індивідуальний і колективний пошук адекватних методів для рішення проблеми;
- розробка критерію оцінки управлінського акту і його результату;
- оцінка за обраним критерієм різних варіантів рішення питання;
- вибір одного або декількох методів управління для рішення даної проблеми.

Потрібно ще раз зазначити, що ефективним є комплексне використання методів управління школою.

§3. ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНІ МЕТОДИ УПРАВЛІННЯ ШКОЛОЮ

Зміст економічних методів управління школою відбиває зміст об'єктивних економічних законів, які в свою чергу, відображають існуючі в суспільстві економічні процеси і явища в їх об'єктивно необхідному взаємозв'язку і взаємодії.

"Педагогіка як наука з усіма її закономірностями відображає матеріальні відношення... В цьому здійснюється її нерозривний зв'язок з політичною економікою...". При цьому особливо залежать від вимоги економічних законів методи управління школою.

Доречне зауваження того ж автора про те, що найголовніше в гальмуванні реформи школи - незрозуміння того факту, що школа є частиною надбудови над економічним базисом суспільства.

Тому, перш ніж конкретно перейти до розгляду методів управління школою, необхідно проаналізувати деякі загальні питання економіки освіти, що безпосередньо впливають на наступний вибір економічних методів управління.

Достатньо цікаво з науково-практичної точки зору ці методи розглянуті Л. І. Тульчинським і виражають такі основні положення:

- підготовка кадрів (професійна на основі достатньо високої загальної освіти) є одним із рушіїв сучасного господарського механізму. Практично безкоштовну освіту для народу "купує", фінансує держава за рахунок національного прибутку (громадських фондів народного споживання) Саме держава зазнає витрат, виділяючи школі грошові, трудові та матеріальні ресурси. Мова йде про кадри, необхідні для функціонування школи (виплата заробітної платні), про витрати на підручники та навчальні посібники, технічні та інші засоби наочності, обладнання лабораторій кабінетів та інших необхідних навчально-

виробничих приміщень, придбання інвентаря і т.д.

"...Суспільство не може допустити споживацького ставлення до отримання освіти", тому в кожного керівника школи до вибору методів управління повинен бути загальнодержавний, політико-економічний підхід.

Освіта має народногосподарську (виробничу) функцію, оскільки від якості загальних інтелектуальних і професійних знань та умінь залежить суспільна продуктивність праці, а отже і ріст національного прибутку. Відчуваючи потребу в певних кадрах, економіка країни має й певні можливості.

Виникає протиріччя, бо підвищена сума коштів на народну освіту порушить Систему розподільних відношень, знизиться рівень благополуччя народу, що суперечить основному економічному закону.

З ряду причин, вимоги до економічної науки десятиріччями не дотримувались, відбулася девальвація освіти, особливо вищої.

Революційні перетворення в економіці країни безпосередньо стосуються н школи (перехід на часткову самоокупність, перебудова механізму управління з використанням економічних стимулів, госпрозрахунку та ін.).

Соціальне право на освіту повинне здійснюватися разом з введенням саморегулюючого господарського механізму. Враховуючи, що всі навчальні заклади перебувають на бюджетному фінансуванні, найбільш перспективною є кошторисно-госпрозрахункова система. І за своїм принципом, і за змістом вона відрізняється від госпрозрахунку на підприємствах, де прибуток залежить не лише від виробленої продукції, а й інших послуг.

У навчальному закладі основним джерелом фінансування є бюджетні асигнування, передбачені кошторисом, тому пропонується господарський механізм навчальних закладів вважати кошторисно-госпрозрахунковим.

Навчальний заклад розглядається як власний майновий комплекс (об'єкт права державної власності), через те, що йому (і навчальному закладу, і керівнику, і колективу) передані у володіння й використання навчально-виробничі приміщення, споруди й обладнання.

Як і будь-яке госпрозрахункове господарство, будь-який навчальний заклад має статут, поточний рахунок у державному банку, самостійний баланс, навчально-фінансовий план або кошторис.

Керівнику (колективу) дається самостійність у виконанні кошторису, тому що "в умовах товарно-грошових відносин кожний навчальний заклад стає як самостійний учасник майнового обігу". Школа фінансує придбані товарно-матеріальні цінності,

виконані ремонти, виплачує заробітну платню відповідно до самостійно визначеного навчально-виховного навантаження, доплати за додаткову роботу (завідуючий кабінетом, голова методичної предметної комісії та ін.), доплати за надані почесні звання.

Правильний вибір економічних методів управління школою дозволить оптимально використовувати фінансові, трудові та матеріальні ресурси, існуючі навчально-виробничі фонди, для досягнення поставленої мети (прагнення до "найкращого кінцевого результату").

Безумовно, що затрати, які не передбачені кошторисом, позанормативні запаси матеріальних цінностей, невиробничі витрати - усе те, що пов'язане з невмінням користуватися економічними методами управління школою (або повне незнання їх), не може дати ефективного кінцевого результату.

Більш того, невміння керівника користуватися економічними механізмами може призвести до "економічного глухого кута" - школа постійно буде відчувати нестачу фінансових засобів, що може привести до затримки виплати заробітної платні або до школи можуть бути застосовані санкції припинення фінансування.

Значно ширше зараз у школі почали використовуватися економічні методи стимулювання, тим паче, що бюджетним організаціям дозволено заощаджені кошти витратити на власні потреби.

Нині висловлюється думка про необхідність подальшого розвитку кошторисно-господарського розрахунку за рахунок договорів з підприємствами у зв'язку з їхніми планами-замовленнями на підготовку фахівців.

І зовсім нове в системі освіти: рекомендується замовлення підприємств на підготовку фахівців виконувати кількома навчальними закладами на конкурсній основі.

Перебудова економіки повинна докорінно змінити економічні (господарські) відносини у невиробничій сфері і передусім через систему управління школою.

Керівник школи повинен вчитися комплексно використовувати такі економічні закони, як закон економії часу, закон соціалістичного накопичення, закон підвищення потреб, закон планомірного і пропорційного розвитку, закон попиту та пропозиції, закон розподілу за працею тощо. Саме свідоме використання економічних законів дозволяє відібрати потрібні засоби впливу для досягнення мети. Економічні методи управління школою тому і називаються економічними, що їх зміст пов'язаний з вимогами переважно економічних законів. Більш того, ці методи формують необхідні економічні відносини між співробітниками школи і створюють об'єктивно необхідні умови для досягнення кращого кінцевого результату.

Економічні методи управління школою формують економічні інтереси (стимулом

виступає матеріальна зацікавленість). Прийнято вважати, що існує ціла система економічних методів управління, оскільки форми прояву їх різні. Але діють вони одночасно у взаємозв'язку і взаємодії

Найбільш розповсюджене поняття економічного методу управління таке: це самостійний спосіб впливу на систему, якою управляють, що використовує свій економічний важіль і відокремлений результат (проміжний або кінцевий).

До групи економічних методів управління школою треба віднести:

- метод централізованого планування;
- метод самостійного планування (в системі самоуправління);
- метод бюджетного управління (при самостійній розробці кошторису);
- метод кошторисно-господарського розрахунку;
- методи економічного стимулювання.

Виявляють себе економічні методи управління (засоби впливу, які прийнято називати економічними важелями).

Наприклад, метод централізованого планування використовує такий економічний важіль, як директивні планові завдання органів самоуправління; метод бюджетного управління використовує фінансування, кредитування; метод кошторисно-господарського розрахунку - фінансування, кредитування, ціноутворення (визначення "вартості" підготовки кваліфікованого робітника (техніка, інженера), преміальну систему і фонди економічного стимулювання.

Як було зазначено вище, економічні методи управління взаємопов'язані між собою, але використання їх у різних сферах (зокрема, в школі) має свою специфіку. Наприклад, методи економічного стимулювання діють у невиробничих сферах, де госпрозрахунок ще не використовується. Те ж можна сказати і про пільгове кредитування, у перспективі - відрахування у суспільні фонди школи і т.д.

Основою вибору керівником школи економічного методу управління є економічний аналіз і економічна оцінка результатів управлінського впливу того чи іншого методу. Алев будь-якому випадку повинен враховуватися рівень об'єктивності, тобто відповідність обраного, методу реальним, об'єктивним умовам конкретного навчального закладу.

Значимість економічних методів управління школою визначається наступним:

- вони спонукають діяти окремих співробітників і весь колектив школи у потрібному для суспільства напрямку;
- вони дозволяють органічно поєднувати особисті, колективні та суспільно-економічні інтереси;

- через них, шляхом створення "умов зацікавленості", відбувається процес підвищення соціальної активності членів педагогічного колективу, пошук внутрішніх резервів;
- вони сприяють оптимальному використанню фінансових, трудових та матеріальних ресурсів;
- створюють умови для саморегуляції роботи всіх ланок навчально-виховного процесу без адміністративного впливу.

Без сумніву, важливою передумовою вибору економічного методу управління є вивчення та облік особливостей функціонування конкретного об'єкта управління (школа, СПТУ і т.д.).

Якщо школа погано виконує соціальне замовлення суспільства, дає низьку якість навчання, виховання та не формує соціально зрілу особистість, вона просто нерентабельна і держава має право її закрити (приклад з Бакинським інститутом народного господарства).

Література

1. Бочаров М. К. Наука управления: новый подход. - М., 1990.
2. Вудкок М., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер. - М., 1991.
3. Грачев М. В. и др. Капиталистическое управление: уроки 80-ых. -М., 1991.
4. Ерошин В. И. Экономический справочник директора школы.-М, 1995.
5. Завьялов П. С., Демидов В. Е. Формула успеха - маркетинг. - М., 1988.
6. Китов А. И. Психология хозяйственного управления. - М, 1984.
7. Омаров А. М. Предприимчивость руководителя. -.М., 1990.
8. Спектр А. Я., Зотов Ю. Б. Финансы и хозяйственная деятельность школы. - М.. 1984.
9. Яacobсон Л. И. Экономические методы управления в социально-культурной сфере. - М., 1991

4. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ МЕТОДИ УПРАВЛІННЯ ШКОЛОЮ

Організаційно-педагогічні метода управління відносяться до числа важливих складових частин механізму управління школою. Вони охоплюють суто організаційні форми управління, коли керівник, який організовує діяльність в будь-якій ланці навчально-виховного процесу, вказує або інструктує за принципом "кому - коли - куди" або "де - хто - коли".

Педагогічний аспект організаційних методів управління пов'язаний із змістовним

інструктажем, тобто відповідає на питання "як?".

У спрощеному варіанті кожен педагог, співробітник після управлінського впливу повинен знати, куди він повинен йти, коли і що робити. Оскільки змістовний бік діяльності кожного пов'язаний з навчально-виховним процесом в школі і за її межами, ці методи управління отримали назву організаційно-педагогічні. Організаційно-педагогічні методи управління повинні діяти і цілеспрямовано формувати організаційно-виробничі відносини між членами колективу для досягнення соціально значимої колективної мети. Ефективність їх буде залежати від того наскільки колективна мета адекватна особистим інтересам кожного співробітника школи. Безперечно, організаційне відношення в своїй більшості носить формальний характер, що відображає різноманітні зв'язки педагогів згідно з встановленими соціальними функціями кожного в їх колективній діяльності.

Ці відношення у всіх видах діяльності (навчальної класної; позакласної; виховної класної, позакласної, позашкільної, в тому числі трудової, суспільнокорисної, суспільно політичної, методичної, виробничої) існують об'єктивно, так, як відображають об'єктивні процеси розподілу і кооперації праці. Праця кожного співробітника школи є визначеною частиною суспільної праці, отже вона не може існувати поза об'єктивними зв'язками. Більше того, це визначені обов'язки кожного перед колективом школи. Таким чином, організаційно-педагогічні відносини включають в себе такі фактори, як права та обов'язки, тобто з одного боку правові повноваження, з другого - індивідуальна й колективна відповідальність. Крім цього, з організаційними відношеннями тісно пов'язані дисциплінарні вимоги, об'єкти у діяльності існуючих регламентів у системі комутативних зв'язків по всій структурі управління.

Організаційні відношення носять загальний характер. Закон відкриває причинно-наслідкові зв'язки при необхідності переходу до нового, більш зрілого типу відношень при виникненні типів відношення їх виробничим силам (педагогам). Це добре простежується в ході сучасних революційних перетворень у нашому суспільстві, в тому числі в системі народної освіти. Так, курс на демократизацію в управлінні школою, новаторство педагогів, перехід до самоуправління і часткової самоокупності школи неодмінно приведе до зміни (діалектичної, стрибкоподібної) відносин всередині педагогічних колективів.

Зрозуміло, що організаційні відношення є одним з важелів управлінського впливу.

Слід пам'ятати, що система організаційних відносин у школі формується свідомо, оскільки організація - одна з функцій управління. Не слід плутати функцію управління школою (загальний і необхідний вид діяльності керівника). Поняття "організаційний метод управління" дозволяє більш і ширше відкрити зміст поняття однієї із загальних функцій управління того, що називається "організація". Відмінна особливість

організаційного методу управління школою - його альтернативний (ситуативний вибір) характер. В теорії управління розрізняють декілька груп організаційних методів управління. Перша група включає організаційні методи, пов'язані з жорстким розподіленням функцій між виконавцями. Вони діють на основі 'жорсткого регламентування' і "ретельного контролю". При цьому підвищується індивідуальна відповідальність, дисциплінарні вимоги. Подібні методи управління характеризують адміністративний стиль управління, котрий вимагає від керівника чіткого обліку всіх проміжних результатів, уміння передбачити (прогнозувати) проблеми, які стоять перед колективом у близькому майбутньому. Часто адміністративному стилю управління сприяє бюрократизм, догматизм, який заважає ініціативі членів колективу. Подібний стиль і організаційні методи управління бувають і в шкільній практиці. Іноді, навіть найгірший його варіант - відсутність систематичного обліку в діяльності педагогічного колективу, невміння бачити проблеми, передбачати їх виникнення і т. п.

Але "чисто адміністративна" група організованих методів управління має і позитивну якість - вища ступінь організованості колективу, котра необхідна в складних та екстремальних умовах. У таких випадках подібні методи управління ефективні.

Друга група включає організаційні методи з менш жорстким управлінським впливом, відсутністю суворого регламентування в роботі. Вони більш притаманні демократичному стилю в управлінні. Участь в управлінні більшості співробітників робить всю систему управління більш гнучкою, здатною швидко реагувати на різноманітні виробничі ситуації. Ці організаційні методи управління характеризують неформальний підхід до рішення різноманітних проблем, але ускладнюють контроль за роботою колективу. Крім того, при несвідомому відношенні до керівних функцій, покладених на члена колективу, в колективі з'являються факти порушення трудової дисципліни, низької якості безпосередньої роботи. У випадку сумлінного відношення до покладених обов'язків зростає ініціатива, частіше проявляється новаторство, весь об'єкт керування в постійній динаміці, в прагненні до кращого кінцевого результату.

Третя група організаційних методів управління пов'язана з соціальними факторами й соціально-психологічними методами управління.

Керівник веде підбір і розкладку кадрів за професійними, діловими та соціально-психологічними якостями. Він сам формує працездатні групи спільної діяльності (наприклад, учителів фізико-математичного циклу чи майстрів виробничого навчання газозварювальників). Внутрішній розподіл функцій у подібних ланках системи, що управляє чи якою управляють, відбувається за неформальними ознаками в процесі самоорганізації. При подальшому розвитку в колективі домінуватиме демократичний

стиль управління, неформальні відношення, що дозволятиме формувати гнучкий швидкореагуючий колектив, якому характерні самоуправління, колективна відповідальність, дух творчості і колективне прагнення до швидкого, ефективного досягнення мети.

У діяльності керівників, як правило, домінує той чи інший стилі управління, і відповідно, та чи інша група організаційних методів. Вибраний керівником метод може або сприяти кращій роботі колективу або ускладнювати її.

В управлінському впливі (управлінському рішенні, управлінському акті) повинні бути і зміст, і форма.

Форма управлінського впливу може бути й письмовою (накази, розпорядження) й усною в процесі неформальних комунікативних контактів керівника (будь-якої ланки в навчально-виховній роботі) з виконавцями. Ефективність кожного з них в різних виробничих випадках різна. Усний вплив у системі організаційних методів тісно пов'язаний з соціально-психологічними методами. Однак він відноситься до організаційних, тому що за своїм змістом вирішує задачі організаційного характеру. Й крім того, справедливо вважають, що неформальна форма управлінського акту не є визначальним при класифікації методів управління, тим паче, що й соціально-психологічні методи управління можуть мати "жорстку", "офіційну" форму, залишаючись при цьому соціально-психологічними. Тому, визначальною ознакою класифікації методів управління є їх зміст, який розкриває мету кожного конкретного управлінського впливу й вказує на відношення (економічні, організаційно-педагогічні, соціально-психологічні), які при цьому будуть формуватися. Не слід плутати організаційні методи управління з організаційною формою економічних та соціально-психологічних методів, у якій розкривається формальна сторона їх реалізації.

Існування організаційних методів управління (нижче вони будуть розглядатися детальніше) підтверджується наявністю організаційних важелів самостійного впливу, можливостями оперування ними в залежності кінцевого результату від оптимального вибору важелів організаційного впливу (наприклад, використання організаційних моделей оперативного управління).

Наявність організаційних форм (формальна реалізація), економічних, соціально-психологічних методів підтверджує значущість організаційної сторони управління, з одного боку, а з іншого - переконує в органічному єднанні всіх методів управління.

Необхідно вважати, що організаційні методи управління школою (загальноосвітньою, професійною) - це засоби впливу, засновані на об'єктивно та необхідно існуючих організаційних відношеннях між членами педагогічного колективу

(цілеспрямовано формують необхідні виробничі зв'язки для досягнення мети).

Класифікація організаційних методів управління здійснюється за різними критеріями. До їх числа відносять організаційні важелі управлінського впливу. їх безліч: інструктування, регламентування, нормування, різні розпоряджувальні акти (накази, розпорядження), організаційне моделювання в усіх ланках навчально-виховної роботи, дисциплінарні вимоги на основі реально-існуючих повноважень.

Аналіз важелів організаційного впливу дозволяє розподілити заданими ознаками на три групи організаційних методів управління: організаційно-стабілізуючі, розпоряджувальні та стимулюючого впливу.

Основними вважаються організаційно-стабілізуючі методи, тому що їх вплив передбачено управлінськими актами вищих ступенів управління, тобто такими документами, як статут школи чи училища, постанови уряду з народної освіти, накази, розпорядження та інструкції по відповідному міністерству, відомству і т. д.

Тому до групи організаційно-стабілізуючих методів відносять регламентацію, нормування, інструктування. Основне функціональне призначення даних методів управління - стабілізувати весь об'єкт управління (школу), на правовій основі сформувати стійкі організаційно-педагогічні відношення між всіма ланками системи (навчально-виховної роботи).

Методи стимулюючого впливу не потрібно плутати з методами економічного стимулювання, де в основі лежить матеріальна зацікавленість (різні надбавки за додаткову роботу, преміювання, підвищення платні за результатами педагогічної атестації і т. д.). Методи стимулюючого впливу в системі організаційних методів управління пов'язані з методами дисциплінуючого впливу та методами морального заохочення.

Вони в системі різних механізмів організаційного впливу дозволяють керівникові школи спостерігати за складом управлінської системи і при необхідності організаційно "втручатися" в процес його регулювання і коректування.

Найбільш широко в системі внутрішкільного управління використовуються розпоряджувальні методи. За часом організаційний вплив може бути розрахований на довгий період (перспективний план навчально-виховної роботи школи на п'ятиріччя, річний план навчально-виховної роботи і т. д.), на визначену частину навчального року (наказ підготовки і організації випускних екзаменів, організації зимових канікул учнів, розпорядження проведень предметних олімпіад за різними періодами року і т.п.) і поточні (оперативного впливу), необхідні для оперативного регулювання навчально-виховного процесу, його часткової корекції, встановлення нових зв'язків у виробничих відношеннях, у зв'язку з умовами роботи, які об'єктивно чи суб'єктивно змінюються.

Використовуються всі організаційні методи в тісному взаємозв'язку та взаємодії, і в основі їх лежать права і обов'язки керівника будь-якої ланки в системі "горизонтальних" і "вертикальних" зв'язків цілісної структури управління.

Джерело управлінського впливу може виходити з різного ступеня структурної ієрархії управління (Держкомітет, облвно, райвно, директор, заступник директора, старший майстер, шкільний комітет і т.д.).

Диференціація управлінських рішень (актів) за ступенями структури управління цілком закономірна, оскільки вона відображає функціональні повноваження кожного рівня управління і кожного керівника зокрема. Проте слід пам'ятати: велика кількість ступенів, через яку проходить управлінський вплив, веде до зниження його ефективності. Найбільший ефект дає система самоуправління при оптимальному поєднанні централізації управління з децентралізацією (дане питання розглянуте в розділі "Закономірності процесу управління школою").

Керівникові навчального закладу необхідно більш детально знати особливості використання організаційних механізмів. Так, найбільш міцні зв'язки в управлінських відносинах формують організаційно-стабілізуючий вплив (регламентування, нормування, інструктування), оскільки він розробляє і вводить в дію організаційні Положення, обов'язкові для відповідного об'єкту управління. Ці положення можуть бути загально-організаційного порядку (Положення про СПТУ, Положення про базове підприємство і т.д.), який передбачає принципи, правила, умови, зміст і форми роботи всього об'єкта управління, всієї функціонуючої системи, а також можуть передбачати організаційний статус різних підструктур системи, різних ланок навчально-виховної роботи (Положення про роботу батьківського комітету, Положення про роботу методичних об'єднань та предметних комісій, Положення про роботу старшого майстра і т. д.).

Існує і посадове регламентування. Механізмом організаційного впливу є штатний розклад для кожного навчального закладу, який передбачає не тільки перелік посад, необхідних для функціонування системи, але й основні вимоги до їх заміщення.

Планові завдання, як управлінські акти більш високих ступенів структури управління, відносяться до механізмів організаційного регламентування, оскільки вони носять директивний характер і обов'язкові для виконання.

Нормування також є способом організаційно-стабілізуючого впливу. Розрізняють нормативи: часу, численності, виробітку навчально-виховного навантаження, витрат і т. д.

Нормативи - це науково обгрунтовані розрахункові величини, які встановлюють кількісну та якісну міру в процесах розподілу, використання, накопичення. Нормативи управління є основою планування витрат живої праці, грошових ресурсів. Кожен керівник:

знає, що правильно розраховані нормативи управління забезпечують ефективне і раціональне використання фінансових, трудових та матеріальних ресурсів (наприклад, порушення нормативів витрати сировини, інструментів у навчально-виробничих майстернях може призвести до повної зупинки навчального процесу).

Вираженням міри праці є норма часу, норма виробітку, норми обслуговування і чисельності персоналу.

Існують науково-обґрунтовані норми виживання, котрі визначають кількість матеріальних і моральних благ і послуг, необхідних для повного задоволення розумових потреб всебічно розвиненої людини (організація стадіонів і спортивних залів, придбання музичних інструментів, створення клубів за інтересами і т. п.).

Нормативи близькі за змістом до економічних механізмів впливу і є такими в системі економічних методів управління, але в системі організаційно-стимулюючого впливу вони формують необхідні організаційні відношення і відносяться до організаційних способів впливу.

Найбільш гнучким в системі організаційно-стабілізуючого впливу, який сприяє розвитку демократичних начал в управлінні, є організаційний метод інструктажу.

До нього відносяться такі способи впливу, як ознайомлення з умовами праці, роз'яснення змісту роботи, пояснення умов праці, встановлення необхідних завдань і шляхів їх вирішення, роз'яснення можливих труднощів, поради і рекомендації організації роботи, попередження можливих помилок, пояснення міри відповідальності за доручену працю і т. п.

Інструктаж має форму (директор для молодих педагогів проводить відкритий урок), або може існувати в формі спеціально розробленої документації (письмові інструкції організації різноманітних видів робіт; наприклад, інструкція організації занять предметних гуртків і т.п.).

Способи розпоряджувального впливу в системі організаційних методів управління досить різноманітні, оскільки в кожному конкретному випадку вони повідомляють: куди іти, що робити, коли іти, кому іти, кому готувати роботу, кому брати участь в її організації, хто буде здійснювати контроль, хто буде нести відповідальність за якість проведеної роботи і т. п.

Розпоряджувальний вплив необхідний в кожній конкретній педагогічній ситуації, непередбаченої в регламентаційних актах.

Видами розпоряджувального впливу є директиви, постанови, накази, розпорядження, резолюції, рішення. Вони можуть бути адміністративними (наказ директора школи, розпорядження завуча, тощо) і колегіально-колективними (резолюція

конференції, рішення педради, постанова методичної комісії, тощо).

У загальній теорії управління відзначено, що не треба плутати види розпоряджувального впливу з документами відповідної аналогічної назви, «скільки різні документи є зовнішнім вираженням розпоряджувальної діяльності керівника будь-якої ланки шкільного виробництва або засобом здійснення розпоряджувальної діяльності.

Загальновідомо, що правильне використання організаційних методів управління забезпечує чіткість і узгодження в роботі педагогів, оперативність і своєчасність управлінських рішень, виробничу гнучкість в управлінні школою.

Проблема подальшого вдосконалення процесу управління школою найтіснішим способом пов'язана з глибоким аналізом впливу організаційних методів управління на інші методи, через те, що вони встановлюють формальні можливості використання економічних і соціально-психологічних методів.

Основною особливістю організаційних методів управління є безпосередній вплив на виконавців (на відміну від інших методів управління), проте керівники повинні знати, що перенасиченість їх діяльності організаційними впливами сприяє адмініструванню, розвитку бюрократизму, створенню конфліктних ситуацій.

Важливою умовою вдалого використання організаційних методів є врахування матеріальних інтересів і духовних потреб колективу і кожного його члена.

Друга важлива умова - вміння керівника через систему засобів організаційного впливу сприяти розвитку в колективі демократичного управління з переходом до самоуправління. Організаційно-педагогічні методи у поєднанні з економічними і соціально-психологічними повинні формувати нормальний для роботи психологічний клімат.

Зараз увага до проблем управління школою потребує розробки нового механізму управління, що дозволяє впливати на якість навчально-виховного процесу.

У зв'язку з цим увага вчених і практиків звернена до таких способів організаційних моделей оперативного управління, котрі комплексно дають відповідь на всі питання: куди йти, навіщо йти, кому і коли? Настав час звернути на них серйозну увагу.

Особливість організаційних моделей - оперативність їх впливу при тривалому періоді роботи.

Прикладом подібної моделі може бути відомий кожному педагогу розклад навчальних занять, який оперативно керує кожним педагогом, визначає, куди і коли йому йти. Діючи щодня, він розрахований на грива тий період. Більш того, розклад занять - це видима модель організації навчального процесу всього колективу школи.

[снують й інші форми організаційних моделей оперативного управління, які рідко

використовуються директорами, завучами, організаторами у зв'язку зі слабкими знаннями методик їх розробки. У той час більшість вчених, які займалися дослідженням проблем керівництва, сходяться думками про перспективне, ефективне використання управлінських моделей в діяльності директорів шкіл, училищ, інститутів.

Існує науково-практична необхідність більш детально в даній монографії зупинитися на організаційних моделях оперативного управління, методиці їх розробки і умовах використання в шкільній практиці.

Література

1. Соколов А. Г. Управление деятельностью среднего профтехучилища. - М.: Высш. шк., 1983.-163 с.
2. Справочник директора школы. - М: Просвещение, 1983. - 287 с.
3. Страчер Еміль. Система і методи керівництва навчальним процесом. - К.: Рад. шк.. 1982. - 295 с.
4. Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором // Избр. произвел, в 5 т. 1 -К.: Рад. шк., 1980.-Т. 4.-С. 413-667
5. Фролов П. Т. Школа молодого директора. -М.: Просвещение, 1988. -223 с.
6. Хмель Н. Д. Педагогический процесс в общеобразовательной школе. - Алма- Ата: Мектеп,1984. - 134 с.
7. Шакуров Р. Х. Социально-психологические основы управления: Руководитель и педагогический коллектив. - М.: Просвещение, 1990. - 207 с.

§ 5. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ МЕТОДИ УПРАВЛІННЯ ШКОЛОЮ

Дуже часто в літературі поняття "управління" розкривають як єдність спеціальних наукових знань теорії керівництва і мистецтва їх використання, що залежать від таланту і здібностей. Не зменшуючи ролі здібностей у діяльності керівника, необхідно погодитися з думкою, що мистецтво управління в більшості залежить від знань загальної та вікової психології, уміння застосувати їх в реальній керівній діяльності, з метою створення максимально позитивного мікроклімату в педагогічному та учнівському колективах. Нова галузь психологічних знань "психологія керівництва" впевнено завойовує статус самостійної науки. Психологія керівництва надто тісно пов'язана з соціальною психологією, яка досліджує управління "як діяльність, яка направлена на вплив дії на людей з метою формування й збереження в них психологічних станів і властивостей, необхідних для спільного вирішення поставленого завдання" (8).

Виходячи з цього положення, випливає аксіоматичне твердження, що в

професіограмі керівника школи повинні бути відображені необхідні для управління соціально-психологічні знання й уміння, а в практичному арсеналі керівництва - група соціально-психологічних методів впливу як на весь колектив, так і на кожного його члена.

Соціально-психологічні закони і закономірності дозволяють установити об'єктивно існуючі необхідні зв'язки.

Справедливо стверджують, що недооцінка соціально-психологічних методів управління веде до відсутності спеціального уміння у керівника школи правильно підбирати й розставляти кадри, формувати згуртований, діючий колектив, а також необхідний позитивний мікроклімат в ньому. ?

Неграмотне ставлення до соціально-психологічних методів управління призводить до численних конфліктів в колективі, плинності кадрів.

Соціально-психологічні методи управління дозволяють регулярно гримати в полі зору культурно-побутове забезпечення членів педагогічного колективу, турбуватися про їх бадьорий та діловий настрій.

І все ж таки треба відзначити в сьогднішній теорії управління школою слабку розробку й недостатню увагу з боку вчених до соціально-психологічних методів управління.

Найбільш розгорнуті й цікаві з науково-практичної точки зору дослідження соціально-психологічних проблем управління колективом веде в цей час академік Р. Х. Шакуров. Важливість і практична значимість соціально-психологічних методів визначається тим, що з їх допомогою здійснюється вплив на "людський фактор". Крім того, ці методи й до зволяють підвищити роль людського фактора.

Як зазначається в загальній теорії управління, в якості структуро-утворюючого елемента в мікроструктурі (окремо взятого колективу) виступає окрема людина, в макроструктурі - колектив, група людей, об'єднаних спільною соціально значимою діяльністю.

Існує ряд об'єктивних причин, які вимагають посилення уваги вчених -практиків до соціально-психологічних методів управління. До їх числа слід віднести:

- зростання загального соціально-культурного рівня трудівників;
- демократизацію суспільства в цілому й процесів управління в ньому частково;
- підвищення ролі людського фактора;
- зростання вимог до підготовки й перепідготовки кадрів;
- підвищення моральних і матеріальних умов для всебічного розвитку особистості всіх членів колективу й задоволення регулярно зростаючих

витрат.

Доведена пряма залежність продуктивності праці, його якості від задоволення людини своєю працею і тими умовами, в яких вона діє.

Підсилення уваги до соціально-психологічних методів управління пояснюється також загальним НТП і системним дослідженням проблем управління народною освітою в цілому й навчальними закладами зокрема.

Сама назва поданих методів дозволяє виявити дві взаємопов'язані групи. Перша група - психологічні методи, основна ознака яких - впливати на свідомість людини, тому що об'єкт управління є одночасно і суб'єктом. Друга група методів - соціологічні, оскільки об'єктом управління є або група людей, або достатньо великий колектив.

Для з'ясування ефективності управління педагогічним колективом повинні бути визначені показники (за результатами зворотнього зв'язку). Такі показники легше виявити при використанні в процесі управління економічних і організаційно-педагогічних методів, оскільки результати їх використання дозволяють отримати певні кількісні і якісні оцінки діяльності педагогічного колективу (наприклад, підвищення якості організаційно-педагогічних методів впливу в системі методичної роботи школи, училища можливо простежити за результатами якості навчання учнів, за результатами атестації учителів і т.п.).

Важче встановити показники ефективності соціально-психологічних методів управління.

Для здійснення зворотного зв'язку, з метою виявлення соціального стану, використовуються методи соціологічних досліджень.

Подібні методи дозволяють встановити такі соціальні показники, як сформованість громадської думки колективу, наявність авторитету у керівника й окремих членів колективу, певний розподіл симпатій в колективі, ставлення колективу до процесів, що проходять у середині колективу і поза ним, поведінка колективу в стресових ситуаціях, рівень задоволеності роботою і т.д.

Інструментарієм соціальних досліджень є опитувальні методи, що отримали широке визнання (анкетування, інтерв'ювання), використання різноманітних соціометричних методик, текстів, соціологічних експериментів.

Закордонна практика соціологічних досліджень широко використовує такі методи, як оцінка експертів, мозкова атака, вправи дилетантів, які достатньо ефективні і можуть бути рекомендовані керівникам шкіл і народної освіти при вирішенні найважливіших питань.

За результатами аналізу проведених соціологічних досліджень, як правило,

розробляються рекомендації для прийняття певних управлінських впливів в реально існуючих процесах управління колективом, в тому числі педагогічним.

У соціологічних методах дослідження, що використовуються на практиці, виявлені певні труднощі. До них відносять визначення питання дослідником, неповну і невірно сформульовану інформацію, що повідомляє опитуваний. Причиною може бути недостатня інформованість опитуваного, побоювання втратити престиж, недостатність часу, некоректна поведінка дослідника та ін.

Крім того, не всі соціологічні параметри піддаються виміру. Отже, існуючі методи соціологічних досліджень управлінської діяльності не завжди дозволяють дати конкретні рекомендації суб'єкту управління.

Цілком правомірне твердження, що сучасний директор у своїй практичній діяльності повинен вчитися широко використовувати методи соціологічних досліджень для вивчення внутрішкільних проблем соціального характеру.

До соціологічних методів у теорії соціології відносять велику групу виховних методів, котрі можна було б віднести до власне педагогічних. Це такі методи, як формування суспільної (колективної) свідомості колективу через цілеспрямовану діяльність, формування переконань колективних і особистих, методи впливу шляхом використання в колективній діяльності традицій (посвячення молодого педагога, урочисте привітання ветеранів, спільні дні відпочинку та ін.).

Не слід плутати зміст управлінського впливу в системі різних методів управління.

Наприклад, якщо в організаційно-педагогічних методах використовуються розпорядження, накази, то в системі соціологічних - вони визначаються як переконання, поради, рекомендації і т.п.

Безсумнівно, що кращий результат дає поєднання соціологічних і економічних методів. Це є прикладом яскравого втілення в органічному взаємозв'язку матеріального стимулювання.

Загальноприйнятим соціологічним методом управління є метод "особистого зразка" в роботі (особистий показ).

Вибір соціологічних методів визначається реально існуючими відносинами в педагогічному колективі і, зокрема, тими, які найбільш суттєві в кожному конкретному моменті навчально-виховного процесу.

Група психологічних методів управління пов'язана з впливом на поведінку (індивідуальне і колективне) членів педагогічного колективу через управління психікою людей, тому що психологія досліджує закономірності психічної діяльності. Без сумніву, вплив психологічних методів управління спрямовано, в першу чергу, на психіку, а

відображенням цього впливу керівника "на підлеглих" є поведінка, конкретні вчинки і справи.

Безсумнівно, що вміння використовувати психологічні методи управління вимагають від сьогоденного керівника школи глибоких знань з психології особистості, психології навчання і виховання, вікової психології, психології праці, зокрема, управління.

Дослідники проблем теорії управління, частково і методів управління, відзначають, що особливістю психологічних методів є поєднання з економічними, організаційними і соціологічними методами впливу, бо кожний із впливів "фарбується" суб'єктивними особливостями суб'єкта, що знаходить відображення в стилі управління та суб'єктивними особливостями сприйняття управлінського впливу "об'єктом-суб'єктом" управління.

Специфіка технологічних методів управління пов'язана з основною цільовою спрямованістю управлінського впливу. В системі поданих методів керівник школи перш за все повинен впливати (виявити, утвердити, розвинути, удосконалити) на здатність особи, її темперамент та інтереси, волю, характер, прагнення до досягнення мети.

Збільшується пріоритет управління, яке спрямоване на розвиток мотиваційної сфери діяльності. Керівник досягне більшого успіху, якщо зможе розмістити в колективній діяльності кожного члена згідно з індивідуальними особливостями. Щодо здібностей організаторської чи управлінської діяльності в цілому, їх потрібно виявити в кожного й максимально створювати умови для їх розвитку, бо з великими труднощами доведеться вирішувати одне з головних державних завдань - залучати маси до управління.

Демократизація суспільства пов'язана не тільки з розвитком критики знизу, але й з розвитком самоуправління в колективі, з подальшим розвитком індивідуальної та колективної відповідальності (при підвищенні ролі останньої), що потребує "масового навчання" з проблем соціально-економічної політики й управління. Отже, мова йде не тільки про розвиток загальних, інтелектуальних чи фізичних даних, але й про розвиток спеціальних здібностей керівника, бо (тому що) в умовах шкіл їх більшість (завуч, керівник фізичного виховання, керівник початкової військової підготовки; керівник гуртка, студії, секції, класний керівник тощо).

Не менш важливим в системі психологічних методів є вплив на інтереси членів педагогічного колективу. Оскільки в основі інтересів (особистих, колективних) лежать потреби різного змісту (потреби фізіологічні, інтелектуальні, потреби спілкування, в престижі, авторитеті, творчості та ін.), то керівник, який володіє даними способами впливу, повинен сприяти як їх розвитку, так і формуванню нових потреб.

Формування нових потреб є одним з методів психологічного впливу на кожного

члена педагогічного колективу й на колектив в цілому. У спеціальних дослідженнях соціально-психологічних проблем управління відзначається, що людина найбільш діяльна, якщо вона виявляє реальні можливості для задоволення потреб "більш високого порядку.

У системі психологічних методів управління також виділяють декілька груп методів управління:

1. група - методи формування міжособового статусу директора;
2. група - методи формування міжособових відносин в апараті
3. управління;]
4. група - методи формування міжособових відносин в колективі по згуртуванню його;
5. група - методи мотивації індивідуальної та колективної трудової діяльності членів шкільного колективу.

Іноді в окрему групу виділяють методи емоційно-вольового впливу багато дослідників вважають, що кожен з психологічних методів управління може носити емоційно-вольовий відтінок. Більше того, емоції і воля не завжди дають позитивний ефект.

У теорії управління виділяють також такі психологічні методи впливу, як "інверсії знаку регулювання", що означає відмову в окремих випадках: від "негайного" здійснення найближчих завдань заради значущих для колективу кінцевих наслідків у діяльності. Існує метод "ініціальної корекції" що означає тривалу відсутність плінних впливів ("не втручатися: в дрібниці") і застосування їх тільки у випадках ситуативної необхідності

Методи досліджень психологічних проблем управління настільки близькі до методів соціологічних досліджень, а розробка конкретних змістовних рекомендацій настільки органічно взаємопов'язана, що це служить основною, хоч і не єдиною ознакою виділення однієї спільної групи соціально-психологічних методів управління.

Але бачимо, що сьогодні, крім освіти необхідно говорити й про наявність відповідної МТБ управління. Низьке, незадовільне технічне забезпечення директора школи (відсутність у більшості шкіл загальної радіофікації; гучномовців з усіма дільницями, підрозділами, ланками; систем інформації з блоком даних; відеосистем; лічильних пристроїв для обробки статистичних даних і т.д.) не дозволяють докорінно змінити цю систему "неоперативного" управління навіть при наявності необхідних спеціальних знань.

Отже, існуючі різноманітні проблеми управління потребують не випадкового, не часткового вирішення, а системного підходу до проблеми управління як цілісної системи.

Наука управління школою, як цілісна галузь знань, у своїй структурі охоплює наступні основи скерування в утримуванні спеціальних управлінських знань:

1. Об'єкт і предмет дослідження теорії управління школою.
2. Розробка специфічних наукових понять і категорій.
3. Вивчення методологічних аспектів управління школою, зокрема більш глибоке вивчення закономірностей управління навчальним процесом.
4. Розробка цілей управління школою (окремою) в системі неперервної освіти в країні й конкретних завдань на рівні кожного ступеня в загальній структурі управління системою неперервної освіти.
5. Здійснення в реальній практиці шкіл принципів управління шкільним закладом на рівні політичного, економічного, педагогічного і соціально- психологічного складу їх.
6. Подальше вдосконалення змісту школою (кожного рівня й кожної ланки) з обліком основних напрямлень в діяльності школи, відповідно рішенню як загально-політичних, соціально-економічних, педагогічних і психологічних проблем, як конкретних, які поставлені перед кожним навчальним закладом.
7. Розробки, виходячи з цілей, завдань і змісту управління, спеціальних (посадових) функцій кожного в колективній праці і загальних (технологічних функцій, які притаманні кожному виду управлінської діяльності. Загальні функції, які розкривають певну специфічну технологію процесу управління, реалізують себе, як в діяльності посадової особи (директор школи, голова методичної комісії, класний керівник), так і в діяльності управлінського органу (рада школи, комітет профспілки, кожний орган учнівського самоуправління і т. п.), тому подальше вивчення їх змісту є єдиною з умов досконалості всього процесу управління шкільним закладом.
8. Подальше вдосконалення форм управління школою. До таких слід віднести ради шкіл, трудові ради ПТУ, педради, методичні комісії, педагогічні консилиуми, ради. Особливо пильної уваги потребують нові форми управління школою (загальноосвітньою і професійною) - ради в народній освіті (в районі, місті) і ради шкіл.
9. Потребують подальшого дослідження методи управління шкільним закладом, при цьому слід звернути увагу на раніше не вивчені економічні методи управління школою, сміливіше підходити до можливості найширшого використання в системі організаційно-педагогічних моделей оперативного управління й готувати керівників до ефективного використання соціально-психологічних методів управління школою.
10. Необхідне подальше створення сучасної матеріально-технічної бази управління системою з використанням керівниками шкіл новітньої техніки управління.

Однак не правильно було б обмежитися перерахованими основними напрямками в дослідженні проблем науки управління, тому що існує безліч додаткових, але не менш важливих питань. Наука управління розвивається диференційовано. Незважаючи на свій

інтегральний характер, вона виділяє такі теорії управління, як:

- теорія інформації (рух інформації за прямими й зворотніми зв'язками як головна умова функціонування всієї системи управління);
- теорія граф;
- теорія управлінського рішення. .

Соціальна психологія досліджує такі важливі проблеми, як теорія особистості в управлінні (розробка професіограм керівника), теорія міжособових відношень у системі управлінських взаємовідносин.

Складність сучасного моменту реформації загальноосвітньої і професійної школи визначається також відсутністю нової розробленої концепції управління системою неперервної освіти.

Література

1. Бойко В. В., Ковалев А. Г., Парфенов В. Н. Социально-психологический климат коллектива и личность. - М., 1983.
2. Бородкин Ф. М., Коряк Н. М. Внимание: конфликт. - Новосибирск, 1988.
3. Волков М. П. Руководителю о человеческом факторе: Социально-психологический практикум. - Л., 1989.
4. Генев Ф. Психология управления. - М., 1982.
5. Зазыкин В. К., Чернышов А. П. Менеджер: психологические секреты профессии. - М., 1992.
6. Кудряшова Л. Д. Каким быть руководителю: Психология управленческой деятельности. - Л., *1986
7. Панасюк А. Ю. Управленческое общение. - М., 1990. України, 1986.

Розділ IV. ОРГАНІЗАЦІЙНЕ МОДЕЛЮВАННЯ В СИСТЕМІ ОПЕРАТИВНОГО УПРАВЛІННЯ

§ 1. СУЧАСНА СИСТЕМА МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ТА МОДЕЛЮВАННЯ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ НЕЮ

Основна мета методичної роботи в навчальних закладах будь-якого рівня постійне підвищення методичної майстерності без відриву від основної роботи.

Ключовими словами цього розділу є: "система методичної роботи", "передовий

педагогічний досвід", "методична проблема", "форми методичної роботи в школі", "педагогічна ефективність методичної роботи".

Методична робота - є однією з підсистем діяльності школи, яка в свою чергу розглядається як цілісна динамічна система. Отже, методична робота в школі - це спеціальна організована діяльність педагогічного колективу, що створює умови для підвищення майстерності кожного педагога.

Види діяльності педагогів у навчальних закладах різноманітні.

Якщо розглянути професіограму учителя, можна побачити, що такі напрями в роботі за змістом як: навчальна діяльність, виховна робота, робота з батьками, громадськими об'єднаннями, - потребують методичної майстерності.

Увага вчених і педагогів-практиків до методичної роботи завжди була досить пильною, оскільки педагогічна ефективність методичної роботи безпосередньо впливає на результативність навчально-виховного процесу в цілому. Така залежність є аксіоматичною.

Проте в педагогічній практиці методична внутрішкільна робота, як правило, за змістом значно більше пов'язана з удосконаленням методики проведення уроків. Саме тому в практиці шкіл досить часто, на жаль, методичну роботу ототожнюють з окремими предметними методиками (методикою викладання навчального предмета).

Саме тому необхідно усвідомити визначення поняття "система методичної роботи".

Згідно з основними положеннями теорії систем, методична робота в школі - це складне, відносно цілісне утворення, яке складається з підсистем, зв'язаних між собою.

До основних властивостей систем відносяться:

1. Всі підсистеми методичної роботи створені для вирішення роботи специфічних завдань і тому кожна з них функціонує згідно зі змістом своїх завдань.

Щоб це було більш зрозумілим, необхідно визначити змістовно всі підсистеми методичної роботи або її структурні елементи.

Зазначимо, що поняття "система" і "структура" - тандем, тобто їх не можна розглядати окремо одне від одного. Коли мова йде про підсистеми будь-якої системи, необхідно усвідомити, що йдеться про структурні елементи системи методичної роботи.

До таких підсистем відносяться такі її форми:

- предметні /циклові/ методичні комісії;
- методичні теоретичні семінари та семінари-практикуми;
- науков о -пр активні та науков о-мето дичні конференції;
- педагогічні читання;
- школи передового педагогічного досвіду;

- індивідуальні та групові методичні консультації;
- методичні співбесіди;
- методичні наради і таке інше.

На жаль, сучасний період перебудови загальноосвітньої школи: важкі матеріально-економічні умови функціонування загальноосвітніх та професійних закладів, перебільшена (не завжди виправдана) увага до зарубіжного педагогічного досвіду, знижена увага педагогів до нетрадиційних вітчизняних та зарубіжних форм методичної роботи, педагогічна ефективність і доцільність яких давно доведені.

В останні 7-8 років з'явилися і нові форми методичної роботи, серед яких певною мірою прижилися такі форми методичної роботи:

- ярмарок методичних ідей;
- методичні ділові ігри;
- методичні ринги;
- методичні консилиуми;
- аукціон методичних розробок;
- олімпіади методичних новаційних розробок уроків, занять, виховних заходів;
- конкурси на кращого вчителя;
- літературний ярмарок педагогічних підручників, посібників методичних розробок та рекомендацій;
- методичні "мости" і таке інше.

Друге положення щодо функціонування систем, яке відображає властивості систем і зокрема властивості системи внутрішкільної методичної роботи, розкриває залежність результату діяльності від реально існуючих зв'язків між всіма підсистемами методичної роботи. Тобто діяльність методичних предметних (циклових) комісій, проведення науково методичних конференцій, шкіл передового педагогічного досвіду і гак інше має бути відносно цілісною, оскільки всі підсистеми (структурні елементи) методичної роботи цілеспрямовані на досягнення єдиної мети підвищення методичної (навчальної та виховної) майстерності педагогії. Без зв'язків система, практично, не функціонує.

Зміст методичної роботи завжди тісно пов'язаний з методичною проблемою (одночасно можуть розроблятися 2-3 методичні проблеми), яку обрав для науково-практичної розробки певний педагогічний колектив.

Для розробки методичної проблеми в школах створюються методичні проблемні групи. Вибір їх проводиться відповідно до існуючих у педагогічному сьогоденні критеріїв. До них, насамперед, потрібно віднести:

- 1 Рівень актуальності проблеми та необхідність її розробки для сучасної педагогічної практики.
- 2 Реальні можливості конкретної школи (матеріально-технічні, економічні, методичні, кадрові) щодо запровадження педагогічних інновацій в навчально-виховному процесі школи.
- 3 Попередній аналіз та прогнозування результатів роботи при розробці обраної проблеми.
- 4 Інтерес до обраної методичної проблеми членів педагогічного колективу.
- 5 Можливість оцінити роботу за певними показниками (вибір їх узгоджується на педраді школи), які дадуть підстави для висновків про підвищення майстерності членів педагогічного колективу.

Третє положення, що розкриває властивість функціонуючих систем, визначає наступне: кожна підсистема методичної роботи, тобто кожний її структурний елемент (розглянуті вище через форми методичної роботи) має своє специфічне завдання, для вирішення якого створена і функціонує певна підсистема. Проте функціонування будь-якої підсистеми несе на собі ознаки всієї системи методичної роботи (тобто будь-який структурний елемент системи "працює" на підвищення педагогічної майстерності кожного педагога і всього педагогічного колективу).

Четверте положення теорії систем пов'язане з тим, що кожна з підсистем методичної роботи, в свою чергу, може бути розглянута як відносно цілісна система, але нижчого у загальній структурній ієрархії рівня.

Вище в змісті посібника відзначалось: будь-якій системі (будь-якого рівня), притаманною є система управління. Системи без управління не існують. В іншому разі, коли система будь-якої діяльності розглядається поза системою управління, таку діяльність не можна називати системою роботи.

Вже підкреслювалось, що є поняття, які називаються тандемами.

Тандем" - слово англійське і означає єдність (змістовну, органічну, механічну). До тандема відносять такі поняття, як: "система і структура", "зміст і форма", "система і управління" і таке інше.

Саме тому розкриття сутності поняття "система роботи" неможливе без розуміння поняття "система управління".

І дійсно, педагогічна теорія і практика досить давно користуються такими поняттями, як: "система уроків", "система виховної роботи", "система учнівського самоврядування", "система роботи з батьками", "система роботи з обдарованими дітьми", і саме, "система методичної роботи" і таке інше.

Проте застосування у педагогічному вжитку вщевизначених понять ще не означає, що педагоги-практики враховують закономірності функціональних шкільних систем і підсистем, знають їх властивості і створюють необхідні умови для успішного функціонування систем (підсистем) роботи.

Вище перераховані властивості систем далеко не всі, але і цих буде достатньо, щоб проаналізувати і дати повну загальну характеристику методичній роботі в сучасній загальноосвітній або професійній школах.

Ні у кого не викликає сумніву аксіоматичне положення, що результативність навчально-виховного процесу, якість педагогічної роботи в навчальному закладі залежить, насамперед, від педагогів (їх теоретичної підготовки, набутого досвіду, їх методичної майстерності).

Якою б сучасною не була матеріально-технічна база школи, рівень її комп'ютеризації, необхідне методичне забезпечення, якщо методична майстерність педагогів на низькому рівні, стан роботи школи в цілому (результативність діяльності педагогічного колективу) буде малоефективним.

За загальними характеристиками існують три організаційні форми методичної роботи:

1. Колективні форми роботи (шкільні науково-методичні конференції методичний тиждень, педагогічні читання та інші). Необхідно зауважити що до колективних форм методичної роботи відносяться і засідання педагогічної ради школи, але тільки в тому разі, коли на цьому; колегіальному органі управління школою розглядаються методичні питання.
2. Групові форми методичної роботи більш розповсюджені, оскільки це, насамперед, методичні об'єднання вчителів: предметні (наприклад методична комісія математиків); методична комісія вчителів, Що викладають циклові предмети (наприклад, об'єднання викладачів природничих дисциплін або суспільних і таке інше).

У професійних школах функціонують об'єднання викладачів та майстрів виробничого навчання за профілем професійної підготовки (наприклад комісія педагогів, що веде підготовку за фахом "Слюсар" або "Швачка")

До групових форм методичної роботи відносяться і такі форми, як "Методичні співбесіди", "Методичні наради" (за проблемою групового дослідження і таке інше).

Досить важливою формою підвищення методичної майстерності педагогів є індивідуальна методична робота, яку вважають складовою самоосвіти. Здійснюватись вона повинна за індивідуальними планами. Такі плани повинні складатись на навчальний рік.

Існують вимоги до розробки їх змісту:

- обов'язковий зв'язок змісту індивідуального плану з проблемою, над якою працює весь педагогічний колектив;
- удосконалення загальних психолого-педагогічних знань та умінь відповідно до нових напрямків змісту роботи (мова йде про реформи освіти);
- удосконалення спеціальних знань та умінь, необхідних педагогу для успішного викладання певного навчального предмета;
- підвищення власної педагогічної майстерності відповідно до принципів освіти, навчання і виховання (насамперед це стосується принципів гуманізації, гуманітаризації, диференціації, пріоритету заі альнолюдських цінностей, відродження національної культури, орієнтаціїу подальшому розвитку на кращі освітянські зразки в світі ітаке інше).

Планування індивідуальної методичної роботи кожний педагог здійснює відповідно до своїх професійних потреб, з одного боку, і з урахуванням тих стратегічних змін, що відбуваються в освіті сьогодні, з іншого.

Існує також інша форма індивідуальної роботи. Йдеться про індивідуальну роботу членів адміністрації з окремими педагогами, якщо в ньому виникає потреба. Насамперед, така індивідуальна допомога потрібна молодим учителям загальноосвітніх шкіл, викладачам і майстрам виробничого навчання професійних шкіл.

Таку індивідуальну методичну роботу планують члени адміністрації навчального закладу.

Значна частина змісту методичних планів пов'язана з вивченням передового педагогічного досвіду і тих інновацій, які сьогодні запроваджуються у вітчизняну школу.

За змістом і обсягом найбільш важливою формою роботи є методичні (предметні або циклові) об'єднання вчителів. Специфіка діяльності цих об'єднань визначається блоком навчальних предметів, методикою їх викладання, але всі методичні комісії планують роботу, яка передбачає такі форми діяльності педагогів, як:

- проведення відкритих уроків (занять) та виховних заходів; взаємовідвідування уроків та позаурочних заходів; проведення предметних олімпіад;
- організація і проведення предметних тижнів (наприклад, "Тиждень праці", "Тиждень хімії", "Тиждень народних традицій" і таке інше);
- вивчення, узагальнення і запровадження вітчизняного та зарубіжного Передового педагогічного досвіду;

- конкурси на кращого вчителя, які починаються в межах предметних методичних комісій з рекомендацією переможців на вищі конкурсні рівні (загальношкільні, районні, міські, обласні, республіканські);
- конкурси кращих методичних розробок;
- проведення тематичних науково-практичних конференцій і так ще

Плани методичної роботи затверджуються педрадою. Як уже було зазначено вище, педрада як колегіальний орган керівництва школою (загальноосвітньою, професійною) "перетворюється" у колективну форму методичної роботи, коли на її засіданнях розглядаються важливі проблеми удосконалення методики навчання або виховання, результати проведен внутрішкільних науково-методичних конференцій, затверджуються плани роботи методичних об'єднань, голови методичних комісій і методи- актуальні проблеми, які обираються колективом для дослідження і пош шляхів її успішного вирішення.

Об'єднання (комісії) створюються в школах не тільки предметі (циклові), але й профільні: методичне об'єднання класних керівним вихователів груп продовженого дня, учителів початкових класів, керівн гуртків за інтересами учнів та інші.

З появою шкіл нового типу (ліцеїв, гімназій, коледжів, альтернатив приватних навчальних закладів, профільних державних шкіл, ви професійних училищ), в яких за Статутом навчального заклад створюються факультети з відповідними за профілем навчання кафедрами зникла необхідність створювати предметні (циклові) об'єднання, оскільки самі кафедри - це або предметні (наприклад, кафедра хімії), або циклові (наприклад, кафедра природничих дисциплін) об'єднання.

Викладачі кафедр вирішують необхідні для її успішного функціонування методичні проблеми і розглядають окремі методичні питання. Проте викладачі всіх кафедр беруть участь у колективних формах: методичної роботи, що проводяться в межах всього навчального закладу.

В разі, коли тематичні олімпіади, конкурси та інші форми роботи проводяться за межами навчального закладу, то рішення приймає або кафедра (якщо рекомендуються для участі учні), або педагогічна рада (якщо для участі в районних, міських, республіканських формах методичної роботи рекомендуються педагоги).

Методична робота у навчальних закладах системи освіти визнає однією з найважливіших ланок у навчально-виховному процесі. Саме тому головами методичних об'єднань, завідуючими кафедр призначають досвідчених викладачів (найчастіше це - вчителі-методисти).

Традиційно за положенням об'єднання вчителів створюються при умові, коли

педагогів, які викладають один і той же навчальний предмет (або класних керівників, або педагогів за певним профілем навчани виховання) не менше трьох.

У школах з невеликим кількісним контингентом учнів (малокомплектні школи, основні або середні повні, приватні та інші з обмеженою кількістю викладачів) створюються циклові об'єднання вчителів. Але більш доцільним у подібному випадку є створення міжшкільних (кущових або районних) методичних об'єднань.

Якщо функціонують міжшкільні циклові об'єднання (або предметні), то в школах, з обмеженою кількістю учителів такі методичні об'єднання не організуються.

Перед керівниками методичних об'єднань стоять, як перед управлінцями, такі завдання:

1. Виходячи з основної мети (удосконалення теоретичної і практичної методичної майстерності педагогів), розробити "дерево" завдань відповідно до існуючих проблем, які необхідно вирішувати педагогічному колективу.
2. Розробити план діяльності певного методичного об'єднання відповідно до обгрунтованих і сформульованих завдань.
3. Організувати роботу об'єднання відповідно до розроблених планів (мова йде як про підготовку і проведення засідань, так і про організацію всіх інших форм методичної роботи згідно плану: відкриті уроки, предметні тижні, конкурси виявлення кращого учня, кращого за професією, свята, методичні ринги і таке інше).
4. Координувати діяльність всіх членів методичного об'єднання, організуючи допомогу молодим педагогам та розповсюджуючи досвід кращих учителів (вихователів).
5. Здійснювати контроль за ходом виконання запланованих форм методичної роботи з метою діагностики ефективності функціонування системи методичної роботи в певних її ланках.
6. Регулювати, у випадках необхідності, здійснювати певні корективи, запроваджувати (в разі потреби) непередбачені планами новаційні форми методичної роботи.
7. Вести облік методичної роботи, накопичувати ефективні методичні розробки уроків, занять, виховних різноманітних заходів.
8. Аналізувати проведену методичну роботу, діагностувати її педагогічну ефективність, доцільність, результативність і значення її для кожного педагога і всього методичного об'єднання. За результатами роботи розробляти методичні рекомендації відповідно до змісту роботи.

Як правило, методичні об'єднання планують свою роботу на навчальний рік. Основна вимога до роботи методичних предметних (циклових) комісій:

- організація реальної допомоги педагогам в удосконаленні процесу навчання і виховання і підвищення їх власної методичної майстерності.

У функції голови методичного об'єднання входять такі види робіт, як: підвищення і узагальнення досвіду роботи кращих учителів, що входять в об'єднання, відвідування уроків (занять) цих учителів або позаурочні види діяльності їх з предмета. Якщо мова йде про голову методичного об'єднання класних керівників (кураторів, наставників), то змінюється і мета відвідування. Голова комісії відвідує позакласні виховні заходи, аналізує їх, дає методичні поради, допомагає підвищити їх педагогічну ефективність.

Оскільки класних керівників набагато більше, то у великих за кількісним контингентом учнів школах ("школах-гігантах", де навчається школярів від 1,5 тис. до 3 тис. чоловік) створюються об'єднання класних керівників окремо у початковій, основній і старших школах.

Об'єднання вчителів початкових класів розглядають як питання удосконалення методики навчання (згідно із затвердженим навчальним планом), так і питання виховної роботи з учнями у початкових класах.

Найбільш важливими методичними проблемами в початковій школі є

- розвиток у дітей інтересу до навчання у школі;
- розвиток самостійності в процесі пізнання навколишньої дійсності (на доступному для початкової школи рівні);
- розвиток творчих здібностей дітей, їх емоційної сфери, потяг до творчої ручної праці;
- розвиток абстрактного, логічного та творчого мислення (формування всіх названих видів мислення у початковій школі не тільки можливе, але й необхідне);
- формування у дітей уміння спілкуватись і працювати разом у групі і колективі.

На базі кращих шкіл (району, міста) централізовано проводяться районні або міські семінари, конференції.

Як правило, це школи, які мають досить високу результативність у навчанні і вихованні учнів. Традиційно їх визначають (за відповідними показниками) районні, міські або обласні органи управління освітою і вони здобувають назву - "опорні школи".

Опорні школи характеризуються: якісною навчальною матеріальною технічною базою; висококваліфікованим колективом педагогів, які досягають високих показників у

навчально-виховному процесі (глибокі, стійкі знання та уміння учнів, їх моральні якості, творче відношення до навчання, соціальна активність школярів); наявністю творчих методичні розробок уроків (занять) та виховних заходів, які можуть бути запропоновані до запровадження в навчально-виховну практику інших шкіл тощо.

На базі опорних шкіл може бути організоване стажування для вчителів малокомплектних шкіл (початкових, основних).

У професійних училищах (будь-якого рівня кваліфікації) система методичної роботи здійснюється у таких формах роботи, як і в загальноосвітніх школах. Більшість методичних комісій створюється відповідно до професійної підготовки учнів. Функціонує або окреме методичне об'єднання майстрів виробничого навчання, або вони об'єднуються в методичні комісії разом із викладачами спеціальних дисциплін за єдиним профілем підготовки.

Сучасна професійна педагогічна практика відчуває зниження інтересу до них з боку базових підприємств.

Методична робота є складовою системою безперервної освіти нікладачів. Уже було зазначено, що основа методичної роботи в школі - це підвищення педагогічної майстерності вчителів, вихователів, майстрів виробничого навчання без відриву від роботи. Якщо розглянути названу мету детальніше, то можна визначити такі її завдання:

- оволодіння педагогами найбільш результативними методами навчання і виховання;
- підвищення рівня загальнодидактичної і спеціальної підготовки педагогів до організації і проведення традиційних і нетрадиційних форм навчання і виховання;
- оволодіння вчителями, викладачами спеціальних дисциплін, майстрами виробничого навчання передовим педагогічним (вітчизняним і сарубіжним) досвідом, який дає кращі результати в навчально-виховному процесі;
- формування у педагогів умінь виявляти, вивчати, узагальнювати та запроваджувати у власний досвід ефективні педагогічні технології (.дидактичні, виховні), що використовують колеги як в одному навчальному закладі, так і в найближчих територіальних закладах.

Внутрішкільна методична робота здійснюється протягом усього навчального року і за змістом органічно поєднується з навчально-виховним процесом у цілому. В останні роки посилюється увага методистів до нових психологічних технологій.

Одним із сучасних напрямів у змісті методичної роботи є професійна підготовка

педагогів до науково-дослідної роботи в умовах загальноосвітньої та професійної шкіл, оскільки це сприяє формуванню спеціального дослідницького уміння: обґрунтовувати актуальність обраної проблеми, визначати мету свого дослідження, об'єкт і предмет, формулювати власне передбачення результату дослідження (наукову гіпотезу), організувати свій власний теоретичний пошук, вивчати педагогічний досвід (близький за змістом до проблеми дослідження), виявляти доцільний і ефективний, порівнювати з власним досвідом, аналізувати і оцінювати результати дослідження, вибирати критерії для оцінки результативності педагогічних технологій, які запроваджує педагог у власний досвід.

Сучасний педагог повинен володіти методиками досліджень, вибирати методи дослідження. Вагоме місце має займати педагогічний експеримент і уміння аналізувати результати констатуючих і формуючих експериментів.

Традиційно основні напрями у змісті методичної роботи обирає педагогічний колектив і педагогічна рада. Згідно з обраними напрямками обґрунтовується проблема, над якою буде працювати весь педагогічний колектив. Проте, це не означає, що кожний педагог не має можливості самостійно досліджувати проблему, яка є предметом його власних науково-практичних інтересів.

Згідно з положеннями та інструкціями (щодо організації методичної роботи в школах), що існували, і якими користувались протягом багатьох років, за часи єдиної радянської системи народної освіти, керівництво нею доручалось заступнику директора з навчально-виховної роботи у загальноосвітніх школах та заступнику директора з навчально-виробничої роботи у професійно-технічних училищах.

Необхідно підкреслити специфіку організації методичної роботи у середніх професійних училищах, оскільки в них працюють педагоги різні за професією. Серед них: викладачі спеціальних технологій, які, як правило, мають вищу технічну освіту; учителі загальноосвітніх дисциплін, що мають вищу педагогічну освіту і викладають предмети згідно з планами вищої школи (державний стандарт); майстри виробничого навчання, що здійснюють підготовку за профілем обраної робітничої професії.

Необхідно зауважити, що сьогоденний ринок праці потребує робітників широкого профілю, які володіють декількома суміжними професіями на достатньо високому кваліфікаційному рівні. Саме тому сучасна методична робота майстрів виробничого навчання пов'язана з підвищенням педагогічної майстерності у володінні відповідними фаху виробничими технологіями. Роль майстра у навчально-виховному процесі професійної школи значна і потребує його високої відповідальності за рівень професійної кваліфікації, який здобувають учні.

З цим положенням пов'язаний і зміст методичної роботи в професійній училищах, на який впливає різноманітність професій, їх змістова специфіка і технологічні особливості будь-якої праці.

Тобто профіль професійної підготовки в значній мірі впливає як на зміст методичної роботи об'єднання майстрів, так і на інтегративний характер методичної роботи всіх членів педагогічного колективу.

Залежність результативності методичної роботи від якості колективної діяльності педагогів аксіоматична, проте все більше значення надається індивідуальній результативності кожного, оскільки саме робота кожного визначає якісний склад педагогічного колективу, певного навчального закладу.

Інший фактор, що визначає результативність системи методичної роботи - це система управління нею. Загальне управління всією системою в особі одного заступника директора не може бути ефективним, оскільки системою роботи повинен управляти спеціально створений орган. Необхідно, щоб у навчальному закладі був створений спеціальний центр методичної роботи (координаційний методичний центр, методична рада, методичний комітет і таке інше).

У функції цього органу управління методичною роботою входить визначення (відповідно до основної мети методичної роботи і конкретних завдань) і створення необхідних підсистем: методичних об'єднань; експериментальних об'єднань (якщо в закладі проводиться, в деяких ланках навчально-виховного процесу, експериментальна робота); комісії по проведенню загальношкільних методичних форм роботи - методичні ринги, ярмарки педагогічних розробок, аукціони методичних ідей, педагогічні читання, загальношкільні, науково-методичні конференції і таке інше.

Центри методичної роботи інформують членів педагогічного колективу про можливість ознайомлення з досвідом кращих педагогів району, міста, області. Членами координаційного методичного центру мають бути найбільш досвідчені педагоги (вчителі-методисти, новатори педагогічної праці, творчі педагоги, які постійно у пошуці найбільш ефективних педагогічних технологій).

Очоловати координаційний методичний центр (раду, комітет) може як заступник директора з навчально-виховної роботи, так і будь-який творчий, досвідчений педагог. Методична робота педагогічного колективу може високо оцінюватись, якщо вона носить творчий характер. Творча діяльність педагога одна із найважливіших характеристик методичної роботи у навчальному закладі. Сприяє розвитку творчої діяльності педагогів спільна робота над методичною проблемою, яку обирає колектив на декілька років або на один навчальний рік.

Якщо в школі відсутній методичний кабінет, то можна без помилки зробити висновок, що методична робота (якщо навіть вона і проводиться) малоефективна. В школі не зберігають методичні розробки уроків (занять), виховних заходів. Їх або замало, або вони не систематизовані, не аналізуються і не використовуються для надання певної допомоги членам педагогічного колективу. Методична робота потребує постійного управління і тоді вона стає системою.

В разі об'єктивних причин (обмеженість у приміщеннях) і неможливості створення в школі спеціального методичного кабінету, необхідно зробити методичний куток у педагогічному кабінеті, в якому проводиться засідання педради, координаційного методичного центру.

Коли до школи надходять нові програми, методичні інструкції, рекомендації, посібники або офіційні методичні документи, її голова методичного центру (ради, комітету) скликає оперативну методичну нараду.

Серед найважливіших завдань, що стоять перед методичним шкільним центром (якщо такий функціонує у навчальному закладі) виділяють ті, що сприяють реалізації в педагогічній практиці сучасних принципів реформації освіти в Україні, серед яких:

- демократизація педагогічних процесів;
- гуманізація та гуманітаризація навчально-виховного процесу;
- відродження засобами навчально-виховного процесу національної культури;
- екологізація та економізація педагогічних процесів сучасних загальноосвітньої та професійної шкіл;
- запровадження у навчально-виховний процес педагогічних інновацій і (вітчизняних та зарубіжних), педагогічна ефективність яких доведена педагогічною наукою і практикою.

Недоцільним є створення координаційних методичних центрів у малокомплектних школах або у навчальних закладах з обмеженою кількістю педагогів.

Серед нетрадиційних форм методичної роботи в школах сьогодні розповсюджуються такі, як:

- проведення на засіданнях методичних комісій педагогічних ігор (дидактичних, виховних, ділових, рольових) з метою оцінки їх педагогічної ефективності, прогнозування доцільності наступного використання у навчально-виховному процесі;
- організація конкурсних виставок методичних розробок (уроків, занять, виховних заходів), виявлення кращих і заохочення їх авторів;
- кооперація педагогів щодо підбору літератури відповідно до колективної

проблеми дослідження, виступи з інформаціями-оглядами новинок психолого-педагогічної літератури;

- обговорення на методичних консультаціях різноманітних психолого-педагогічних ситуацій та моделювання їх з метою пошуку оптимальних варіантів рішення (робота цілеспрямована на формування методичної майстерності педагогів щодо використання ефективних методів впливу на учнів у різних педагогічних ситуаціях);
- формування в різних формах методичної внутрішкільної роботи уміння професійного спілкування з колегами, учнями, батьками, членами адміністрації, представниками громадськості (ця робота є важливою, оскільки погіршення соціально-економічних умов функціонування навчальних закладів призводять до росту конфліктів у педагогічних середовищах);
- оцінка використання у педагогічній практиці діагностичних методів щодо виявлення динаміки інтелектуального і фізичного розвитку учнів, творчих здібностей, мотивів пізнавальної діяльності.

Підвищення методичної майстерності педагогів здійснюється двома шляхами:

1. Внутрішкільна система методичної роботи (форми якої вже вище розглянуті).
2. Підвищення кваліфікації педагогів з відривом від основного місця роботи.

Згідно з існуючим положенням кожний педагог, незалежно від того, в якому навчальному закладі він працює, повинен один раз на 4-5 років проходити підвищення кваліфікації в Інституті підвищення кваліфікації, на курсах при педагогічних інститутах (на відповідних факультетах), на спеціально створених факультетах підвищення кваліфікації на базі педагогічних університетів.

Педагогічне підвищення кваліфікації педагогів з метою удосконалення їх методичної майстерності передбачається вітчизняною системою освіти, оскільки це є певна форма надання державної централізованої допомоги педагогам у професійній перепідготовці.

Навчання в Інституті (на факультетах, курсах) підвищення кваліфікації (традиційна назва ІУУ -інститутудосконалення учителів) проводиться за спеціальними планами. Школи направляють педагогів відповідно до термінів перепідготовки й офіційному набору певних груп за профілем перепідготовки.

Внутрішкільна методична робота, яка є органічною складовою навчально-виховного процесу, здійснюється в певний день тижня, у конкретні години (зручні для всіх членів педагогічного колективу). Але керівникам методичної роботи необхідно

враховувати той значний за обсягом час, який витрачають учителі, майстри, вихователі на самоосвіту, і саме тому в канікулярний період (з появою нових типів навчальних закладів цей періоду різних школах - різних) педагогам бажано надати можливість займатися самоосвітою.

Винятком можуть стати одиничні форми методичної роботи на районних, міських, обласних рівнях.

Підвищення кваліфікації керівників шкіл проводиться в спеціальних групах (на факультетах, в інститутах). Серед основних завдань підвищення кваліфікації керівних кадрів - вивчення сучасної теорії управління (за "модною" назвою - теорії менеджменту).

Для стимулювання діяльності педагогів щодо підвищення їх професійної кваліфікації, методичної майстерності, педагогічної творчості, щирої спрямованості до якісних результатів у навчанні і вихованні школярів (учнів, гімназистів, ліцеїстів) введена атестація педагогів (систематична атестація учителів почалась з 1972 року). Це дійсно потужний стимул, що впливає на бажання педагогів підвищити свою педагогічну майстерність.

Атестація - слово латинське, що в дослівному перекладі означає "свідectво", "посвідчення". Результати атестації, яка за формою є комплексною перевіркою, що здійснюється спеціальною атестаційною комісією з метою виявлення рівня кваліфікації педагога, дозволяють учителям, педагогам, вихователям, майстрам виробничого навчання претендувати на визнання їх власного більш високого кваліфікаційного рівня.

Традиційно атестацію (за часи СРСР) проводили один раз на 5 років.; За результатами атестації приймалися різні рішення. Основна частина спеціалістів (учителі з вищою освітою) повинна була підтвердити рівень своєї кваліфікації, частина учителів здобувала вищу кваліфікаційну категорію, деякі учителі атестувались як фахівці з низьким рівнем кваліфікації - приймалось рішення про невідповідність їх професійних якостей існуючим вимогам працівників освіти. Адміністрація шкіл мала надати таким педагогам допомогу в працевлаштуванні.

Проте сучасні умови демократизації освіти створили можливість атестуватись педагогу за власним бажанням. Будь-який педагог має право подати заяву з проханням атестувати його на будь-яку категорію і отримати її у випадку успішного проходження.

Існує Положення про атестацію працівників освіти.

Основна мета атестації - стимулювання підвищення кваліфікаційного рівня, методичної майстерності, розвитку творчої педагогічної діяльності. Але атестації властива ще одна досить важлива соціальна функція соціального захисту учителів в умовах ринкової економіки.

Поява ринку праці визначила необхідність бути конкурентоспроможним. Мова йде не тільки про можливість реальної диференціації в оплаті праці всіх груп педагогів, які здобули різні кваліфікаційні категорії (різні кваліфікаційні професійні рівні), але й про реальну професійну конкуренцію при працевлаштуванні у школи нового типу, альтернативні приватні школи, школи - експериментальні майданчики і таке інше.

Розроблені сучасні принципи атестації педагогічних робітників. Серед них: системність і цілісність експертних оцінок, що забезпечують дбайливе об'єктивне ставлення до педагогів, відкритість, колегіальність.

Кваліфікаційні вимоги до працівників освіти різних професійних груп: учителів, викладачів, майстрів і старших майстрів, вихователів і старших вихователів, керівників гуртків, педагогів-психологів, педагогів організаторів, соціальних педагогів, тренерів-викладачів, керівників фізичного виховання, організаторів профорієнтації та трудового навчання, організаторів продуктивної праці і тому подібне.

Кваліфікаційні вимоги розкриваються в спеціальних кваліфікаційних характеристиках, затверджених Міністерством освіти або вище» регіональними органами управління освітою.

Кваліфікаційна атестація педагогів може бути проведена одноетапно (мається на увазі проведення і теоретичної, і практичної атестації в один етап, одночасно) або в два етапи. В останньому випадку, на першому етапі організуються кваліфікаційні іспити теоретичного аспекту, тому вони проводяться у формі іспитів, співбесід, захисту власного творчого звіту або дослідно - експериментальних розробок. У цьому атестаційному спілкуванні кваліфікаційна комісія перевіряє теоретичну підготовку педагога (йдеться про перевірку спеціальних знань певного фахівця, методики викладання предмета, психолого-педагогічних знань, знань нових педагогічних, вітчизняних та зарубіжних технологій, уміння творчо використовувати ці знання у власній педагогічній діяльності; другий етап атестації передбачає перевірку та оцінку професійного уміння педагога на практиці. Тобто йде перевірка результативності його педагогічної праці в реальному навчально-виховному процесі. Члени комісії відвідують заняття, проводять спеціальні контрольні роботи, тестують учнів, проводять анкетування учнів, батьків, колег атестуемого, членів адміністрації школи, де проводиться атестація. З метою атестації можуть бути використані сучасні психолого-педагогічні діагностики, які дозволяють об'єктивно визначити реальний кваліфікаційний рівень педагога та його творчий потенціал.

Якщо виникає в результаті атестації трудова суперечка або конфлікт, то розв'язує його атестаційна комісія вищого рівня.

Процеси перебудови освіти в Україні підняли рівень вимог до педагогів не тільки з

боку суспільства, але й з боку колег. Це, насамперед, стосується педагогічних колективів, які працюють творчо і постійно шукають шляхи удосконалення навчально-виховного процесу, прагнуть до високих результатів своєї праці.

Для прикладу можна навести вимоги до педагогів, розроблені у гімназії № 95 м. Кривого Рогу Дніпропетровської області¹.

Викладачі гімназії повинні:

мати щире бажання вступити у партнерський професійний діалог з учнями;

прагнути до володіння педагогікою співпраці, співтворчості;

уміти вести дискусії з актуальних проблем, здійснювати проблемне навчання, створювати пошукові ситуації;

бути відкритими до педагогічних новацій, готовими до проведення експерименту;

мати власні науково-педагогічні ідеї, концепції (мати друковані роботи, в яких викладені ці ідеї);

уміти методично аналізувати як державні, так і власно розроблені варіативні навчальні програми, та реалізувати їх на практиці;

уміти поєднувати традиційну діяльність з індивідуальним керівництвом роботою обдарованих гімназистів;

володіти знаннями широкого культурного контексту певної дисципліни, бути обізнаними в проблемах суміжних наук;

співпрацювати з викладачами вузів з метою включення шкільних предметів в контекст "великої науки" і так далі (текст за вимогами авторів посібника скорочений).

Не менш цікавими є запропоновані колективом педагогів критерії конкурсного відбору при влаштуванні їх на роботу до гімназії. Серед цих критеріїв:

1. Педагогічного стажу - не менше п'яти років.
2. Вища категорія за результатами атестації з попереднього місця роботи.
3. Досвід роботи на посаді класного керівника в 5-11 класах не менше 3 років.
4. Наявність методичних розробок в межах школи, району, міста, республіки.
5. Досвід громадської роботи.
6. Проведення відкритих уроків (2-3) на базі школи, на роботу в яку педагог працевлаштовується.
7. Тестування педагога психологом на виявлення професійного рівня та психічних особливостей педагога.

Неважко помітити, що вимоги і критерії досить високі і потребують від педагогів відповідального ставлення до постійного підвищення своєї професійної кваліфікації.

Згідно з Положенням гімназії про проведення її педагогами науково- педагогічних

досліджень, основною метою організації названих досліджень - є розвиток творчих здібностей педагогів та оволодіння ними методикою наукових досліджень.

У гімназії функціонує науково-методична рада, яка затверджує теми досліджень, проводить захист результатів дослідницьких робіт педагогів, відбирає кращі і рекомендує на науково-практичні конференції і до публікацій в науковій педагогічній періодиці.

Сучасна система методичної роботи у навчальних закладах змістовно тісно пов'язана з оволодінням і застосуванням у реальній педагогічній практиці найбільш відомих у педагогіці методів досліджень, серед яких найбільш розповсюджені: вивчення психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми, вибіркові (короткі чи тривалі) спостереження і бесіди, які цілеспрямовані і організовуються згідно з поставленими завданнями дослідження; анкетування та інтерв'ювання; вивчення передового педагогічного досвіду; вивчення шкільної документації: використання різноманітних діагностичних методик; тестування та аналіз здобутих результатів; використання соціометричних методик; ранжування шкалування; моделювання; проведення констатуючих та формуючих експериментів; аналіз та узагальнення здобутих результатів.

Сучасний педагог високого кваліфікаційного рівня повинен володіти методами педагогічного пошуку й уміти розробляти комплексні методики дослідження..

Серед найактуальніших проблем, на які звертають увагу педагоги практики на сучасному розвитку вітчизняної освіти, потрібно виділити:

- гуманізацію навчально-виховного процесу, пов'язану з посиленою увагою до кожного його учасника і, насамперед, до учнів (реалізація в педагогічній практиці будь-якого навчального заходу, положення про пріоритет загальнолюдських цінностей);
- гуманізацію навчально-виховного процесу, який передбачає посилену педагогічну увагу до предметів гуманітарного циклу, які формують в учнів інтегративний світогляд, розкривають засобами вивчення гуманітарних дисциплін загальнолюдські цінності, формують систему екологічних поглядів, екологічну культуру учнів, закладають в системі знань економічну складову, яка повинна сприяти формуванню економічної культури кожного громадянина суспільства і (що є найголовнішим) формує національний світогляд, відроджує національну культуру України, виховує патріота своєї батьківщини і щирого інтернаціоналіста;
- диференціацію освіти (створення нових типів навчальних закладів) та навчання (різноманітний характер навчання відповідно до рівня

інтелектуальної розвинутості учнів та їх психічних і фізичних можливостей)

- інтеграцію навчально-виховного процесу, яка тісно пов'язана з пошуком шляхів успішного формування інтегративного мислення (планетарного, синергетичного), без якого людина не зможе подолати явище "інформаційного вибуху". Введення в програми таких інтегративних навчальних курсів, як "Народознавство", "Валеологія", "Людина і Всесвіт", "Світова художня культура", "Етнографія і фольклор України", "Шкільна соціологія та економіка", "Планета і люди", "Історія України і народна педагогіка", "Етика, естетика і етнос" і таке подібне, сприяє формуванню в учнів сучасного інтегративного світогляду і без сумніву є одним з найефективніших шляхів формування соціально-активної особистості
- розвиток пізнавальних та творчих здібностей учнів засобами нетрадиційних форм навчання (нетрадиційні уроки, заняття), сучасних методів інтенсивного інтелектуального розвитку (надання індивідуальної допомоги обдарованим, талановитим учням незалежно від типу школи, в якій вони навчаються, оскільки ці діти, підлітки, юнаки є інтелектуальним потенціалом нації);
- розвиток інтересу учнів до пізнання навколишньої діяльності, посилена педагогічна увага до поширення самостійних форм роботи школярів незалежно від віку, але з урахуванням його в методиках навчання;
- розвиток інтересу до ручної праці з наймолодших класів (не можна не згадати чудові слова В. О. Сухомлинського: "Розум дитини на кінчиках її пальців") і до випуску із школи; на жаль, сучасні важкі умови функціонування навчальних закладів знизили увагу до праці як навчального предмета і це становище можна оцінити як жахливе, оскільки віками доведено, що праця - один з найвагоміших факторів формування і становлення особистості;
- розвиток відповідального ставлення до праці, бо відповідальність, як риса особистості, набуває особливої ваги в умовах ринкової економіки, конкуренції на ринку праці, до якого прийде кожна людина незалежно від її професії та рівня кваліфікації;
- вивчення передового педагогічного досвіду та запровадження новаторських технологій у власну педагогічну практику і таке інше.

Зміст вищеназваного дає змогу побачити, які складні проблеми стоять перед педагогами, які завдання їм необхідно вирішувати. Проте стає зрозумілим, що без якісно організованої методичної роботи оперативно й успішно вирішити ці завдання буде просто неможливо.

Останній висновок, в свою чергу, тісно пов'язаний з поняттям "ефективність методичної роботи".

Ефективність методичної роботи може бути виявлена, якщо педагог зуміє простежити безпосередню залежність між змістом методичної роботи (в будь-якій її формі) і кінцевим результатом у навчальній чи виховній діяльності педагогів.

У сучасній педагогічній теорії і шкільній практиці питання "ефективності методичної роботи" є найменш розробленим. Удосконалення методик викладання окремих навчальних предметів при запровадженні їх на уроках повинні оцінюватись такими критеріями, як підвищення інтересу учнів до навчального предмета, ріст загальної успішності та якості знань, помітний перехід учнів від репродуктивної діяльності до продуктивної, прагнення учнів до творчої роботи в урочній та позаурочній діяльності.

Спостереження вчителів за діяльністю учнів в урочні та позаурочні години й оцінка її за названими критеріями, дозволяють зробити висновки щодо результативності запроваджуваних методик. Проте це питання є мало дослідженим, оскільки не розроблені показники, що розкривають залежність кінцевого результату від колективних форм методичної роботи. Досить часто в якості показників роботи школи виступають такі критерії:

- кількість випускників школи, що здобули золоті або срібні медалі;
- кількість учнів, що здобули перемоги на предметних олімпіадах;
- кількість випускників, що вступили до вищих закладів;
- наявність у закладі учнів, що досягли перемоги на престижних міжнародних інтелектуальних змаганнях.

Але ці критерії характеризують скоріше діяльність окремих талановитих педагогів, ніж діяльність всього педагогічного колективу.

Не підлягає сумніву і положення, що талановитих педагогів буде більше у тому навчальному закладі, де приймають на роботу на підставі відповідності педагога високим вимогам та якості і характеру його попередньої діяльності.

На жаль, значно менше уваги при оцінці результативної діяльності школи приділяється виховним аспектам, оскільки виявити реальний рівень вихованості учнів значно складніше.

Саме тому і звітують адміністратори шкіл кількістю проведених виховних заходів, свят, відсутністю правопорушень серед учнів (зафіксованого приводу учня до міліції або порушення карної справи), досягненнями в художніх і спортивних олімпіадах. Немає сумнівів, що такі показники в певній мірі характеризують виховну роботу школи. Але їх замало. Необхідно відходити від мети діяльності.

У навчальному процесі мета - це якісні знання, уміння, навички; формування наукового світогляду; розвиток пізнавальних та творчих здібностей. У виховному процесі мета - це якості людини, які характеризують всебічний її розвиток, соціальну активність і творчість.

Кінцева мета навчання - це глибокі загальноосвітні знання та уміння, які учень спроможний творчо використовувати у подальшому інтелектуальному розвитку (самостійно або в процесі набуття наступного рівня освіти). Визначення поняття "кінцева мета" має відносний характер, оскільки йдеться про певний життєвий рубіж - закінчення загальноосвітньої школи будь-якого типу.

Кінцева мета виховання (йдеться про відносне значення "кінцевої мети") повинна оцінюватись певними показниками якостей особистості. Як визначити рівень вихованості, доброти, порядності, милосердя, працелюбності, сумлінності, поваги до старших за віком людей, турботливе ставлення до малих дітей, відповідальність, благородність - усе те, що характеризує моральну культуру людини. Чи опанували випускники школи (гімназії, ліцею, коледжу) згаданими вище загальнолюдськими цінностями?

Проте цього замало для характеристики вихованості людини, бо є інші якості, за якими характеризується загальна інтелектуальна культура особистості, екологічна й економічна культура, комп'ютерна культура, педагогічна культура, тобто "культури", які безпосередньо пов'язані з оцінкою вихованої, культурної людини, їх багато, і кожна повинна мати показники для оцінки її рівня.

Це безмежне поле для дослідників шкільної практики. Методична робота, пов'язана з удосконаленням виховної діяльності, розробкою сучасних методик виховання має бути органічно пов'язана з розробкою критеріїв оцінки рівня вихованості учнів. Необхідні діагностики, які дозволять спостерігати динаміку виховання через якості особистості, які формуються з першого класу і до закінчення школи будь-якого типу.

Існують різні технології виховання: народна виховна педагогіка, традиційна класична теорія виховання, технологія виховання у Вадьдорфських школах, Макаренківська система виховання в Павлівській школі Сухомлинського, система національного виховання, комунарська методика Іванова.

Саме тому перед шкільною системою методичної роботи стоять проблеми досить складні. Ефективність методичної роботи залежить від ефективності методичних пошуків, досліджень, розробок, зокрема виявлення залежності результативності виховної роботи від запровадження у виховний процес різних виховних технологій.

У даному посібнику для керівних кадрів освіти й управлінців різного рівня в загальній ієрархії управління школою автори не торкнулись і такого важливого питання,

як учнівське самоврядування. Ця проблема заслуговує на особливу увагу, бо кожен педагог повинен розуміти: без розвитку учнівського самоврядування неможливо успішно вирішувати таке завдання, як виховання соціально-активної особистості.

Сучасна педагогіка, її теорії навчання, освіти (дидактика), виховання знаходяться в процесі пошуку нових технологій, ефективних методів, форм і засобів навчання і виховання. Такі ж процеси ідуть і в школо школознавство (теорії керівництва та управління школою). Саме в цій теорії приділяється значна увага методичній роботі, оскільки вона є джерелом розвитку як педагогічної практики, так і педагогічної теорії в цілому

Зміст методичної роботи та її форми частково розглядаються у зв'язку з необхідністю їх використання при розробці моделей. Ця умова стосується і системи виховної роботи в ПТУ до системи контролю і т.п.

Для розробки організаційних моделей оперативного управління (ОМОУ) необхідні глибокі знання загальних функцій управління, адже вони виступають основними інструментами моделювання (мова йде про планування, організацію, координування, контроль, регулювання і облік) Вихідними передумовами виступають функції розробки мети, завдань і періодичного аналізу, без якого є немислимим переведення системи в якісно новий стан.

Крім того, розробка організаційних моделей оперативного управлі пов'язана з системним підходом, коли кожна ланка загальної системи (робота училища, школи) розглядається як самостійна система зі своєю структурою і підсистемами (елементами системи). Технологічний інструментарій моделювання визначений загальною теорією управління.

В існуючій практиці середніх професійно-технічних училищ застосовуються різноманітні форми методичної роботи. Деякі з них давно утвердили себе (педагогічні наради, методичні предметні комісії, інструктивно-методичні збори і т.п.). В процесі організації даних форм методичної роботи, керівники училищ, як правило, керуються існуючим положеннями, інструкціями, методичними рекомендаціями. Деякі форми методичної роботи виникли в останні роки (рада майстрів виробничу навчання, предметні методичні тижні і т.п.) і організація їх формується емпірично.

В умовах професійно-технічних училищ (як, до речі, і в умовах середньої загальноосвітньої школи) науково-організаційна методична робота є школою педагогічної майстерності і професійної досконалості педагогів бо вона безпосередньо пов'язана з навчальним процесом і є невід'ємною частиною навчально-виховної роботи.

Методична робота в училищі - необхідна умова росту творчої .активності та

майстерності педагогів. Всі існуючі форми методичної роботи в школах та училищах є найбільш поширеними засобами підвищення кваліфікації педагогів без відриву від безпосередньої роботи.

Правомірно зазначено, що детального дослідження вимагають питання систематизації методичної роботи в системі ПТО (К. Заріюв, В. Н. Котляр, Н. І. Кравцов, Ю. К. Кузнецов, Т. Ф. Кулдавлетов, І. П. Макарові К. О. Ніфьодова, В. А. Скакун та ін.), адже до числа найбільш серйозних недоліків методичної роботи відноситься неузгодженість в діях різноманітних її форм.

Актуальність і гостра необхідність педагогічної уваги до проблеми удосконалення керівництва методичної-роботи пов'язані зі слабкою розробкою таких питань, як:

- втілення досягнень педагогічної науки і передового досвіду в шкільну практику;
- нормування педагогічної праці;
- підвищення кваліфікації вчителів і ріст їх майстерності;
- вплив НТР на розвиток і удосконалення професійного рівня вчителя;
- взаємообумовленість самоосвіти вчепея і його професійної діяльності і т.п.

Все гостріше постає проблема керівництва методичною роботою в аспекті її систематизації і упорядкованості, бо в прямій залежності від неї знаходиться ефективність праці вчителя.

У практиці відбувається самодовільний розподіл праці викладачів на основну роботу (навчання) та допоміжну (методична, завідування кабінетами, виховна та ін.), якість виконання якої залежить повністю від свідомості вчителя. Неврахованою роботою важко керувати, зокрема важко контролювати її. Було досліджено ставлення вчителів до суспільно-педагогічної діяльності, до самоосвіти, до методичної роботи. Огримані результати показали, що формування позитивного відношення до справи, до самовдосконалення випереджає темп реального підвищення педагогічної майстерності (дослідження О. Д. Демінцева).

Багато часу необхідно для організації методичної роботи в школі. Керівники методичних об'єднань витрачають тільки на організаційну роботу в середньому 32 години впродовж навчального року. Структура витрат часу вчителя надзвичайно різноманітна і співвідношення врахованої та неврахованої роботи далеко не рівнозначне. Скажімо, співвідношення теоретичної та практичної частин при підготовці вчителя до уроків складає 4 : 1• Навчальне навантаження вчителів-предметників знижене з 24 годин до 18 годин на тиждень, а, тим більше, загальна тривалість робочого часу не зменшилась, а

збільшилась. Збільшення кількості нарад, зборів, різних заходів приводить до невпорядкованості праці. Самі керівники навчальних закладів (60% з числа обстежених) вважають; основною проблемою в роботі неогранізованість, невміння зосередитись на головному. Наступні дослідження даної проблеми (В. І. Маслов - 1979 р., В. Ю. Кричевський - 1980 р., В. А. Саюшев - 1980 р., ін.) підтвердили це положення.

В. К. Самоделкін в процесі дослідження організації праці заступника директора середньої загальноосвітньої школи з навчально-виховної роботи (в масовій практиці) встановив, що тижневі витрати часу на інструктивно-методичну роботу становлять 4,7% від загального часу, який витрачається на управлінську діяльність (що становить більше 2 годин на тиждень), а результати дослідження підтвердили необхідність збільшення витрат мінімум в 2 рази, оскільки при теперішньому стані справ методична робота стає безперспективною, непослідовною, безсистемною. Складність керівництва методичної роботи пояснюється не тільки надзвичайно великим різноманіттям питань, які повинні вирішитись у процесі її організації, але і структурою навчально-виховного процесу в середніх ПТУ в цілому, що зазначається в роботах С. Я. Батишецева, Н. І. Думченка та інших дослідників (поєднання навчально-виховних та виробничих функцій, наявність в одному колективі більшої кількості педагогів різного профілю - викладачів загальноосвітніх предметів, викладачів професійно-технічного циклу, майстрів виробничого навчання).

Однією з основних функцій системи управління методичною роботою є планування. В практиці середніх ПТУ існує від 30 до 50 видів планування, причому основний відсоток їх закладено в планах методичної роботи Передбачаються: єдиний план методичної роботи, сіткове планування навчального матеріалу; перспективно-тематичне планування системи уроків, плани уроків; роботи методичних (предметних) комісій; роботи зі слабкими учнями; індивідуальні роботи з учнями; роботи школи передового досвіду; роботи семінару-практикуму, методичної самоосвіти плани індивідуальної методичної роботи з працівниками училищ проведення тематичних, творчих, науково-практичних конференцій роботи педради; плани інструктивно-методичних нарад та ін.

Сучасні вимоги до кожного педагогічного працівника ставлять на перше місце систематичну самостійну роботу з поглибленням необхідних теоретичних знань і вдосконалення педагогічної майстерності. Проблема самоосвіти педагогів стає все більше актуальною.

Без відповідної наукової основи роботи вчителя з самоосвіти страждає відсутністю необхідної глибини, малою ефективністю обраних шляхів і в практиці слабо керується.

Залишається актуальним запитання співпорядкування творчих інтересів основної

творчої проблеми, над якою працює автономно взятий колектив педагогів.

Керівництво методичною роботою у даний період полягає перш за все у тому, щоб максимально використовувати педагогічний потенціал вчителів, повернувши їх від дисципліни виконання до дисциплін самостійного і творчого мислення.

Аналіз існуючої організації методичної роботи в профтехучилищах показав, що ефективність її залежить від того, наскільки чітко вона планується, організовується, контролюється, наскільки чітко координуються дії директора, заступників директора з навчально-виробничої та навчально-виховної роботи, завуча, старшого майстра, керівників методичних (предметних) комісій.

В існуючій практиці організацій методичної роботи в профтехучилищах немає єдиного плану управлінської діяльності. Такі форми методичної роботи, як педрада, інструктивно-методичні наради, методичні (предметні) комісії, науково-практичні і теоретичні конференції, педагогічні читання, методична самоосвіта і т. д., функціонують за самостійним планом, часто не узгодженим один з одним. Єдині плани, які застосовуються в практиці ПТУ, не є цілісною системою управлінської діяльності, тому що не відображають змісту управлінської праці і не реалізують загальні функції управління: планування, організацію, координування, контроль, регулювання і облік. Крім того, вони не можуть служити основою для оперативного і достатньо обґрунтованого педагогічного аналізу.

Системний підхід до управління - основна методологічна передумова дія його удосконалення, він дозволяє тримати в полі зору всю методичну роботу як єдине ціле. Управління методичною роботою як системою націлює, насамперед, на функціонування зв'язків між різними формами методичної роботи, тому що наступний аналіз зв'язків в роботі - прямий шлях до вияву помилок у ній. Крім того, системний підхід дозволяє знайти і вивчити ті елементи системи, діяльність яких знаходиться на належному рівні, нейтралізувати внутрішні і зовнішні дезорганізуючі системи в певному даному плані. Він дозволяє більш продумано й обґрунтовано визначити мету, передбачити умови для виконання поставлених завдань і однозначно контроль за ходом руху до них.

Системи настільки складні, що неможливо зрозуміти і раціоналізувати їх в цілому без аналізу і наступного синтезу.

Розподіл - це не самоціль, а можливість бачити кожен частину системи окремо і у взаємозв'язку (наступний синтез). У результаті отримується система з новими кращими характеристиками.

В системі простежується "головна ланка", яку практично можна "зловити" і ефективно впливати на неї.

Головна ланка в ланцюзі інших завдань вирішується першою, причому "головні ланки" можуть змінюватися, але "...при виборі основної ланки, головного напрямку, вирішеного на даному етапі, важливо вміти бачити всю систему в цілому, всі її сторони й опосередкування для того, щоб передбачати наслідки прийнятих рішень і їх вплив на систему і складові її елементи".

Системний підхід називають також засобом боротьби зі складністю явищ, оскільки він дозволяє виявити причинно-наслідкові зв'язки, які виникають в системі в процесі її постійного розвитку.

Особливостями використання системного підходу є:

- 1) відносність системи (спостерігачем у системі виділяються ті властивості, які він виділяє з точки зору завдання, що стоїть перед ним);
- 2) практична цілеспрямованість системного підходу (будь-яка властивість може бути і важливою, і незначною);
- 3) об'єктивність спостереження. Системний підхід дає можливість проектування раціональних систем як метод мислення, в тому числі виробничих систем і систем управління, сприяє виробленню правильного методу мислення.

Система в самому управлінні методичною роботою - це сукупність взаємопов'язаних і повторюваних у часі способів впливу. В управлінні простежуються циклічність, період циклу - навчальний рік.

Діалектична логіка потребує брати систему в усіх різноманітних її зв'язках, в її розвитку і протиріччях, стосовно до конкретних умов і з врахуванням нагромадженого практичного досвіду. Диференціація управління методичною роботою стає ефективною за умови гармонійного поєднання індивідуальних, групових і колективних її форм.

У практиці засобом систематизації методичної роботи "Єдиний план методичної роботи", який є лінійним текстовим графіком і не розкриває зв'язки в системі, не сприяють ефективному управлінню методичною роботою (наявність хаотичного, неузгодженість в діях, відсутність контролю, обліку і т. д.).

Хаотичності необхідно протиставити раніше продуману систему управлінських впливів. Це дасть можливість впевнено рухатися вперед, не поринаючи у вир поточних справ, управлінська модель при цьому є різновидом управлінського вирішення, своєрідним інструментом в роботі і як спосіб організаційного впливу задає динаміку всьому управлінському циклу.

Н. І. Соцєрсов ще 1969 р. підкреслив, що за останній час у плануванні, в тому числі в практиці керівників шкіл, розвиваються початки графічного і сіткового планування... Однак досвід застосування їх у практиці шкіл та відділів народної освіти

відображений ще не досить широко.

Стан планування - одне із важливих ділових якостей керівника. На жаль управління залишається поки що "безплановим".

Завдання сьогодення не тільки "зрозуміти" об'єкт управління (методичну роботу), але й "побудувати" його, з тим щоб змінам в бік ускладнення і розширенні застосованості. В педагогічній літературі визначається, що методика сіткового планування стосовно управління школою не одержала ще скільки-небудь детального висвітлення в періодиці, і сіткове планування, а тим більше наукове моделювання управління, в практиці загальноосвітніх шкіл зустрічається рідко.

Розробка організаційної моделі оперативного управління (ОМОУ) як методу управлінського впливу можлива на таких комплексах робіт, які природним чином поділяються на елементарні роботи, що мають суворо визначену послідовність їх виконання відповідно до загального процесу.

Дана умова відповідає і реальним особливостям методичної роботи в профтехучилищі. ОМОУ - це, з одного боку, зоровий об'єкт, комплекс взаємопов'язаних ланок (педрада, інструктивно-методичні наради, педчитання, самоосвіта тощо), з другого - процес виконання операції в певній послідовності, при цьому управлінський вплив "виробляє" сама модель.

До компетенції ОМОУ входять планування, організація, координування, контроль, регулювання, облік і аналіз (в моделі реалізуються управлінські функції).

При сітковому плануванні системи методичної роботи (в моделі управління нею) простежується не тільки своєрідне відображення завдань, але й вимоги закономірності, які об'єктивно існують. Простежується вироблення певних напрямків в роботі.

Вся робота, згідно з ОМОУ, поділяється на дві великі стадії: складання вихідного сіткового графіка відповідно до змісту роботи й оперативне управління ходом виконання робіт.

Методика застосування ОМОУ залишається єдиною незалежно від об'єкта застосування, причому сфера практичного використання її постійно зростає. Цінність ОМОУ полягає в тому, що синтез загальних функцій управління в конкретній системі впливу дає цілком новий метод управління, який діє.

Основна перевага моделювання на календарній сітковій основі порівняльно з іншими формами графіків, зокрема, з лінійним графіком, полягає в тому, що при складанні ОМОУ керівники ПТУ повинні спочатку обміркувати зміст роботи, способи її організації, які можуть бути досягнуті в процесі виконання певних робіт відповідно з управлінською моделлю.

В своїй праці "Розмова з молодим директором" В. О. Сухомлинський відзначив: "Принципи сіткового планування, що передбачають явища, події, ситуації між будь-якими двома кінцевими пунктами визначеного процесу - технологічного, виробничого, педагогічного, - це, за моїм глибоким переконанням, та наукова основа управління педагогічним процесом, управління роботою учнів і вчителів, на яку потрібно поставити життя школи".

У будь-якій моделі необхідно розрізняти її зміст, тобто те, що вона відображає, і її форму, тобто способи і прийоми, за допомогою яких відображений зміст. З метою моделювання управлінського впливу в системі методичної роботи за структурні елементи беруться наступні поняття: "подія", "робота", "шлях" - загальноприйнята термінологія системи планування і управління (рис. 5).

"Подія" - це підсумок виконання якої-небудь роботи, проміжний або кінцевий результат виконання однієї або декількох робіт, які дозволяють приступити до виконання наступних.

В системі методичної роботи ПТУ "подія" - це визначений методичний захід в момент його проведення (педрада, науково-практична конференція, педчитання, предметний методичний тиждень і т. д.).

КАЛЕНДАРНО-ГРАФІЧНА ОСНОВА ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ МОДЕЛІ ОПЕРАТИВНОГО УПРАВЛІННЯ

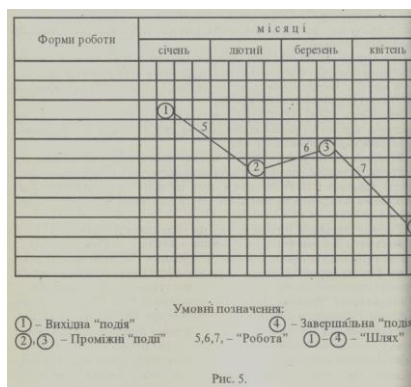


Рис. 5

"Події" можуть мати такі значення:

- 1) вихідна "подія" - початок виконання комплексу робіт, передбачених СПУ (характерно, що в неї не входить жодної "роботи");
- 2) завершальна "подія" - закінчення виконання комплексу робіт, які охоплені СПУ;
- 3) проміжна "подія" або просто подія - це результат однієї або сукупний результат декількох робіт. Проміжні події носять двобічний характер і є закінченням одних і початком інших "робіт".

Вихідна подія - це перший методичний захід на початку навчального року, завершальна "подія" - це останній методичний захід в кінці навчального року.

З урахуванням специфіки методичної роботи і навчально-виховного процесу в цілому семантика терміну "подія" підлягає певній трансформації. Так, поняття "подія" в методі СПУ не є процесом, оскільки не має тривалості у часі, тобто здійснюється швидко й умовно, не супроводжується затратами часу і засобів (проведення підготовленого заходу). В системі методичної роботи "подія" - це також процес, хоч і обмежений в часі (тривалість наради, педчитання і т.д.). Проте, для зручності роботи з моделлю СПУ, а також беручи до уваги відносно коротку тривалість методичного заходу, потрібно умовно вважати, що "подія" не має тривалості. На сітковому графіку "подія" зображується кружечками або іншими геометричними фігурами, відповідно до загальної теорії управління їх не повинно бути більше 3-4 в моделі.

"Робота" в сітковому графіку не має векторного значення (довжина і напрямок стрілок кресляться довільно). Кожна "робота"-стрілка має не тільки об'єм і тривалість, але й персонально відповідального виконавця.

"Роботами"-стрілками в моделі управління системою методичної роботи практично позначений процес підготовки до методичних заходів, вказані його учасники і позначений період закінчення робіт.

Поняття "робота" має такі значення:

а) дійсна "робота" або просто "робота", тобто трудовий процес, який вимагає затрат часу і ресурсів;

б) очікування - процес, який потребує затрат часу, але без затрат ресурсів.

"Шлях" - будь-яка послідовність робіт, у якій кінцева "подія" кожної "роботи" цієї послідовності співпадає з початковою "подією" наступної "роботи". Бувають такі види шляхів:

- повний "шлях" - від вихідної до завершальної "події";
- "шлях", який передує - від вихідної до даної "події";
- "шлях" наступний - від вихідної "події" до завершальної;
- "шлях", який має найбільшу тривалість, називається критичним шляхом, а "роботи" і "події", які зустрічаються на цьому шляху, - "критичними".

Поняття "критичного шляху" має надзвичайно важливе значення при розробленні моделі управління, тому що значення "критичного шляху"! дає можливість керівництву сконцентрувати свою увагу саме на тих роботах, які визначають терміни завершення всієї роботи, можна скоротити термін виконання всього комплексу робіт.

Трансформуючи поняття "критичний шлях" в умовах керування методичною

роботою в ПТУ, слід зробити висновок, що послідовність робіт визначає, але ні в якому разі не суперечить можливостям подальшого удосконалення методичної роботи, творчого підходу до методів роботи, які скорочують "критичний шлях".

Досягнення графічного моделювання такі:

- графічна модель відображає всі взаємозв'язки, які існують між роботами. Вони характеризуються аналітичною будовою (вже при розробці необхідно глибоко усвідомити, проаналізувати); відрізняється лаконізмом і добре сприймаються наочно (усуваються недоліки текстуальних планів). Графік синоптичний, в сприйманні образу дає співвідношення елементів між собою і в їх сукупності (ціле і його частина);
- графічна основа СПУ дозволяє забезпечити взаємозв'язок різних робіт і контролювати виконання їх в технологічній послідовності;
- модель виключає дублювання і паралелізм в роботі керівників, економить час, дає можливість коректувати і регулювати заходи, попереджає "стикування" заходів, відсутність нашарування їх один до одного;
- календарній основі "події"-заходи можуть бути оновлені за рахунок реальних умов, але процес керування йде суворо за розробленою ОМОУ;
- модель можна читати в усіх напрямках з розкладом на частини;
- дозволяє проходити цілий ряд "подій" і проводити їх регулювання;
- модель дозволяє співставити і побачити "головну ланку" (в який час і на чому повинно бути сконцентровано увагу керівників, дає можливість зорієнтуватися на вирішенні головних питань і чітко розмежувати відповідальність за рівень керівництва);
- забезпечується цілеспрямована діяльність керівництва (модель допомагає боротися з "плинністю").

Слід відмітити також, що ОМОУ дозволяє логічно прогнозувати хід роботи, а заходи - "події" розглядати як засіб досягнення поставленої мети

Чітко розмежовані функції в системі роботи дозволяють тримати в полі зору окремі її ділянки, координувати і розподіляти порівну навантаження між керівниками.

Особливе значення має максимальний облік реальних можливостей) змістовний обсяг роботи всіх членів колективу, узгодження в діях створення умов для економії часу й раціональної організації праці.

Недоліки розробки ОМОУ на основі СПУ вимагають необхідності пристосування графічних символів, що створює труднощі у користуванні нею. Однак ці труднощі не можуть закрити важливість і необхідність використання моделей як організаційних засобів

впливу в системі організаційних методів користування, оскільки експериментальна ефективність ним доведена.

Розробка організаційної моделі оперативного керування (ОМОУ) системою методичної роботи (рис. 6); за основу приймається графічна основа СПУ (рис. 5), у вертикальних графах методичної роботи. Горизонтальні графи розмістили в собі ці "події" в календарному порядку (місяці, тижні), причому умовно для зручності робочі місяці навчального року розбиті на 4 тижні (за винятком грудня і червня), включаючи в себе умовно 5 тижнів.

Організаційна модель оперативного управління методичною роботою (ОМОУ)

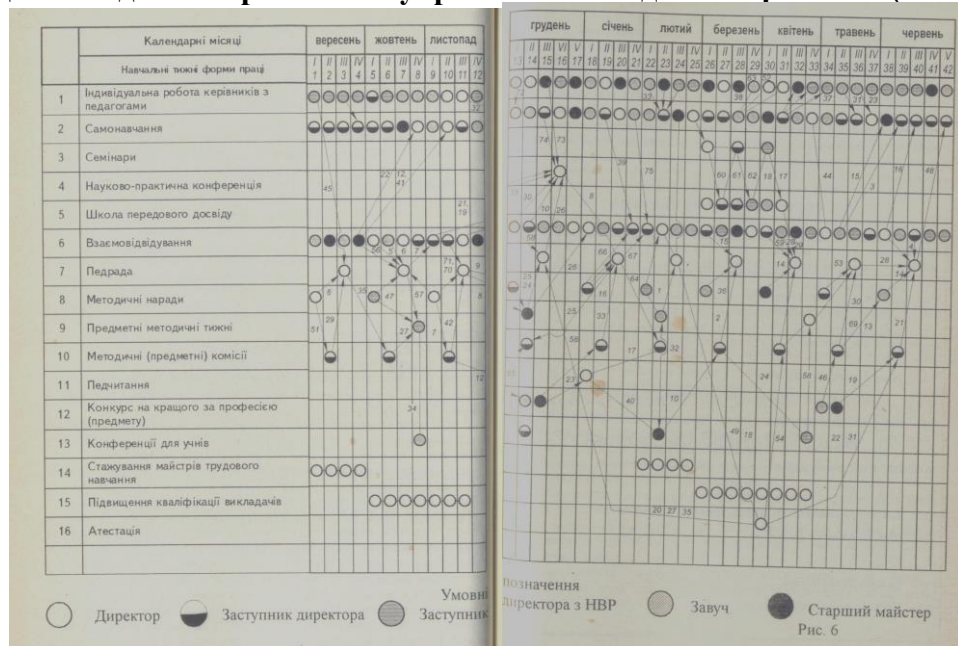


Рис 6.

Порядок розкладу форм методичної роботи вибрано з урахуванням зручності наступного графування при плануванні заходів. Так, форми методичної роботи з більш інтенсивною частотою реальних "подій" поділені між собою формами методичної роботи з менш інтенсивною частотою реальних "подій": педнарада і методична (предметна) комісія розмежовані конференціями для учнів і "предметними тижнями", семінари, взаємовідвідування шкіл передового досвіду, науково-практичними конференціями і т.д.

Враховуючи зростаючу значимість самоосвіти й індивідуальної роботи з майстрами виробничого навчання і викладачами, подані форми методичної роботи у вертикальних графах плану розташовані першими.

В моделі враховано різний крок планування (тиждень, місяць, навчальний рік), отже, використовуються різноманітні види його: оперативне, перспективне, облікове.

Оскільки встановлено, що методична робота - це складна динамічна система, не виключено, що в процесі подальшого розвитку в ній (протягом визначеного навчального

року, в окремому педколективі) виникнуть нові форми роботи, занесення яких в модель можна передбачити резервними вертикальними графами.

В ході планування методичних заходів-"подій" передбачається логічно обумовлений процес їх підготовки ("події" у визначеній послідовності з'єднуються стрілками- "роботами") і визначаються відповідальні.

Для координування методичної роботи і з метою звільнення графічної моделі від текстових записів доцільно ввести в училищах робочу табельну систему, запозичену в організаційних систем виробництва.

Проведене ВНДІ ПТО вивчення організації навчально-виховного процесу дозволило виявити, що оптимально вибраний варіант середнього профтехучилища по загальному середньорічному контингенту учнів знаходиться в межах 695-810 учнів - це ж говорять зараз вчені-практики про загальноосвітні школи. При цьому кількість членів педколективу, які беруть участь в методичній роботі училища, коливається від 60-80 чоловік, що дозволяє (при переході на облікову систему) символічно означити над кожною стрілкою-"роботою" відповідального за подану роботу. Робочі номери повинні бути стабільними, тому при виході (з різних причин) із колективу окремих його членів прийнятому педагогу дається робочий номер звільненого.

Можливість моделювання кожної ланки функціональної системи в перспективі дозволяє не тільки прогнозувати роботу але й аналізувати її в будь-який момент навчального року (табл. 1).

Таблиця 1.

РОБОЧА ТАБЕЛЬНА СИСТЕМА

№№ п/п	П. І. Б.	П о с а д а	Робочий номер
1	Петров Микола Іванович	Директор	1
2	Коваленко Ніна Петрівна	Заст. директора з НТР	2
3	Щур Юрій Семенович	Заст. директора з НВР	3
4	Ігнатів Володимир Сергійович	Ст. майстер	4
5	Тучина Ольга Михайлівна	Завуч	5
ВИКЛАДАЧІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН			
6	Сидорова Ганна Юхимівна	Викладач спецтехнології	6
ВИКЛАДАЧІ ЗАГАЛЬНООСВІТНИХ ДИСЦИПЛІН			
18	Ніколасєв Семен Іванович	Викладач рос. літ-ри	18
І т. д.			
МАЙСТРИ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ			
36	Щиглик Анатолій Дмитрович	Майстер гр. №88	36
І т. д.			
68	Воїнова Лідія Іванівна	Визовател	68
І т. д.			

Як правило. № п/п відповідає робочому номеру.

Робочі номери виконавців "робіт" відзначені стрілками-"роботами" конкретизували план і "оживили" модель. Крім того, використання робочих номерів вимагає від укладачів

плану попереднього рішення про те, кому доручається "робота" і чи рівномірно завантажені усі члени колективу (аналітичний характер плану). Побудова моделі сітки навчальних тижнів дозволяє календарно простежити інтенсивність методичної роботи протягом всього навчального року, місяця, тижня. Графічне проектування заходів на вісь абсцис дозволяє виключити дублювання або "стиковку" методичних заходів (збіжність за термінами виконання).

Одночасно модель дозволяє помітити контроль, для цього кола-"події" закреслюються визначеним кольором (червоним, синім, зеленим...). В нижній частині календарно-графічної моделі управління методичною роботою подається розшифровка умовного кольорового позначення (кружок-"подія", зафарбований червоним кольором, означає, що захід контролюється директором, синім - заступником директора з навчально-виробничої роботи, зеленим - заступником директора з навчально-виховної роботи, жовтим - завучем, світло-коричневим - старшим майстром). Замість кольорової символіки можна застосовувати умовну графіку (див. рис. 6).

Для практичної зручності і комплексного вирішення різних завдань, які розв'язуються в умовах ПТУ, використана різна графічна або кольорова символіка повинна бути однозначною.

Закреслений по діаметру кружок- "подія" означає невиконану роботу, риска, яка виходить за коло кінцями, дає сигнал про несвоєчасно виконану "роботу", перекреслена "подія" моделі свідчить про виконану роботу.

Подана символіка несе функцію обліку проведених заходів, в ній закладена оперативна гласність, бо кожний член педагогічного колективу бачить в управлінській моделі не тільки майбутні заходи, але й облік минулих. Здійснюється свого роду колегіальне керівництво і масовий контроль ("демократизація управління").

Подібна ситуація вимагає перш за все від керівника училища постійної уваги до системи методичної роботи і безпосередньої оперативної роботи з ОМОУ.

При розробці ОМОУ методичною роботою були враховані наступні вимоги:

- а) чітко визначені кількість і зміст проведених заходів;
- б) проаналізована їх послідовність;
- в) намічені в перспективі очікувані результати;
- г) враховуючи, що сильне насичення плану символікою ускладнює користування ним, у графіку намічений мінімум символічних засобів, які виявляють усі функції управління системою;
- д) враховані (дотримано) загальні правила побудови сіткових графіків:
 - будується сіткова модель зліва направо;

- жодна "робота" в сітці не може розпочинатися, поки не наступить попередня їй "подія" , і, навпаки, жодна "подія" не може завершитися, доки не будуть виконані всі попередні цій "події" процеси. Це правило важливе тим, що вимагає чіткого, конкретного визначення значень кожного заходу і підготовчих "робіт";

- кожна "робота" на графіку повинна мати попередні їй "події" і наступні за нею "події", однаково як і "події" (за винятком початкової і завершальної). повинні мати декілька попередніх їм і наступних за ними робіт".

З цього правила випливає:

- в сітці не повинно бути "тупикових подій", тобто заключного, з яких не виходить жодної "роботи";

- в сітці не повинно бути "хвостових подій", тобто "подій", за винятком вихідного, в які не входить жодна "робота";

- між будь-якою парою попередньої і наступної "події" сітки повинна бути тільки одна робота, тобто в сітці не можна допускати ряд "робіт" з спільною початковою і кінцевою "подією" (дублювання);

- в сітковому графіку не повинно бути замкнених циклів, тобто "роботи" не повинні вертатися до тієї самої "події", із якої вони вийшли (відносна замкненість річного циклу методичної роботи не суперечить даному правилу);

- стрілкою "роботи" накреслюються в довільному масштабі, проте спільний напрямок їх повинен бути зліва направо;

- необхідно, по можливості, уникати перетинання стрілок між собою, краще накреслити стрілку вигнутою або ламаною, ніж допустити перетин

У системі своєрідно визначені завдання, виконання яких покладено на всі функції управління; в той же час організаційна модель оперативного управління є засобом подальшого удосконалення методичної роботи в цілому. В системі проектується не тільки план, але й умови виконання плану

Інструментами розробки ОМОУ є;

- відповідна теоретична підготовка;
- певний досвід роботи з планом;
- вміння реально оцінити ситуацію.

Впроваджуючи будь-яку роботу, необхідно з нею спочатку ознайомитись теоретично. При запровадженні в практику усіх шкіл ОМОУ необхідно перш за все передбачити теоретичну підготовку упорядників сіткового плану, а потім інструктивно-методична нарада, мета якої – навчити кожного члена колективу "читати" модель і працювати відповідно до її символічних "вказівок".

Впровадження ОМОУ в практику виявило:

1. Наявність сіткового плану методичної роботи виключає необхідність у складанні "Єдиного плану методичної роботи", тому що останній не може врахувати всі елементи методичної роботи у випадку включення всіх форм роботи в план (складання додаткових граф), розробка його ускладнюється а надмірний обсяг текстового матеріалу знижує його сприйняття до мінімуму.
2. В умовах сучасних вимог виявлена реальна можливість продуманої концентрації планування більшості форм методичної роботи, яка знаходить свій відбиток в єдиному текстовому додатку до ОМОУ, за яким можна зберегти попередню назву "Єдиний план методичної роботи". Проте він повинен бути складений не у формі лінійного графіка великого формату з заповненими текстом графами (як це зараз загально прийнято), а у формі; пояснювальної записки до людей (текстовий додаток)

У пояснювальній записці повинні бути реалізовані загальні вимоги до плану:

- обов'язкове виділення проблеми, над якою працює педагогічний колектив і наукове прогнозування.
- конкретність у постановці питань. їх реальність і посильність;
- розумний розподіл обов'язків:
- масовість і системність;
- можливість здійснення контролю.

Планування, як функція управління в системі управління, конкретно ставить перед педколективом або окремою групою педагогів завдання, які тісно пов'язують методичну роботу з розв'язанням завдань учбово-виховного процесу в цілому, але в ОМОУ планування як функція підкріплюється іншими спільними функціями управління - організація, координування, контроль, регулювання, облік, аналіз. Наявність різноманітних методичних планів, які існують відокремлено один від одного, ускладнюють звітну роботу, в той час як наявність ОМОУ і "Єдиного плану методичної роботи" (у вигляді текстового додатку) не тільки полегшує роботу, але й дозволяє творчо аналізувати її, оцінювати і прогнозувати.

3. Посилюється аналітична сторона управлінської діяльності (без попереднього обміркування неможливо правильно розробити ОМОУ):
 - а) на календарно-графічну модель наносять кружечки-"події" в чітко визначені терміни;
 - б) в "Єдиному плані" (текстовий додаток) відображається зміст "подій"-заходів. призначаються відповідальні;
 - в) аналізується черговість заходу, їх взаємозв'язок, після чого на модель

наносяться стрілки-"роботи" відповідно описаним вище правилам. У верхній частині стрілки відмічаються робочі номери виконавців;

г) при плануванні "подій"-заходів враховується їх рівномірність розподілу протягом усього навчального року і тижнева насиченість;

д) рівномірно розподіляється функція контролю, що відображено в кольоровій символіці на моделі СПУ;

е) в першу чергу плануються заходи, які дають найбільший педагогічний ефект.

Модель повинна бути розроблена не менше ніж за місяць до початку навчального року.

Графічна модель системи методичної роботи дозволяє оперативно і конкретно керувати нею. в будь-який конкретний момент вона інформує про дійсний стан всієї системи методичної роботи або її елементів. В моделі прослідковується, хто творчо, активно бере участь в методичній роботі, а хто - пасивно. Вона дозволяє залучити більшість працівників в творчу діяльність колективу. Введення в символіку моделі робочих номерів педагогів не знеособило людей, а лише підвищило відповідальність і розумний самоконтроль, при цьому з'явилася можливість оперативно вирішувати питання координації в період планування, попереджуючи про дублювання в діяльності різних форм методичної роботи. До того ж модель управління методичною роботою дозволяє усунути перевантаження педагогів у деякі періоди навчального року і рівномірно розподілити роботу між виконавцями.

Необхідно відмітити основну перевагу ОМОУ: сіткова модель "навчає" управляти не заходами-"подіями", а зв'язками-"роботами" між ними, тобто передбачає обов'язковий процес підготовки до кожного заходу, облік його і наступний аналіз, що значно цінніше.

При розробці ОМОУ повною мірою виявила себе наступна закономірність: чим більше загальних функцій управління реалізують себе в моделі, тим вона ефективніша.

При впровадженні ОМОУ методичною роботою в практику шкіл важливо виконувати такі умови:

- необхідна обов'язкова координація з іншими планами навчально- виховного процесу.

- вимагається централізоване забезпечення училищ основним календарно-сітковим графіком (техніка наступного графування проста й не вимагає спеціальної підготовки).

В існуючій організації методичної роботи в середніх ПТУ не в усіх формах її реалізуються загальні функції управління, що знижує як якість методичної роботи, так і її

результативність.

Загальновідомо, що система беззворотніх зв'язків некерована. тому інформація від реально функціонуючих ланцюгів методичної роботи повинна бути постійною і сприяти підвищенню ефективності навчально-виховного процесу.

Проблеми школоведения в наш час розробляються повільно, в той час коли організація навчально-виховного процесу і управління ним, зокрема керівництво методичною роботою в школах, потребують науково обгрунтованих рекомендацій, що перебудовують в корені систему праці

Підвищення соціальної ролі середніх ПТУ вимагає проведений організаційно-методичних умов управління ними у відповідності до більш високих вимог, тому що кінцевий результат удосконалення керівництва це потяг і оптимізація методів навчання, виховання і підвищення якост підготовки випускників усіх шкіл. Серед великої кількості зв'язків у школі системостворюючими є управлінські зв'язки і, безумовно, що успіхи керівництві методичною роботою значною мірою залежать від системної підходу в роботі. Всі спроби реорганізувати управління без врахувань особливостей системного підходу не принесуть бажаного результату.

Нема сумніву також і в тому, що один із шляхів удосконалень керівництва - введення в навчально-виховний процес ОМОУ, яка дозволяє оптимізувати функціонування системи, підвищити ефективність методичної роботи, що і є кінцевою метою управління методичною роботою як складною динамічною системою. ОМОУ дозволяє повніше розкрити зміст управлінської праці, при цьому ефективність в управлінні досягається тоді, коли всі функції будуть знаходитися в тісному взаємозв'язку одна з одною.

Іншими словами, необхідно постійно сприяти:

- удосконаленню планування;
- чіткій організації робіт;
- координуванню управлінської праці - розподілу обов'язків між керівниками і педагогами;
- наявності єдиної системи контролю;
- наявності оперативного регулювання;
- удосконаленню обліку;
- підвищенню аналітичного рівня і управління.

У більш загальному вигляді правомірно стверджувати, що системний підхід до управління методичною роботою з позиції загальних функцій управління є одним із основних шляхів удосконалення керівництва нею.

ОМОУ відображає специфічні відношення, що виникають на різних ступенях організаційної системи при виконанні різноманітних функцій у правління. На основі ОМОУ виконавці виконують передбачену програмою роботу. Будь-яка із функцій управління (планування, контроль, облік і т.д.) в процесі їх практичної реалізації на основі ОМОУ перетворюється із самоцілі в засіб удосконалення методичної роботи.

Природньо, що ОМОУ не є автоматичною системою і не може замінити рішення керівництва, в той же час організаторська діяльність не може проходити без щоденної розпоряджувальної діяльності, що забезпечує оперативне керівництво.

Не випадково деякі автори за основу процесу управління приймають управлінські рішення (прийняття розпоряджень, наказів, інструкцій, вказівок, прийняття рішень педради, методичних комісій і т.і.), тому що воно певною мірою характеризує вміння керівників виявити недоліки в роботі, їх причини й організувати усунення. ОМОУ на основі оперативної оцінки в певний (будь-який) період роботи (на основі контролю, регулювання, обліку і педагогічного аналізу) дозволяє прийняти оптимальний варіант управлінського впливу, котрий приведе всю систему роботи (а не окремі ланки) у відповідність з поставленими завданнями, або сама модель буде змінюватися і конкретизуватися у відповідності із змінами умов зовнішнього середовища, реально існуючими обставинами.

§ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ЯК МЕХАНІЗМ УПРАВЛІННЯ СИСТЕМОЮ ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ШКОЛІ

По-іншому розробляється організаційна модель оперативного управління системою виховної роботи, оскільки до специфіки шкільних позакласних заходів слід віднести їх певну незалежність один від одного, тобто стрілки- "роботи", які використовувалися в попередній управлінській роботі, тут не потрібні. Це пояснюється тим, що заходи не проводяться в суворо визначеній послідовності, хоча в цілому виховна робота спрямована на досягнення головної мети - всебічного гармонійного розвитку соціально-активної особистості.

Виховна робота розглядається як цілісна система, що важко стверджувати при існуючому її стані керівництва.

За мірою ускладнення діяльності шкіл ускладнюється і така важлива ланка їх, як виховна робота з учнями, все більш важким і відповідальним стає процес керівництва нею. І наука, і практика шукають зараз об'єктивні шляхи рішення даної проблеми. Наприклад, у практиці професійно-технічних училищ використовуються комплексні

плани виховної роботи, розроблені і запропоновані Всесоюзним НДІ ПТО і НДІ педагогіки України. В основі їх лежить принцип комплексного підходу до виховної роботи. В планах передбачені різноманітні форми виховної роботи (диспути, зустрічі, бесіди, лекції і т. ін.) на один рік і на весь період навчання з морального, трудового, естетичного і фізичного виховання. При цьому планування передбачено на кожний місяць (всього 10 місяців). Після закінчення роботи з планування в наявності у керівників з'являється досить громіздкий документ.

При добросовісній розробці його "на місцях" подібний план за своїм змістом є цікавим документом, який програмує діяльність всього училища. Однак йому притаманний ряд суттєвих недоліків. До їх числа можна віднести наступні:

немає цілісного сприйняття всієї системи виховної роботи, тобто керівник будь-якої ланки не може сприйняти її (осмислено, узагальнено) як дещо ціле;

~ немає відповідальних за кожну форму виховної роботи, передбаченої планом, значить, не передбачено координування діяльності членів педагогічного колективу;

- керівник будь-якої ланки не може бачити перспективу в роботі як близькому (тижні, місяці), так і у віддаленому майбутньому (півріччя, рік);

- на основі даного плану важко передбачити контроль усієї системи виховної роботи;

- не координуються зусилля виконавців;

- систему виховної роботи, яка здійснюється на основі подібного плану, важко аналізувати;

- важко передбачити її чітку організацію і т. ін.

Всі ці недоліки можна ліквідувати, якщо впровадити в практику ПТУ організаційні моделі оперативного управління, зокрема, оперативного управління системою виховної роботи. Дослідження багатьох педагогів-вчених приводять до висновку: педагогічну працю, як і всяку іншу, можна організувати на науковій основі, при умові удосконалення системи управління, що, в свою чергу, передбачає більш активне, сміливе використання моделей управління; суспільство зазнає значних витрат від неупорядкованості педагогічної праці, в той час, як будь-яка модель управління передбачає перш за все упорядкування діяльності всього педагогічного колективу. Більш того, в наукових працях часто зустрічається з положенням, коли сутність сучасного керівництва - бачити, передбачати, керувати. "Побачити" весь навчальний рік і "передбачити" його найбільш значущі етапи дає можливість тільки модель, а не об'ємний документ навіть найкращого змісту.

Цінність моделі оперативного управління системою виховної роботи полягає в

тому, що вона організовує діяльність всього педагогічного колективу. Кожний працівник завчасно знає, що і коли повинно відбутись в той чи інший день тижня протягом усього навчального року, коли і в якій роботі задіяний він особисто.

Загальновідомо, що згуртованість педагогічного колективу в більшості залежить від розумної координації зусиль кожного члена колективу. Однією з управлінських функцій керівника є координація діяльності всього колективу. Модель оперативного управління системою виховної роботи несе в собі і цю інформацію.

Головним надбанням календарної моделі оперативного управління системою виховної роботи є те, що в ній знаходять відображення практично всі керівницькі функції: планування, організація, координування, контроль, облік і аналіз виховної роботи.

На жаль, довгі роки ніхто не навчав наших керівників моделюванню.

Багато вчених педагогів та педагогів-практиків відзначають, що досвід вживання в практиці навчальних закладів сіткового моделювання ще досить незначний.

Основою "класичного" вихідного варіанта є календарна сітка. Методика розробки календарних сіткових моделей залишається єдиною, незалежно від об'єкта застосування.

Особливість цих моделей на відміну від лінійних текстових графіків є в тому, що укладачі, тобто керівники, розробляють їх, попередньо обміркувавши всі форми роботи, їх допустимі за витратами часу обсяги та передбачені результати.

В моделі по горизонталі розміщують кількість учбових тижнів у конкретному році (з вказікою конкретних дат), а по вертикалі (по рядках) перераховують ті форми виховної роботи, які припускаються до використання у поточному навчальному році. Певна геометрична фігура (трикутник, квадрат, коло) в клітинці сітки означає необхідність проведення конкретної форми виховної роботи протягом тижня. Введення трьох видів геометричних фігур необхідно для позначення кількісного обсягу учнів (трикутник - робота з учнями однієї групи; квадрат - з учнями одного року навчання або з досить великою групою учнів; коло - загальношкільні, загальноучилищні заходи). Правила моделювання потребують присвоєння робочих номерів виконавцям, бо використання їх прізвищ буде захаращувати модель. І, навпаки, число, яке позначає конкретну особу-виконавця, сприяє нормальному сприйняттю моделі. Табельні робочі номери використовуються як в організаційній моделі управління методичною роботою, так і в будь-якій іншій управлінській моделі (див. рис.7).

Робочі номери співробітників стабільні, їх неважко запам'ятати. Як було відмічено вище, вони дозволяють легко встановити рівень зайнятості кожного протягом усього навчального року (число повторюваних однакових цифр). Це і є реалізація управлінської функції - координування діяльності педагогів.

З введенням табельних робочих номерів підвищується інформованість членів педагогічного колективу. Достатньо хвилинного (зорового) перегляду наступних 2-3 тижнів, щоб побачити особистий номер і виявити ту форму виховної роботи, за проведення якої відповідальний. Сама модель оперативно керує людьми, в будь-який момент навчального року інформує про справжній стан усієї системи виховної роботи: Отже, введення робочих номерів виконавців "не заховає" їх прізвищ, а підвищить відповідальність кожного. Більше того, модель підвищує індивідуальну і колективну відповідальність.

Для того, щоб модель управляла і змістом виховної роботи, доцільне внесення графічної або кольорової символіки.

П'ять кольорів (червоний, синій, зелений, жовтий, блакитний) або графічна символіка, внесені в зміст календарної моделі, визначають насиченість різних форм виховної роботи окремим змістом.

Комплексний підхід до виховання учнів визначає єдність усіх складових частин виховання і рівнозначну увагу до кожної з них. Кольорова символіка моделі дозволяє вирішити це завдання, застерігаючи від зацікавлення однією з них. Змістовно однобічна насиченість заходами (в моделі протягом 2-3 тижнів домінує один і той же кольоровий символ) сприймається наочно, так сама модель зразу ж "сигналізує" складання про відсутність "гармонії". Не слід плутати подану кольорову символіку в попередній моделі, де вона полегшує роботу (економить час) керівників окремої ланки.

В моделі керування виховною роботою є специфічна особливість. Остання графа по вертикалі визначає контроль запланованих заходів, а в ланці дано робочий номер виконавця контролю кожного календарного тижня (оперативний облік роботи).

Оскільки демократизація управління - це залучення до нього педагогів, в перспективі - широких мас педагогів, модель необхідно включити в систему контролю за станом виховної роботи в школі не тільки керівників (будь-якої ланки), але і досвідчених вчителів, викладачів, майстрів виробничого навчання. Це, з одного боку, звільняє час керівника для проведення глибокого аналізу виховної роботи з метою підвищення її ефективності, з другого - підвищує відповідальність кожного, зацікавленого здійсненням контролю. Як показав досвід по розробці організаційної моделі оперативного управління системою виховної роботи, до осіб, які здійснюють контроль, слід ввести голову профспілки, заст. директора з початкової військової підготовки і фізичного виховання, керівників методичних комісій і досвідчених вчителів.

Група осіб, яка здійснює контроль (разом з адміністрацією), склала близько 15 чоловік, що є майже достатнім для керування й не дуже завантажує кожного з них

протягом усього навчального року (кожному треба буде контролювати стан виховної роботи не більше 3 тижнів протягом року в різні його періоди).

Особа, яка здійснює контроль, проводить облік проведених заходів, тобто констатує загальне функціонування системи.

У кінці контрольного тижня (субота) виконавець контролю на робочому примірнику закреслює (перекреслює) заходи, котрі не відбулися або відбудуться несвоєчасно, і складає без замітки заходи, які відбулися. Кожні 3-4 календарні тижні заст. директора з навчально-виховної роботи (організатор) отримує достатній для облікового аналізу матеріал стану виховної роботи і може вживати оперативні заходи впливу.

Обліковий контроль стану виховної роботи в школах (загальноосвітніх, професійних) не виключає тематичного (цільового) її контролю, а сприяє йому.

Серед надбань організаційної моделі оперативного управління системою виховної роботи можна назвати такі:

- модель може включати в себе всі необхідні (з точки зору керівника конкретного училища) форми виховної роботи;
- вимагає глибокого усвідомлення намічених заходів; модель відрізняється лаконізмом й добре сприймається наочно, що суттєво відрізняє її від текстуальних планів;
- вона дозволяє контролювати як всі намічені форми виховної роботи, так і окремі заходи (здійснення принципу "головної ланки" в керівництві); модель виключає дублювання й паралелізм у роботі керівників; економити час, дає можливість коректувати, регулювати заходи, попереджає їх стикування;
- процес управління йде суворо за намальованим планом і допускає, якщо це необхідно, оперативні зміни, що зовні проявляються в опереджених змінах самої моделі;
- читається модель в усіх напрямках, при цьому легко можна виділити її змістові частини;
- вона дозволяє легко визначити ступінь насиченості кожного календарного тижня різними виховними заходами в різний проміжок часу;
- модель дозволяє побачити "головну ланку" в кожному календарному тижні, тобто дає можливість зорієнтувати увагу на вирішенні головних питань окремого тижня;
- організаційна модель оперативного управління дає можливість однаково завантажити виховною роботою всіх педагогів, показує здійснення навантаження кожного з них;

- дозволяє боротися з "плинністю" в роботі, оперативно враховувати і аналізувати виконану роботу, робити висновки;

- забезпечувати згоду в діях, що сприяє умовам економії часу і раціональній організації праці вчителів, викладачів і майстрів виробничого навчання і т. ін.

Раціональна організація праці педагогів, в свою чергу, є однією з головних умов формування згуртованого, творчо працюючого колективу і дозволяє реалізувати вимоги НОП.

Модель оперативного управління – це завжди чітко налагоджений робочий ритм у роботі педколективу. Галузь практичного використання моделей керування незмінно зростає, однак треба думати, що все нове, оригінальне пробиває собі дорогу.

Для впровадження моделей оперативного управління виховною роботою в кожному навчальному закладі необхідні загальні відомі зусилля колективу свідоме розуміння того, що модель “дозволить кооперувати педагогічною працею на раціональній основі.

Виникає питання: чи потрібний "Комплексний план виховної роботи" • про який йшла розмова раніше? Так, дійсно потрібний, так або інакше він докладно розкриває зміст роботи, але складання його є другим етапом після складання моделі виховної роботи в цілому. За об'ємом він стає значні меншим, тому що виходить з можливостей робочого тижня. Крім того, самі ця модель дозволяє не тільки координувати зусиллями педагогів, але й "гармонізувати" змістовний бік виховної роботи, підкаже тематичний напрям того чи іншого заходу. Графічна сіткова основа для розробки моделі - колишня. Розробка самої моделі, як показала практика, вимагає не більше 3 днів, а "працює" вона на колектив цілий навчальний рік.

Для того, щоб навчити колектив працювати на основі моделі, необхідна робоча нарада з педагогами, при цьому для повного інструктажу членів колективу вимагається не більш 30 хвилин.

Особливе надбання моделі оперативного управління полягає в тому, що вона вчить керувати не заходами, а людьми, їх працею, бо вимагає обов'язковий процес підготовки до кожного заходу. Однак, модель сприяє тому, що удосконалює виховну роботу'

Цінність організаційних моделей як управлінських засобів у системі організаційно-педагогічних методів виявляється в тому, що вони звільняють керівників від необхідності слідкувати за роботою, нагадувати виконавцям і т. д. Вони самі "хвилюють", примушують звертатися до змістовних документів (наприклад, до річного плану навчально-виховної роботи) з метою уточнення завдань кожного педагога. Майже "автоматично" підвищується відповідальність кожного, однак головною умовою цієї "автоматичності" є

знання кожного члена колективу того, що функціонує систему контролю, яка закладена в конкретну модель.

Цінність використання календарних сіток графування полягає в тому, що вони можуть послужити засобом аналізу стану роботи в будь-якій ланці навчально-виховного процесу. Мова йде не про контроль вищестоячих організацій. де це також можливо, а про самоконтроль. Керівний орган (реальні представники його) працюють з планами виховної роботи всіх рівнів у структурі управління із єдиною календарною сіткою. Для цього береться не модель, а її чиста основа (календарна сітка графування). а в неї заносяться відповідні геометричні фігури (трикутник, квадрат, куля) всі заходи, заплановані в плані роботи заступника директора з виховної роботи, в плані учкому. профспілки школи, заст. директора з фізичного виховання і допризовної військової підготовки і т. д. "Перенос" усіх заходів на одну основу дозволяє легко побачити так звану цілісну систему виховної роботи- З досвіду подібних експериментальних перевірок можна зробити висновок - робота носить масово-хаотичний характер. Багато невиправданого "паралелізму" і дублювання, число запланованих заходів, які плануються в різних ланках навчально-виховної роботи, велике; проведення їх протягом одного календарного тижня непосильне й нереальне. Необхідно враховувати обсяг і зміст виховної роботи в різних формах її (наприклад, спортивні змагання з волейболу; конкурс кращих виробів на уроці виробничого навчання; конкурс "Кращий за професією" і т. д.).

Залишається в силі стара педагогічна хвороба – зацікавленість низькістю виховних заходів, а не їх якістю.

Загальний висновок у даному випадку такий: організаційна модель управління системою виховної роботи, розроблена на не початку начального року як засіб організаційно-педагогічного методи управління. а в кінці його по розрізним реально існуючим планам виховної роботи в різних ланках її, повинна стати предметом глибокого аналізу і оцінкою стану всієї системи виховної роботи в навчальному закладі.

Існує ще одна дуже цінна можливість. Мова йде про здійснення деяких форм педагогічної співпраці ("педагогіка співпраці").

Так, при експериментальній перевірці ефективності організаційної моделі оперативного управління системою виховної роботи на базі опорної школи Дніпропетровської обл. СШ № 26 м. Кривого Рогу за ініціативою колективу школи було запропоновано у визначеному календарному ланцюжку поряд з "подією"-заходом (геометричною фігурою), крім робочого номера виконавця, ставити цифровий символ класу (9-а, 10-б ...), коли за підготовку заходу несуть відповідальність педагоги поряд з учнівським колективом. Так була реалізована одна з форм педагогічної співпраці.

Слід підкреслити, що сама шкільна практика вносить свої доповнення в процес удосконалення методики розробки організаційних моделей оперативного управління.

Література

1. Загореев К. Г. Методические рекомендации по созданию психологической разгрузки в учреждениях народного образования. - Петропавловск: ГорМК ГОНО. 1989. - 87 с.'
2. Ильина Т. А. Структурно-системный подход к организации обучения. - М. Просвещение, 1972. - 88 с.
3. Кобзарь Б. С. Управление школой продленного дня. - К.: Вища шк., 1988. - 185 с.
4. Кэндел М. Ранговые корреляции. - М., Статистика, 1975. - 214 с.
5. Конаржевский Ю. А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой. - М.: Педагогика, 1986. - 144 с.
6. Моделирование и познание / Под ред. В.А.Штофф. - Минск: Наука и техника. 1974.-210 с.
7. Оре О. Теория графов: Изд-е 2. - М.: Наука, 1980. - 336 с.
8. Пикельная В С. Методические рекомендации по организации методической работы заместителя директора по учебно-производственной работе среднего профтехучилища. - М.: ЦУМК ПМО, 1977. - 50 с.
9. Пикельная В С. Теоретические основы управления: школоведческий аспект - М.: Высш. шк., 1990. - 175 с.
10. Раченко И. П НОТ учителя. - М.: Просвещение. 1982. - 205 с.
11. Рентюк Н. К. Моделирование педагогических и управленческих ситуаций т работе с руководящими педагогическими кадрами школы. - К.. ЦИУУ, 1984. - 45 с

§ 3. ОРГАНІЗАЦІЙНА МОДЕЛЬ УПРАВЛІННЯ СИСТЕМОЮ ВНУТРІШКІЛЬНОГО КОНТРОЛЮ

Слід хоча б коротко зупинитися на специфіці розробки моделі управління системою шкільного контролю.

В теорії педагогіки відмічено, що її розподіл "Школоведения" нараховує більш ніж двохсотрічну історію розвитку, однак увага до нього з боку вчених дуже недостатня і не відповідає вимогам практиків.

Контролю, плануванню, як функціям управління в порівнянні з іншими функціями (координування, облік, регулювання, аналіз) "пощастило", вони неодноразово були

предметом уваги вчених і практиків. Робота Н. О. Шубіна "Внутрішній контроль" (М., 1977) є найбільш об'ємною монографією і проблем внутрішкільного контролю.

Внутрішкільний контроль (йдеться про будь-який тип школи), як складний процес (динамічно функціонуюча система), має свою структуру, розуміння котрої дозволяє керівнику виділити як конкретний зміст його (контроль знань і умінь учнів, виконання навчальних програм, контроль поза- класної роботи з старшокласниками, контроль методичної роботи і т. д.), так і технологічні функції (організуючі, стимулюючі, регулюючі і т. д.).

В теорії і практиці виділена така структура системи контролю:

- виконання всеобучу';
- виконання навчальних планів і програм, насамперед, дисциплін державного стандарту;
- стан викладання окремих предметів і організація всього навчального процесу (урочного і позаурочного);
- якість знань і умінь учнів відповідно до вимог навчальних програм: методична робота:
- позакласна і позашкільна робота з учнями; матеріально-технічна база навчально-виховного процесу;
- облікова і звітна офіційна документація.

Іноді до компонентів даної структури додають інші, а саме: роботу з батьками, з громадськістю, з органами учнівського самоврядування і т. д.

В залежності від мети і завдань виділені такі види контролю: оглядовий, попередній, персональний, класно-узагальнюючий, фронтальний, тематичний та інші. При розробці організаційної моделі оперативного управління системою внутрішкільного (внутрішкільного) контролю необхідно:

- знання видів контролю;
- наявність "класичної" календарної сітки;
- наявність робочих (табельних) номерів співробітників школи;
- наявність установленної символіки тематичного контролю.

Методика розроблення ОМОУ системою внутрішкільного контролю трохи відмінна (рис. 8) від інших управлінських моделей.

У графу 2 по вертикалі у певній послідовності заносяться загальноприйняті види контролю. Для зручності роботи з моделлю в клітинках сітки геометричні фігури, які позначають "події", не наносяться. Умовно допускається, що цифрове чи буквене позначення означає наявність заходу-"події" в системі контролю. Крім того, знадобилась

би велика кількість геометричних фігур, які означали б охоплення учасників "події" через те, що належати контролю може як одна людина, так і безліч (співучасники в конкретній роботі), і здійснювати управлінську функцію контролю може як одна людина (представник адміністрації) так і безліч (члени комісії з перевірки стану конкретної роботи, декілька членів адміністрації, представники ради школи - нової колегіальної форми управління).

Треба також відмітити той факт, що здійснювана в народній освіті демократизація процесу управління вимагає залучення до системи контролю все більшої кількості членів педагогічного колективу.

Таким чином, у клітинках календарної сітки, при розробці ОМОУ системою внутрішкільного контролю, використовують три символічних знаки: цифри (1, 2, 3 і т.д.), великі літери (А, Б, В і т. д.) і класну символіку (1-а, 4-б, 10-а і т. д.).

У конкретну клітинку вноситься простий дріб, який означає в чисельнику, що підлягає контролю, а в знаменнику, що здійснює контроль (табельна система робочих номерів залишається єдиною для всіх моделей).

Якщо визначений вид контролю (наприклад, оглядовий або фронтальний) триває 2-3 тижні, відповідні клітинки в календарній сітці обводяться загальним контуром і для зручності необхідний "дріб" вноситься у відповідні клітинки календарної сітки як в одну.

При класно-узагальнюючому контролі в чисельнику дробу вказується клас (його символічне позначення), котрий підлягає контролю. Це також робиться для зручності, тому що кожний педагог, який працює в даному класі, розуміє свою приналежність до тих, кого будуть контролювати.

Оскільки в знаменнику дробу вписуються номери, які здійснюють контроль, цифр-символів може бути від однієї до декількох. У подібній випадках цифри вказуються через коми.

У тому ж випадку, коли для здійснення контролю призначається комісія або декілька комісій, в модель управління (в її знаменник) вноситься робочий номер голови комісії або робочі номери відповідальних за роботу кожної групи (комісії), учасників внутрішкільного контролю.

Буквенна символіка (А, Б, В...), яка необхідна для розробки моделей управління системою контролю, пов'язана з тематичним контролем.

Кожен керівник знає, що колектив працює в навчальному році над означеною проблемою дидактичного, методичного або виховного характеру. Через те, що основна мета тематичного контролю - сприяти впровадженню в навчально-виховний процес передового педагогічного досвіду, ефективних форм і методів навчання і виховання, то

необхідна попередня розробка таблиці буквеної символіки різних напрямків тематичного контролю (таблиця 2).

Відбираються найбільш значні напрямки контролю, в змісті котрих .найдуть відображення і такі напрямки, як організація сприйняття, розвиток мислення, форми закріплення знань і формування мгальнооблікових або спеціальних умінь і т. д. В дану таблицю входять і напрямки перевірки в системі позакласної виховної роботи.

Як правило, 15-20 букв-символів цілком досить, а для зручності роботи і даною моделлю управління таблиця буквених символів повинна бути завжди вивішена поряд з моделлю.

Досвід показує, що одного навчального року виявляється досить для заповнення буквеної символіки і роботи з нею.

Якщо виникає необхідність в регулюванні роботи контролю навчально-виховного процесу, в ОМОУ вносять відповідні зміни, а черговий викладач (майстер виробничого навчання)сповіщає колектив про те, що у відповідну модель внесені зміни і з ними необхідно ознайомитися. Якщо школа радіофікована, інформаційна служба сповістить педагогічний колектив ще більш оперативно.

У даній моделі також знаходять відображення такі функції управління як планування (видів контролю), організація (розподіл "подій" в часі і просторі - розташування їх на календарній сітці), координування (задієність контрольованих і контролюючих педагогів у визначеному порядку, відсутність паралелізму в роботі, дублювання, оглядовість завантаженості кожного в будь-який період навчального року і т. д.), регулювання (описано вище), облік (попередня форма: закреслення клітинки свідчить про зрив роботи).

Сама модель, з якою працює весь колектив, наприкінці навчального року служить зручним і конкретним матеріалом як для організації необхідної звітності, так і для глибокого аналізу стану даної роботи в конкретній школі.

Найбільш доцільний варіант - наявність єдиної символіки для всіх шкіл, що з одного боку спростить роботу з моделлю членів педагогічного колективу, з другого - управлінську роботу.

Певно, назріло питання: скільки подібних моделей необхідно розробити, щоб наочно і свідомо керувати всією системою навчально-виховної роботи школи? Їх повинно бути не більше 6-7, в першу чергу це наступні ОМОУ:

ТАБЛИЦЯ НАПРЯМКІВ ТЕМАТИЧНОГО КОНТРОЛЮ

Буквений символ	Зміст контролю
А	Перевірка якості знань і вмінь з предмета
Б	Використання на уроці форм самостійної роботи учнів
В	Система роботи учителя з організації зворотнього зв'язку
Г	Використання на уроці наочності і технічних засобів навчання
Д	Форми роботи учителя з розвитку творчих здібностей учнів

1. Розклад навчальних занять (загальновідома організаційна модель управління) з доданими до нього календарними сітками (дні, тижні, порядковий номер уроку в кожному класі) зайнятості навчальних приміщень і відповідної завантаженості кожного члена педагогічного колективу.
2. Організаційна модель оперативного управління системою виховної роботи (умовно приймається за систему позакласної, позаурочної роботи).
3. Організаційна модель оперативного управління системою методичної роботи в школі.
4. Організаційна модель оперативного управління системою внутрішкільного контролю.
5. Організаційна модель оперативного управління системою роботи з організації суспільно-корисної, виробничої праці і профорієнтацій (може бути дві окремі організаційні моделі з виділенням профорієнтаційної роботи).
6. Організаційна модель оперативного управління позакласної навчальної роботи.

Звичайно, потрібна одночасна робота керівників кожної з ланок навчально-виховного процесу з метою координації завантаженості вчителів (згідно з управлінськими моделями). Слід відмітити, що робити це значно простіше, ніж при складанні змістовних текстових планів роботи, де координацію діяльності вчителів здійснювати важко.

У випадку використання моделей, порівняльному аналізу повинен підлягати кожний календарний тиждень (у всіх прийнятих до роботи управлінських моделях). Перевантаження окремих педагогів у конкретні тижні одразу "випливе" і вимагатиме від укладачів моделей внесення корективів.

Текстові додатки до моделей у порівнянні з попередніми планами роботи стануть значно "тонші", але будуть конкретні і реальні за своїм виконанням.

Практики звикли до такого плану роботи з наступним набором граф:

- номер по порядку ;
- найменування заходу (форми роботи);
- час проведення;
- місце проведення;
- відповідальні.

Текстові плани в своїй основі намагалися дати відповідь на питання: що? де? коли? хто? Тобто певним способом в них знаходили відображення функції управління: планування, організація, координування, проте вони мали ряд істотних недоліків (текстова "завантаженість", відсутність зорового сприймання системи роботи, гнучкості і т. д.), вони не могли і не можуть бути ефективними засобами, як організаційно-педагогічні методи управління школою.

Сьогодні одне із визначних завдань, яке поставлене перед керівництвом будь-якої ланки, - навчитися моделювати свою діяльність з тим, щоб сама модель змогла потім оперативно керувати. Це стосується керівника будь-якої ланки школи (класний керівник, керівник гуртка і т. д.).

Здається, що одна з основних помилок в організації учнівського самоврядування полягає в тому, що весь час шукаємо нові, більш ефективні форми роботи, а необхідно, перш за все, навчити керувати, тобто побачити мету, зміст своєї роботи і максимально використовувати існуючі методи управління на рівні самоврядування.

Безумовно, будь-яка організаційна модель не працює автоматично, але якщо її з боку адміністрації училища буде приділено таку ж увагу, як організаційній моделі оперативного управління системою навчальної роботи (розклад занять) і вона, оформлена і затверджена, прийме статус "законодавчого" документа, то будь-яка модель буде працювати майже в "автоматичному" режимі.

Однак, слід пам'ятати, що за зовнішньою, процедурною стороною повинна бути творча робота колективу, що знайде відображення в змісті, формах і методах роботи, педагогічно ефективних у будь-якій ланці навчально-виховного процесу, направлених на розвиток особистості. Навіть наявність в училищах розкладу, на основі якого здійснюється чітке проведення уроків, семінарів, екскурсій, практикумів та інших форм навчальної роботи, само по собі не забезпечує високої якості роботи колективу, і тут відкриваються широкі можливості для творчого росту кожного педагога. Що стосується інших ланок навчально-виховної роботи колективу, вони не мають ще тієї наукової і практично-обґрунтованої основи, яка відображає визначену систему і вимагає технологічного управлінського впливу.

Проте вже достатньо давно виявлено, що система профорієнтаційної роботи має певні підсистеми (профінформація, профконсультація, первинний профвідбір і профадаптація), кожна з яких може бути розглянута як система і, отже, має свої завдання, свій зміст, свої форми і методи роботи.

Ми підійшли до того, що повинні розібратися, яка з шкільних форм профорієнтаційної роботи більш ефективно сприяє вирішенню завдань як у загальній системі роботи, так і в підсистемах. Цю особливість і необхідно врахувати при розробці організаційної моделі оперативного управління системою профорієнтаційної роботи. Інструментарій розробки попередній: календарна основа, геометричні фігури-символи профорієнтаційних заходів (доцільне використання набору символів, подібний використаним у моделі з управління загальною системою виховної роботи); робочі номери відповідальних або виконавців (єдині для будь-якої моделі в одному конкретно взятому училищі).

Форми профорієнтаційної роботи в самій моделі, якщо це необхідно, можуть повторюватись, тобто можуть бути передбаченими й у підсистемі професійної адаптації (як приклад - може підійти таті поширена форма праці, як зустріч з передовиком виробництва). Візьмемо фрагмент організаційної моделі управління системою профорієнтаційної роботи. На рівні другої вертикальної графі це може мати такий вигляд (Табл. 3).

Таблиця 3

№ п/п	Форми профорієнтаційної роботи	Календарні тижні			
		Вересень			
		1-7	8-14	15-21	і т.д.
I. Профінформація					
1	Робота кабінету з учнів профорієнтації				
2	Зустріч з передовиками виробництва				
і т.д.					
II. Профінформація					
1	Урок профінформації				
2	Робота суртка і клубів за інтересами				
і т.д.					
III. Профконсультація					
1	Зустріч з психологом або філософом				
2	Зустріч з працівниками профцентру				
і т.д.					
IV. Первинний профвідбір					
1	Конкурс на кращого за професією				
2	Діагностика у мистецтві практичної діяльності				
і т.д.					
V. Профінформація					
1	Учень в колієжних вистах				
2	Робота в бригаді наставника				
і т.д.					

Розробка моделі управління на основі використання різноманітних форм профорієнтаційної роботи, але згідно з завданнями функціонуючих підсистем у змісті роботи, відразу дозволити побачити всі наші "слабкі місця, тобто ті прогалини, які до цього часу подану роботу роблять низькорезультативною "

Є й ще один аспект даної роботи. Профорієнтаційна робота в значній мірі проводилась серед школярів, оскільки визначалась, насамперед, планом набору учнів у

ПТУ та необхідністю виконання його. Не враховувалась одна з найважливіших умов - поетапне здійснення профорієнтаційної роботи: профорієнтація пов'язана з підготовкою учнів до осмисленого вибору професій (до 8-го - 9-го класу); профорієнтаційна робота пов'язана з розвитком інтересу до вже обраної професії (у НВК, ПТУ. на виробництві); профорієнтаційна робота, пов'язана зі створенням необхідних умов для молодих робітників з метою їх адаптації на виробництві й закріплення на роботі за обраною професією. Отже, форми профорієнтаційної роботи повинні вибиратися згідно до етапу.

Не менш важлива змова успішного здійснення роботи - це участь у ній всіх зацікавлених осіб (сім'ї, школи, ПТУ, підприємства).

Хто ж повинен розробляти дані моделі управління? Не керівники учбових закладів, а особи, в посадові функції яких входить організація даної системи роботи. У кожному учбовому закладі і на підприємстві такі люди є, але тільки в органічній кооперації вони зможуть вирішити поставлені перед ними умови.

Якщо підійти до вирішення умов профорієнтаційної роботи подібним шляхом, легко помітити нашу непідготовленість або дуже слабку готовність до її здійснення. Проте тільки цілісна уява система профорієнтаційної роботи дозволить побачити її прогалини та дійсні шляхи подальшого вдосконалення.

Подальша методика розробки моделі повторює попередню. Робочі номери виконавців чи відповідальних у школі ті ж самі, але в клітинках моделі, де позначені спільні форми профорієнтаційної роботи, завжди проставляється робочий номер самого організатора, а в текстовому додатку вказуються прізвища - відповідальні з інших закладів чи батьки, які беруть участь у даній роботі.

Всі організаційні моделі управління (в кожній ланці роботи) проходять колективні обговорення і. при умові схвалення їх колективом, затверджуються адміністрацією училища, після чого діють на правах офіційно прийнятого управлінського рішення. Як уже відмічалось раніше, організаційна модель управління ефективна тому, що дозволяє реалізувати об'єктивно необхідні загальні (технологічні) управлінські функції. В кожному конкретному випадку не слід їх плутати зі спеціальними функціями, в яких через певний зміст у правлінської діяльності відбиваються посадові обов'язки. Саме тому спеціальні функції іноді називають посадовими. Кожен колектив училища виходить в основі своєї діяльності із загальних цілей, які ставить перед училищем суспільство (соціальне замовлення) і конкретні умови, які ставить перед собою училище з урахуванням своїх реальних можливостей.

Процес оптимізації навчально-виховної роботи в (усій її різноманітності) передбачає регулярне прагнення до прискорення педагогічного процесу, але з

обов'язковою умовою обліку реально існуючого учнівського і педагогічного колективу (їх потенційних інтелектуальних і професійних можливостей) і матеріально-технічної бази конкретного училища. Отже, з одного боку, відома й прийнята всім колективом училища постановка завдань, котрі розробляються всім колективом, з іншого - регулярний облік потенційних можливостей і намагань до вдосконалення як умови розвитку колективу.

Враховуючи складність і різноманітність умов (навчальних, виховних, соціально-економічних, психологічних, організаційно-педагогічних та ін.) у роботі з учнями, батьками і суспільством, виникає необхідність (при всій видимій і обов'язковій кооперації в діяльності) в доцільному розподілі праці в процесі керування і управління училищем.

Тому виникає керівний апарат: директор училища, його заступники, керівники фізичного виховання, початкової військової підготовки, організатори профорієнтаційної роботи та ін. У виховній роботі існує така ступінь управління, як класне керівництво. Класні керівники повинні також вміти керувати. Іншими словами, в училищі реально існує складніша система відносин, при цьому характер їх визначається або авторитарними, або демократичними стилями управління.

Перед кожною посадовою особою (старший майстер, бібліотекар та ін.), яка входить в систему управління, стоять свої завдання, котрі і визначають зміст його роботи в училищі. От чому говорять про важливість доцільного розділення функцій між членами керівного апарату. Це і є спеціальні функції керівників.

Незалежно від посади керівник повинен обов'язково вміти керувати людьми і їх працею. Наприклад, голова методичної комісії математиків повинен плідно керувати роботою математиків, піклуючись про ріст їх педагогічної і методичної майстерності. Обдумавши завдання і зміст роботи, він безперечно перейде до здійснення загальних функцій - планування роботи, її організації, координуванню (гармонійному розподілу зусиль), контролю роботи, яку він організує, необхідному регулюванню її з використанням різних стимулів і розвитком мотиваційної сфери у часників, індивідуальної та колективної праці, повному обліку й аналізу діяльності, без якого неможливо подальше удосконалення всього процесу.

Якщо спробувати замість голови методичної комісії представити будь-яку посадову особу в колективі, перелік загальних функцій управління, які вона має здійснювати, безперечно буде повторюватися (це проява однієї з закономірностей процесу управління - кінцевий результат роботи залежить від повноти реалізації загальних управлінських функцій). Зрозуміла і назва "загальні", тому що вони проявляють себе в будь-якому виді діяльності, і поняття "технологічні", тому що вони припускають неодмінну процедурну реалізацію конкретних видів діяльності, визначений технологічний процес в праці будь-

якого керівника.

Отже, від повноти реалізації спеціальних і технологічних функцій управління залежить показник ефективності в роботі. Яким чином організаційна модель оперативного управління допомагає достатньо повно реалізувати загальні (технологічні) функції, було вже розглянуто вище.

Доцільно розглянути можливості використання організаційних моделей управління в системі самоуправління учнів і методикау їх розробки. Слід зауважити, що робота органів учнівського самоуправління залежить не стільки від кількості учнівських комісій, рад, секторів, бюро і тому подібних форм роботи, скільки від уміння учнів у будь-якій ланці загальної роботи (учнівські організації, об'єднання учнів за інтересами і т. п.) бачити і розуміти завдання, які стоять перед ними: виходячи з постанови завдань та уявлення в ідеалі результати своєї роботи: виявляти зміст своєї роботи, вміти самостійно планувати поточну та перспективну роботи; організувати її і т. п. Іншими словами, знову перерахувати загальні управлінські функції, але з префіксом "само-": самопланування, самоорганізація, саморозподіл зусиль, самоконтроль, саморегулювання, самооблік і самоаналіз. Отже, управлінський науково-технічний мінімум знань і певний перелік управлінських умінь (також хоча б у мінімумі) учням необхідно дати.

Як показує практика сучасної загальноосвітньої і професійної школи, саме ці знання і вміння ми в учнів, на жаль, не формуємо. Вони не вміють розробляти і використовувати в роботі лаконічні організаційні моделі, звикли до об'ємних текстових планів, учнівського самоуправлінського формалізму, з яким ідуть у самостійне життя. Тому, переробляючи управлінську діяльність у професійній школі, треба починати з самих учнів, в іншому випадку процес самоуправління (у школі, ПТУ, вузі) залишиться на рівні того формалізму, котрий існував довгі роки.

У цьому можна переконатися, проаналізувавши зміст роботи органів учнівського самоуправління, використовуючи в якості засобів календарну основу моделі. Для цього необхідно на першому етапі аналізу, не заглиблюючись особливо в зміст роботи кожного окремого органу, вивчити існуючу систему самоорганізації. Не бійтесь звинувачень у "паперовій праці". Безперечно, якість праці оцінюється в її "живому вигляді". Щодо постановки організації цієї праці можливо на достатньо якісному рівні зробити це шляхом вивчення документації. Отже, перед вами звичайна календарна основа моделі і плани роботи органів учнівського самоуправління конкретного училища. Необхідно на календарну основу перенести, у відповідності з існуючими документами, організаційні форми роботи (збори, засідання, змагання, конкурси, олімпіади, рейди і т. ін.), позначити їх у відповідних клітинках календарної сітки, суворо дотримуючись намічених самими

колективами учнівських строків (учнівської організації, різними існуючими в училищі об'єднаннями).

Не маючи перед собою інших цілей, спробуйте, по-перше, вивчити тільки процес самоорганізації і, зробивши необхідний вибір, отримайте визначну модель (нехай навіть далеко недосконалу), тому що на календарній основі з'являється в основі вертикальної графі - перелік запланованих учнями форм праці, у відповідній клітинці календарного тижня графічний символ вкаже на передбачений або вже проведений захід, при цьому доцільно використовувати умовно прийняті графічні символи (наприклад, трикутник - засідання малих груп, тип } засідання сектора такому, ради клубу тощо; квадрат - збір учнів одного року навчання тощо; коло - загальноучилищні заходи типу спартакіади, дня здоров'я, дня урожаю, дня відкритих дверей і т. п.); поруч з графічним символом - умовно прийнятий вами буквенний знак (припустимо: а - форми праці учнівської організації, б, в, г, д - певних училищних неформальних об'єднань за інтересами, якщо такі є).

У даному випадку модель виступить цікавим засобом аналізу самоорганізації учнів, оскільки покаже відсутність координування в роботі, необхідній кооперації, "дублі", "паралелізм", перенасиченість окремих календарних тижнів різними заходами, періодичні перевантаження навчального року, відсутність гнучкості і необхідного регулювання в роботі та ін.

І, безумовно, сама організаційна модель управління, яка буде грамотно і свідомо використовуватись в училищному самоуправлінні, дозволить уникнути усіх вищеперерахованих недоліків. Використовувати її необхідно не як засіб аналізу, а як організаційний метод самоуправління учнів.

Основна умова - навчити учнів методиці розроблення організаційних моделей управління, при цьому кожна внутрішучилищна організація передбачає свою діяльність, виходячи із конкретно поставлених перед собою завдань, своїх потенційних можливостей (інтелектуальних, кадрових, матеріально-технічних та фізіологічних). Враховуючи різноманітність змісту роботи і з метою надання гармонійної єдності загальноучилищній діяльності учнів, необхідно створити координаційну раду учнів у складі 5-6 чоловік, котра може функціонувати тимчасово і за складом оновлюватися. В її завдання входить аналітична діяльність, оцінка розроблених учнями організаційних моделей з тим, щоб здійснити необхідні координування зусиль і внести, якщо це знадобиться, певні корективи в систему праці кожної шкільної організації. Одночасно учні вчаться аналізувати, оцінювати ситуацію.

Методика розробки організаційних моделей оперативного управління Діяльністю учнів на рівні училищного самоуправління попередня. Відхилення полягають в тому, що

кожна організація повинна мати списки робітничих номерів членів педагогічного колективу, робочі номери активу Учнів внутрі кожної шкільної організації кожен рік переглядаються й Затверджуються. Тому постійним додатком організаційної моделі самоуправління повинен бути маленький список робочих номерів активу (членів бюро, секторів, рад та ін.).

Використання моделей управління, володіння методикою їх розробки, безумовно, озброює учнів організаційними навичками, необхідними у подальшому самостійному житті як на рівні організації діяльності інших людей, так і на рівні самоорганізації.

Треба пам'ятати в ході розробки моделі про деякі умови ефективності її впливу, котрі повинні бути дотримані.

- будь-яка внутріучилищна "мала" організація учнів не повинна бути відірвана від загальноучилищного колективного життя, тому при розробці моделі управління в календарному аспекті повинні бути враховані загальноучилищні заходи (походи, військово-спортивні ігри, дні здоров'я, тижні шефської допомоги і т. п.);
- будь-яке училище не може функціонувати відірвано від життя району, міста, регіону, і тому процеси організації внутріучилищної діяльності і діяльності району, міста, регіону повинні бути узгоджені, особливо в змісті суспільно-корисної праці:
- оскільки планування повинно здійснюватися не "згори", а "знизу", плани роботи внутріучилищних (внутрішкільних) організацій повинні сприяти створенню умов у спішній організації роботи первинних колективів (груп, клубів, об'єднань і т. ін.) і поширенню цікавих починань та ініціатив
- створення умов для повної свободи діяльності кожної учнівської організації не виключає деякої взаємозалежності, що визначається специфікою основних знань, які стоять перед училищем;
- при розробці планів роботи учнівських організацій повинні бути, по можливості, враховані індивідуальні інтереси та інтереси всіх "малих" колективів у структурі загальноучилищного колективу .

У реальних умовах життя училища це не завжди можливо. Наприклад, чи можна узгодити кожен захід, необхідність якого та інтерес до нього визначаються більшістю учнів, з індивідуальним розкладом занять тих учнів, хто відвідують художні школи, районні клуби за інтересами, секції міських спортклубів і т. ін. Отже, будь-яке керівництво повинно бути гнучким, оперативно реагувати на індивідуальні інтереси і при необхідних змінах враховувати як індивідуальну, так і колективну діяльність

Розробка моделі управління здійснюється за принципом привселюдності, час організації засідань оголошується всьому колективу, присутнім має бути весь актив

конкретної організації і всі зацікавлені в цьому умні. Розроблена модель обговорюється учнями (один аркуш моделі зором легко сприймається всу переч текстовим планам) і після колективного схвалення затверджується. Затверджена модель управління стає розпорядчим актом самого колективу і, звичайно, обов'язковим для виконання.

Персональну відповідальність за доручену справу несе той учень, чий робочий номер вказано в клітинці поруч із символом-заходом. Помітно підвищується індивідуальна і колективна відповідальність, оскільки вводиться графа "на контроль", подібно графі в ОМОУ системою виховної роботи.

Дуже важливо, щоб кожна форма роботи з певним змістом (текстовий додаток до моделі) була ухвалена самими учнями, подобалась їм чи сприймалася, як необхідна для вирішення окремих, важливих, з погляду колективу учнів, завдань.

Безперечно, що організаційна модель управління може бути рекомендована для використання її в кожній групі учнів. Плани виховної роботи, що до цього часу, як правило, складалися класним керівником (куратором), необхідно передати до рук самих учнів, залишивши за педагогом функції педагогічного керівництва. І, можливо, в даному випадку доцільно змінити назву цього плану, оскільки часткова, а на вищих етапах навчання, повна самостійність у розробці моделей змінює їх зміст. Більш коректно дати назву такому документу "План позакласної роботи учнів" з позначенням відповідної групи.

Оволодівши за допомогою педагога методикою розробки організаційних моделей оперативного управління, актив групи здійснює розробку проекту моделі з урахуванням випереджаючого попереднього опитування і анкетування) з проханням висловити побажання щодо організації роботи у своєму колективі в наступному навчальному році. Анкетування може бути проведено на початку навчального року (перший тиждень вересня) чи в кінці його, перед канікулами.

Спершу актив повинен узгодити наперед роботу первинного колективу роботою всього колективу і його структурними підрозділами. Педагог, здійснюючи загальне керівництво, стежить за різноманітністю форм роботи і її змісту, при необхідності вносить корективи, рекомендації, поради.

Інструментарій, що використовують під час розробки моделі управління групою, ще простіший, ніж той, що раніше розглядався. Необхідна календарна основа і робочі номери, котрі, як правило, повинні відповідати порядковим номерам складу учнів за списком у груповому журналі. Список номерів відповідальних чи безпосередніх виконавців стабільний на весь період навчання, за винятком того, що хтось вибуває або прибуває.

До переліку форм позакласної роботи ввійдуть ті з них, котрі є обов'язковими згідно з прийнятим статутом тієї чи іншої організації (наприклад, загальношкільні збори, засідання профактиву і т. д.). Для зручності роботи у модель управління діяльності групи повинні бути введені такі форми загальноучилищної роботи, участь в яких первинного колективу передбачає, наприклад, загальноучилищні походи, спартакіади, огляди художньої самодіяльності і т. ін. При введенні в модель інших, самостійно обраних форм роботи, здійснюється облік уже заповнених календарних тижнів чи їх відповідна насиченість з метою координації посильності роботи, яка передбачається. Одночасно позначення робочих номерів відповідальних (виконавців) проводиться з урахуванням індивідуальних інтересів учнів і їх зайнятості в тій чи іншій роботі впродовж року, що дає можливість правильно розподілити зусилля.

У перелік форм позакласної роботи входять, крім вищезазначених обов'язкових, такі, як зустріч з відомими людьми; вечори на дискотеці; групові походи на природі, по місцях історії краю; змагання на кращого спортсмена в групі; організація оглядів під девізом "Наша гордість"; індивідуальні виставки технічної і художньої творчості учнів; тижні шефської допомоги чи взаємодопомоги; екскурсії в музеї; відвідування кіно, театру, цирку; трудові рейди; походи у "світ прекрасного"; день іменинника і т. ін.

При обговоренні проекту моделі управління в колективі особливу увагу необхідно звертати і на робочі номери виконавців. їх персональну згоду на проектувану роботу. Однією з головних умов є також залучення кожного до колективної роботи. Якщо у деяких учнів ще нема повного організаторського досвіду, необхідно їх кооперувати з тими, у кого ця робота виходить, щоб у реальному училищному житті формувати навички громадської роботи.

Система виховної роботи завжди страждала відсутністю якісних показників, і головний кінцевий результат її - всебічно розвинена соціально активна особистість - навіть з використанням окремих соціометричних методик, вимірювалася недостатньо.

Неважко помітити, що використання організаційних моделей у правління дає можливість на рівні первинних колективів легко визначити показник індивідуальної участі кожного в реальній діяльності - так званий коефіцієнт трудової участі, який дає можливість підвищити рівень об'єктивності в оцінці роботи кожного. Педагогічна суть його в загальновідомій аксіомі - власний досвід кожного набувається лише в практичній діяльності. На жаль, багато учнів стають демагогами саме тому, що ми вчимо їх говорити, а не працювати. Необхідно зрозуміти ще одну істину - перебудова в мисленні ще не означає перебудову в роботі, для останньої необхідні і потреба в ній, і надбання "суспільних навичок".

Основними умовами ефективного використання організованих моделей оперативного управління позакласною діяльністю будь-якого первинного колективу є:

- самостійне усвідомлення завдань, які стоять перед первинним колективом і визначення, виходячи із завдань, конкретного змісту роботи;
- повна незалежність у виборі форм позакласної роботи і бажання брати участь у ній;
- періодична (щорічна) виборність активу з метою формування у всіх учнів організаційних навичок громадської роботи;
- відповідальності за доручену первинним і загальноучилищним колективам .праву;
- поєднання індивідуальних інтересів кожного учня з громадськими інтересами первинного і загальноучилищного колективів з інтересами всього народу; обов'язкове поєднання і зростання індивідуальної та колективної
- ускладнення завдань, які стоять перед первинним колективом, що повинно відбитися у змісті організаційних моделей управління;
- організація постійного самоконтролю роботи, що проводиться, її повний облік і аналіз (як поточний, так і підсумковий);
- практика періодичної індивідуальної звітності кожного члена перед первинним колективом;
- педагогічне управління класного керівника повинно бути органічно пов'язане з розвитком індивідуальних і громадських мотивів у діяльності учнів;
- під час самостійного підведення підсумків роботи, проведеної впродовж року первинним колективом, учням необхідно навчитися співставляти (порівнювати) результати своєї і колективної діяльності із іавданнями. поставленими ними на початку навчального року;
- кожен учень повинен вільно володіти методикою розробки організаційної моделі управління колективною роботою.

Подібну організаційну модель управління можна використати в діяльності будь-якого управлінського учнівського органу.

Ще В. О. Сухомлинський відзначав, що галузь використання моделей на сітковій основі постійно розширюється. В даних методичних рекомендаціях зроблено спробу розкрити досить широкі можливості використання моделей управління як у педагогічному, так і в учнівському колективах. І все ж масштаби застосування розглянутих організаційних моделей оперативного управління значно більші, оскільки подібна модель може бути використана не тільки конкретно посадовою особою

управлінського апарату, але абсолютно кожним членом педагогічного колективу, який бере участь в системі означеної роботи в ролі відповідального чи виконавця.

Найкраще це твердження можна обґрунтувати конкретним прикладом, а для цього необхідно повернутися до організаційної моделі оперативного управління системою виховної роботи (див. рис. 8). Припустимо, що в кінці серпня для обговорення в колективі вирішено проєкт організаційної моделі управління системою виховної роботи, орієнтуючись на те, що даний колектив працює на основі організаційних моделей і всі знають технологію використання моделі. Друге вихідне посилення: ваш робочий номер б1 і ви безумовно зацікавитесь, в які види діяльності і форми роботи включили вас, розробляючи моделі. Спробуйте "проєкцією свого погляду", рухом зверху вниз, познайомитися з кожним календарним тижнем з метою пошуку свого робочого номера б1. Зафіксувавши час пошуку, ви переконаєтесь в незначних затратах його. Отже, виявляється: ви задіяні як відповідальна особа при проведенні олімпіад чи фестивалів (термін проведення - 5-11 січня), при проведенні "Дня спорту" чи "Дня здоров'я" (термін проведення - 20-26 квітня) і відповідаєте за організацію і проведення засідання ради (термін проведення - 1-7 червня).

Насамперед, з'ясується, що кожний конкретний педагог (викладач, майстер виробничого навчання чи вихователь) повинен три рази на рік внести свій внесок в колективну роботу в ролі відповідального організатора. Природно, що для зняття актуальних питань ви звертаєтесь до текстових додатків, щоб конкретизувати для себе зміст майбутньої роботи, уточнити, яка саме рада (рада школа, трудова рада училища чи рада клубу інтернаціональної дружби і т. п.). уточнити дату проведення.

Якщо педагог вважає, що його перевантажили громадською організаторською роботою, необхідно запропонувати йому оцінити зусилля, які затрачають інші колеги. Модель настільки "гласна", що таку оцінку легко може виставити будь-який бажаючий.

На випадок, якщо викличе заперечення сама форма майбутньої роботи і її зміст, необхідно оперативне розібратися у даній ситуації в робочому порядку, тому що обговорена і утверджена модель буде діяти як направляючий акт, маючи силу розкладу.

Якщо колеги вирішили "помінятися" формами і змістом майбутньої роботи, це легко зробити, поки модель в проєкті. Безперечно, що упорядники проєкту моделі повинні постаратися максимально урахувати індивідуальні інтереси педагогів, не приносячи в жертву при цьому майбутньої колективної діяльності.

Коли ви згодні з довіреною вам роботою і заперечень з вашого боку нема, то про це ви усно повідомлюєте заст. директора ПТУ з навчально-виховної роботи. Після цього ви є "керуючий" з усіма покладеними на вас обов'язками, оскільки, як організатор,

відповідаєте за майбутню роботу. На даному етапі безсумнівну допомогу кожному педагогові може надати організаційна модель управління, розроблена на даний конкретний захід. Наприклад, як стало відомо, ви відповідаєте за проведення училищної спартакіади, яка буде проводитися 26 квітня. З цією метою доречно заздалегідь встановити необхідний контакт з керівниками фізичного виховання, оскільки ви будете його "першим помічником" в організаційних питаннях (ви в такій же мірі зацікавлені в його допомозі, як і він у вашій), і саме він запропонує вам програму спартакіади, визначить помічників із спортради (спортклубу), висловить свої прохання

Завчасно (за 2-3 тижні до дня проведення спартакіади) ви розробляєте організаційну модель, при цьому кожна вертикальна графа буде відповідати календарному дню. Припустимо, ви розробляєте модель з 6-го по 26-е квітня, тобто в ній буде 21 вертикальна графа, окрім "Видів робіт". Разом з керівником фізичного виховання ви визначаєтесь, хто конкретно ввійде в штаб спартакіади. В список "штабістів" обов'язково ввійдуть і педагоги, і учні (елемент педагогіки співробітництва), і на цей актив спартакіади складаються робочі номери, які діють тимчасово (по 26 квітня включно).

На першій організаційній раді (6.IV) ви пропонуєте штабу для обговорення і затвердження проект організаційної моделі управління за такою формою

№.№ П П	Види РОБІТ	КВІТЕНЬ				
		6	7	8	...	26
1	2	3	4	5	...	23

Видів робіт може бути безліч: організаційні наради штабів, підготовка необхідного спортінвентаря. підготовка необхідних спортивних майданчиків, підготовка списків учасників і всієї необхідної документації, організація медичної допомоги, підведення підсумків, підготовка спортивних кубків та призів і т. ін., тобто враховуються всі необхідні види діяльності, аж до відповідальних за прибирання спортивних майданчиків після завершення олімпіади Безперечно, що кінцевим видом роботи повинно стати підсумкове засідання організаційного штабу спартакіади для підведення підсумків, тобто розробка спеціальних наказів (розпоряджень), якщо це необхідно, і. головне, для здійснення глибокого аналізу проведеної роботи.

В клітинках календарної сітки, які відповідають окремим видам робіт і конкретному календарному дню. виставляється тимчасовий робочий номер "штабіста", відповідального за даний вид роботи. Навіть основний організатор (робочий номер 61) може на даний період придбати інший робочий номер. Це робиться для зручності розробки моделі управління, оскільки в роботі штабу спартакіади беруть участь учні, а в них "робочі номери" в кожній групі свої.

Якщо в штабі спартакіади беруть участь лише одні педагоги, немає необхідності вводити нові робочі номери - для виконавців зберігаються номери училищної табельної системи.

Необхідно знати, що відповідальний за підготовку і проведення заходу (в конкретному випадку - робочий номер 61) виконує і функцію контролю, тобто впродовж всього періоду в зручний для себе час здійснює перевірку ходу підготовки до спартакіади, детально враховує незроблену роботу і, якщо це необхідно, оперативно збирає раду штабу. Будучи уповноваженим всього колективу, він наділяється правами керівника з організації даного заходу.

Може виникнути потреба в допомозі адміністративного апарату училища. В такому випадку відповідальний (робочий номер 61) звертається до своїх колег (робочі номери 14, 21, 24. див. мал. 8), які здійснюють контроль всієї функціонуючої системи виховної роботи у відповідні календарні тижні з 6 по 26 квітня (реалізується принцип демократизації - залучення всього колективу до управління справами училища). Колеги допомагають вирішувати питання, що виникли, і тільки у випадку необхідності звертаються до адміністрації школи.

Сама модель як документально оформлений управлінський акт. подається разом з коротким звітом про проведення заходу заступнику директора з виховної роботи і зберігається. При новому проведенні спартакіади використана модель дає можливість врахувати допущені помилки.

Розглянуті організаційні моделі оперативного управління різноманітними видами діяльності в умовах училища дають можливість не тільки бачити переваги використання їх у будь-якій ланці навчально-виховного процесу, але й, що найбільш суттєво, вчитися реалізувати системний підхід до самого процесу управління.

Зміст викладеного матеріалу дає можливість зробити такі висновки, процес управління підпорядковується певним закономірностям, які в умовах сьогоденного стану науки управління училищем (школою) вивчені недостатньо, а значить, недостатньо враховуються керівниками навчальних закладів у системі використання ними організаційно- педагогічних методів управління.

Методика розробки моделей не є складною, хоча кожна з них має специфіку, яка є відбитком специфіки змісту конкретного виду діяльності.

Організаційні моделі управління дають можливість будь-яку роботу подати як відносно завершений процес, незалежно від її діяльності (систематично посадова функція чи тимчасово доручена робота - відповідальність за підготовку і проведення окремого конкретного заходу). Результат і ефективність майбутньої роботи у значній мірі буде

залежати від конкретно відповідальної особи та її у міння організувати колективну працю виконавців, при цьому досить оперативним засобом послугує організаційна модель управління, яка дасть можливість "зорово" оцінити роль кожного в спільній діяльності.

Кажучи інакше, колективна та індивідуальна відповідальність стає настільки органічно взаємопов'язаною, що неважко помітити їх прямо пропорційну залежність. І саме цей фактор виступає важливою умовою для подальшого удосконалення роботи всіх і кожного в педагогічному колективі.

Література

1. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. - М.: 1982.
2. Березняк Е. С. Руководство современной школой. - М., 1988.
3. Болтышев Ю. П. Сетевое планирование в школе. - М, 1980.
4. Васильев Ю. В. Педагогическое управление в школе: методология, теория, практика. - М., 1990.
5. Горбунова Н. В. Внутршкольное управление: теория и опыт педагогических и управленческих инноваций. - М, 1995.
6. Горская Г. И., Чураков Р. Г. Организация учебно-воспитательного процесса в школе. - 2-е изд. - М, 1986.
7. Загвязинский В. И., Гильманов С. А. Творчество в управлении школой. - М, **1991.**
8. Зверева В. И. Организационно-педагогическая деятельность руководителя школы. - М., 1992.
9. Капто А. Е. Организация внутришкольного управления. - М., 1991.
10. Колесников Л. Ф. Резервы эффективности педагогического труда. - Новосибирск, 1985.
11. Конаржевский Ю. А. Внутришкольный менеджмент. - М., 1992.
12. Кондаков М. И. Теоретические основы школоведения. -М., 1982.
13. Кричевский В. Ю. Управление школьным коллективом. - Л., 1985.
14. Методическая работа в школе: Организация и управление / Под ред. М. М. Поташника. - 2-е изд. - М, 1990.
15. Некрасова Н. В. помощь педагогу, приступающему к экспериментально-исследовательской работе. - Калининград, 1989.
16. Орлов А. А. Управление учебно-воспитательной работой в школе. - М, 1991.
17. Пикельная В. С. Теоретические основы управления: школоведческий аспект. М., 1990.

18. Пикельная В. С. Содержание и организация руководства учебно-оспитательным процессом. - М. 1985.
19. Полонский В. М. Критерии теоретической и практической значимости исследований // Советская педагогика, 1988. - №11.
20. Поташник М. М. Оптимизация управления школой. - М., 1991.
21. Поташник М. М. Разумное сеять разумно (О модах в педагогике) // Народное образование. - 1990. - № 11.
22. Портнов М. Л. Труд руководителя школы. - М., 1984.
23. Раченко М. П. НОТ учителя. - М., 1989.
24. Свенцицкий А. Л. Социальная психология управления. - 1986.
25. Сухоблинский В. А. Павлышская школа. - М., 1980.
26. Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором школы. - М., 1980.
27. Третьяков П. И. Управление общеобразовательной школой в крупном городе. - М., 1991.
28. Управление развитием школы // Под ред. М. М. Поташника. В. С. Лазарева. М., 1995.
29. Фролов П. Т. Школа молодого директора. - М., 1988.
30. Худоминский П. В. Управление современной общеобразовательной школой.
31. Шалаев И. К Программно-целевой подход в управлении педагогическим коллективом общеобразовательной школы. - М., 1987.
32. Шамова М. И. Исследовательский подход в управлении школой. - М, 1991.
33. Эксперимент в школе: организация и управление (Рекомендации для руководителей школ и учителя) // Под ред. М. М. Поташника. - М., 1992.
34. Ямбург Е. А. Эта "скучная" наука управления. - М., 1992.

Розділ V. ЗАРУБІЖНІ ТЕОРІЇ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЮ ШКОЛОЮ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

§ 1. СТАРОДАВНІ ЗАГАЛЬНООСВІТНІ ШКОЛИ (ПЕРШИЙ ДОСВІД СТВОРЕННЯ ШКІЛ ТА УПРАВЛІННЯ НИМИ)

Чи потрібно нам сьогодні, на порозі ХХІ століття, звертатись до педагогічної спадщини стародавніх цивілізацій, до тих часів, що віддалені від нас 2-4 тисячоліттями? Чому можна навчитися у гіксосів - войовничого племені, яке декілька століть правило Єгиптом (період 1710 - 1560 р.р. до н е)? Чи необхідно нам знати епоху завойовницьких

походів єгипетських фараонів, "котрі забезпечили приплив у Єгипет казкових багатств" (7. с. 5)? Безумовно, так! І не тому, що цей історичний період був і залишається славнозвісним періодом "наймонументальніших споруд стародавнього Єгипту", але, насамперед, тому, що то була епоха цілеспрямованої уваги до освіти підростаючого покоління. Саме культура стародавніх цивілізацій стала колискою подальшого культурного розвитку всього людства.

З цього приводу стародавній Єгипет завжди був і є предметом пильної уваги філософів, соціологів, істориків та власне педагогів.

У 1350-1205 р.р. до н.е. на єгипетському престолі починає царювати ХІХ династія - династія Харсмхеї.

Відомий історик - дослідник Г. Еберс. вивчаючи цей період, дійшов висновку: увага пануючих династій була спрямована на розвиток наук і навчальних закладів.

Серед останніх найбільш розповсюджені були "школи жерців", на роботу яких щорічно витрачались величезні гроші, оскільки ці "навчальні заклади не повинні були поступатися найстародавнішим осередкам мудрості..." (7. с. 21).

Наукові та навчальні заклади створювались при великих храмах.

Найбільш відомою та славетною була "Вища школа", створена при храмі "Будинок Сеті" у Фівах.

У таких наукових закладах навчались жерці, лікарі, математики, астрономи, судді та інші вчені. Вони не тільки одержували необхідні наукові знання, але й, завершивши навчання на цій "вищій освітній сходинці", діставали "вчений ступінь" та звання "писця"

Вчені стародавнього Єгипту високо цінувались, і ті з них, що здобували звання "писця". отримували при храмах матеріальне забезпечення до кінця свого життя.

Вже в стародавніх цивілізаціях знали й розуміли значення вчених для розвитку держави і добробуту правителів. Саме вчені, мудреці, жерці були неоціненним інтелектуальним потенціалом стародавнього суспільства. Вчені, що здобували звання "писця". були позбавлені будь-якого клопоту. Безбідне існування їм забезпечував фараон.

Мета їхнього життя й діяльності була пов'язана з науковими дослідженнями.

Багато часу приділялось науковим спостереженням і спілкуванню з іншими вченими, оскільки наукові сперечання, диспути були найбільш розповсюдженими методами пошуку істини.

Змагання відбувались у храмах, котрі найчастіше служили місцем розкішних та урочистих свят на честь богів підземного царства й культу душ померлих фараонів.

До послуг учених віддавались найбагатші бібліотеки храмів. Саме тут були майстерні, в яких виготовлявся високоякісний папірус. У фондах бібліотек зберігались

тисячі рукописних згортоків.

Храми були водночас науковими центрами, бо при них знаходились не тільки "вищі школи", але й навчальні заклади для молодших школярів. Вони мали назву "початкових шкіл", і саме тут мудреці, навчали і виховували підростаюче покоління Єгипту. Цей період здобув в історії людства назву - "епоха найбільшого розквіту".

У "початкові школи" приймалися діти всіх вільних громадян (тільки хлопчики), проте, батьки повинні були матеріально забезпечити їх навчання. Вони зобов'язувалися або платити гроші за навчання, або присилати продукти для своїх синів.

"Початкові школи" були досить великими, оскільки нараховували сотні учнів.

Існував і окремий "пансіон храму", в якому "жерці за великі гроші виховували синів із самих вельможних родин" (7, с. 22).

Г. Еберс зазначає, що сам фараон Сеті I (засновник названого пансіону) віддав на виховання свого сина в цей пансіон - майбутнього спадкоємця Рамзеса II.

Історики відмічають, що у "початковій школі" одним із відомих і розповсюджених засобів виховання була палиця. Саме із єгипетських стародавніх шкіл прийшов афоризм: "Вуха учня знаходяться на спині, бо коли його б'ють, він краще чує".

"Вищі школи" при храмах були не такі численні, як "початкові школи", оскільки до них було досить важко вступити. Юнаки повинні були здавати спеціальні вступні іспити з ряду наук.

У випадку успішного проходження іспиту, юнакам надавалось право вибирати собі вченого-наставника (у сучасній термінології - "науковий керівник"). Наставник безпосередньо керував науковим дослідженням свого учня і, як правило, юнаки до кінця свого життя були віддані своїм "науковим наставникам".

Завершивши навчання у "вищій школі", юнаки повинні були здавати ще один іспит - випускний. Тільки при успішному складанні наукового іспиту вони отримували звання "писця", і це не тільки давало їм, як вже було зазначено, матеріальне довічне забезпечення, але й право на громадську посаду.

Поряд з названими школами, у стародавньому Єгипті існували інші навчальні заклади, де юнаки вивчали живопис, архітектуру, скульптуру.

Всі вчителі неодмінно мали бути вченими-дослідниками і, як правило, належали до каст жерців храму Сеті. У період, що розглядається (1350 - • 1205 р.р. до н. е.), каста жерців нараховувала більше 800 членів.

Предметом наукового зацікавлення стає для сучасників будова шкіл стародавнього Єгипту. їх розташовували позаду храмів. Оскільки вхід у храми завжди був архітектурно розкішним (численні колонадні будови), то високі стіни шкіл не привертали до себе уваги.

Будувались вони із звичайної нільської цегли. Проте, як свідчить Г. Еберс: "Незважаючи на цей дешевий будівельний матеріал, вигляд у них був дуже красивий через те, що стіни покривались шаром тиньку і розмальовувались яскравими візерунками та ієрогліфічними написами" (7, с. 23).

Внутрішнє упорядкування шкіл у стародавньому Єгипті було однаковим, і сьогодні досить цікаво пізнати доцільність цих будов

Приміщення будувалось у формі квадрата (або прямокутника), при цьому помешкання розмішувались по периметру, усередині якого завжди був відкритий двір.

У це шкільне подвір'я виходили двері із кімнат жерців-учителів та вчених, які "керували" науковими дослідженнями учнів.

По обидва боки подвір'я тягнулись криті галереї, у центрі подвір'я обов'язково був басейн, прикрашений гарними декоративними рослинами. Подвір'я шкіл завжди були брукованими і застигались циновками. Для жерців та вчених під час занять виставлялись крісла, а учні розміщувались на циновках.

Шкільне подвір'я обов'язково було чистим і розкішно вбраним, бо вчені вважали, що за таких зовнішніх умов створювалось емоційне та естетичне середовище, необхідне для проведення навчальних занять.

Учні жили в приміщенні школи на другому поверсі. Знання у стародавньому Єгипті були найбільшим багатством, і тому жерці давали "священну обітницю" зберігати знання як основний скарб касти.

Юнаки, які у "вищій школі" навчались медицині (сучасне - вище профільне навчання), після здобуття звання "писець" нечасто залишались у храмі "Будинок Сеті". Найбільш здібних і талановитих направляли в Геліополь, де знаходився найвідоміший медичний центр. Після удосконалення своїх медичних знань учені обов'язково повертались у Фіви. Найкращі з них ставали придворними лікарями, решта - викладали медицину у "вищій школі". Спеціальні знання лікарів були глибокими, але лікарі належали до касти жерців, і тому будь-яке лікування супроводжувалось релігійними ритуалами (молитвами, містичними заклинаннями, спеціальними обрядами).

Приміщення будувалось у формі квадрата (або прямокутника), при цьому помешкання розмішувались по периметру, усередині якого завжди був відкритий двір.

У це шкільне подвір'я виходили двері із кімнат жерців-учителів та вчених, які "керували" науковими дослідженнями учнів.

По обидва боки подвір'я тягнулись криті галереї, у центрі подвір'я обов'язково був басейн, прикрашений гарними декоративними рослинами. Подвір'я шкіл завжди були брукованими і застигались циновками. Для жерців та вчених під час занять виставлялись

крісла, а учні розміщувались на циновках.

Шкільне подвір'я обов'язково було чистим і розкішно вбраним, бо вчені вважали, що за таких зовнішніх умов створювалось емоційне та естетичне середовище, необхідне для проведення навчальних занять.

Учні жили в приміщенні школи на другому поверсі. Знання у стародавньому Єгипті були найбільшим багатством, і тому жерці давали "священну обітницю" зберігати знання як основний скарб касти.

Юнаки, які у "вищій школі" навчались медицині (сучасне - вище профільне навчання), після здобуття звання "писець" нечасто залишались у храмі "Будинок Сеті". Найбільш здібних і талановитих направляли в Геліополь, де знаходився найвідоміший медичний центр. Після удосконалення своїх медичних знань учені обов'язково повертались у Фіви. Найкращі з них ставали придворними лікарями, решта - викладали медицину у "вищій школі". Спеціальні знання лікарів були глибокими, але лікарі належали до касти жерців, і тому будь-яке лікування супроводжувалось релігійними ритуалами (молитвами, містичними заклинаннями, спеціальними обрядами).

Цікаве ставлення вчителів-жерців до свого одягу. Якщо жрець уже був "посвяченим" у вищі "таїнства", він носив білий одяг, довгий, пошитий із коштовних витончених тканин. Такий одяг був відзнакою високої вченості жерця.

Вихованням школярів здебільшого займались жерці-астрологи. Людина і природа вважалися єдиним цілим, тому залежність життя людини від природних явищ визнавалася аксіоматичною. У школах вивішувались спеціальні календарі, в яких завжди були помічені сприятливі та несприятливі дні.

Астрологи, як одна із жрецьких каст, приділяли особливу увагу моральному вихованню школярів. Моральні канони викладались у вигляді правил та афоризмів.

Деякі з них наголошують:

"Найперший обов'язок жерця - вести до добра та істини тих, хто довірив вам свої душі".

"Ненависть подібна нерозумним осам, що жалять і гинуть".

"Люди, в душах яких панують темні сили, не зможуть радувати богів" (7. с. 43-45).

Проте, моральні канони стосувались тільки вільних громадян стародавнього Єгипту.

Минуло близько 1000 років, доки наступив історичний період під назвою "Давньогрецька цивілізація".

Мудреці й вчені з великою повагою почали ставитись до слова. Представники стародавньої софістики (починаючи з V століття до н. е.) часто виступають з публічними

читаннями. Історичний період: від завоювань Олександра Македонського на Сході (334 - 24 р.р. до н.е.) і до римських завоювань (30 р. до н.е.) - це нова епоха, епоха еллінізму, епоха грецької цивілізації.

Цей час найтісніше був пов'язаний з проблемою виховання моральних якостей особистості.

Не поринаючи в детальний порівняльний аналіз спартанської та Афінської систем виховання (цей матеріал розкритий досить повно у спеціальній літературі), зупинимось все ж таки на деяких підходах до морального виховання підростаючого покоління, оскільки це має практичну цінність для сучасної педагогічної практики.

У V-VI століттях до н. е. виникає стародавній грецький роман. Незалежно від змісту головне його призначення - нести вільним громадянам канони загальнолюдської моралі (2, с. 6).

У будь-якому романі герой, якщо він когось образив, обов'язково сам понесе покарання, і ця дія - відбиття гніву богів.

Ораторське мистецтво, риторика стають основними засобами впливу на особистість.

Дивним фактом для сучасників є органічне поєднання турбот грека і римлянина про три речі: фізичну чистоту тіла, моральну чистоту душі і "багатство" мови. Остання позитивна якість особистості вважалась не менш значущою, ніж дві попередні.

Для розуміння важливості піклування грецького і римського патриціїв про тілесне здоров'я доцільно зупинитись на ролі римської лазні.

Лазні користувались величезною популярністю (особливо у часи Римської імперії). Яскраво і образно лазні - терми описав Е. Бульвер-Літтон.

Терми - це великі "багатофункціональні споруди, які мали різні відділення: залу для спорту, роздягальню, гарячу лазню, теплу лазню, холодну лазню, басейн". Найкомфортабельнішими вважались імператорські терми (описані в "Листах Сенеки").

У роздягальні були склепінчасті стелі, стіни прикрашені різноманітними малюнками, підлога викладена білою мозаїкою. Вздовж стін стояли зручні лави (I, с. 61-62).

Мабуть, досить цікавим є факт, що у роздягальнях читали оди. Ті, що йшли в терми, вбиралися в розкішний одяг. Процедури починались, як правило, із приймання холодної купелі (більш розніжені починали з теплої купелі).

Всі приміщення обігрівалися спеціальними трубами, розміщеними під підлогою. У теплу пару додавали ароматичні масла.

Теплу ванну відвідували найчастіше, після неї всі розходилися у різні приміщення:

в гарячий басейн, холодну купіль або в "потову" лазню.

Кожний відділ лазні мав своє функціональне значення (як лікувальне, так і традиційне). Коли патрицій виходив із "потової" лазні, його чекали раби, які спеціальними "скребницями" ретельно очищали тіло від поту. Охолонувши, купальник знову поринав у воду, яка була густо усипана ароматичними травами (I, с. 63). Потім холоднуватий душ і знову тепла лазня. Коли водні процедури закінчувались, починалось найприємніше: масаж та розтирання тіла рідкісними мазями. Потім відпочинок, але перед цим на ложу для відпочинку укладалися м'які подушки.

Описання стародавніх терм буде неповним, якщо не зазначити, що поруч з ними неодмінно розміщувались театр, спеціальні місця для любителів літератури, спортивних ігор.

Всі приміщення оточували сади. Протягом одного дня римлянин декілька разів відвідував терми, але в перервах між купелями обов'язково відвідував театр, бібліотеку, спортивний майданчик, або харчувався в саду.

Традиція греків та римлян приділяти стільки уваги лазні була пов'язана із збереженням здоров'я (водні процедури, спорт, масаж - вважались найбільш ефективними засобами збереження фізично сильного і здорового тіла).

Тепер щодо дітей рабів. На початку першого століття н. е. у Римській імперії були школи для дітей рабів (так звані "Педагогіуми"). Освічені раби були необхідною ознакою кожної знатної римської сім'ї.

Засобами заохочення учнів до доброго навчання, нагородами за старання в "Педагогіумі" (нагадаємо, що цей навчальний заклад для дітей невольників) були масаж і стрижка.

Обов'язкова чистота тіла мала доповнюватись привабливою зовнішністю та чистотою душі. Тому у бесідах з учнями, у спеціальних промовах використовувались повчання, обговорювались виховального змісту листи. Прикладом можуть стати "повчальні листи" Сенеки, який казав: "Живи з людьми так, наче на тебе дивиться Бог, а говори з Богом так, нібито тебе слухають люди" (3, с. 50), або: "Якщо бажаєш панувати над усім, тоді віддай себе у полон розуму" (3, с. 88), або: "Обходься з тим, хто стоїть нижче тебе гак, як би ти хотів, щоб обходились з тобою ті, що стоять вище тебе" (3, с. 99).

Роздуми з проблем морального виховання, колективне обговорення ідей цього виховання, набуття морального досвіду через усвідомлення положень морального виховання, формування моральних переконань, поглядів, почуттів - все це очищало душі.

Досить часто предметом обговорення були вислови. Наприклад: "Для чого мені

потрібен друг? Щоб було за кого померти, за ким піти у вигнання, за чие життя боротися і кому віддати життя" (3, с. 47) і т. ін.

Таким чином, у ті, дивовижно далекі від нас часи, в ті епохи, що здобули історичну назву - "стародавні цивілізації" (Єгипет, Греція. Рим), були виявлені і визначені найзначніші фактори розвитку суспільного життя.

До них були віднесені:

- рівень розвитку наук, ученість людей (мова йшла про вільних громадян), мудрість, знання, розум;
- фізична досконалість людини (тілесний розвиток), бо стан фізичної сили і досконалості ототожнювали зі станом здоров'я;
- моральна досконалість душі людини (її духовність).

Луцій Анней Сенека (5 р. до н. е. - 65 р. н. е.) - філософ, поет, державний діяч, був також вихователем імператора Нерона й залишив найцікавіші педагогічні твори ("Моральні листи Луцилію", "Про милосердя", "Про щасливе життя") та інші етичні писання. Його педагогічні погляди - це не стільки система філософських знань, скільки вчення про досягнення морального ідеалу, щастя у житті.

Він вважав за ефективний засіб - використання емоційних умовлянь, що переходять у проповіді. Саме у Сенеки є твердження, які нечасто зустрічаються в античних творах, про можливість безмежного прогресу людських знань.

Звернемося до Сенеки:

- про розум та мудрість він писав - "Люби розум, і ця любов надасть тобі зброю проти найжорстокіших випробувань" (3, с. 142);
- про мораль. "Благо - це вірність дітей; добрий звичай співвітчизників; тубов батьків і доброчесність, бо вона - суть і початок всілякого добра" (3, с. 143);
- про здоров'я та шкідливі звички - "Пияцтво і розпалює, і оголює вади, знищує сором, який не допускає нас до поганих справ" (3, с. 164).

Сенека був упевнений (як учитель і вихователю), що душу як "моральний початок" людини робить стійкою і непорушною знання про добро та зло.

До моральних якостей особистості в ті давні часи відносили: хоробрість, вірність, стриманість, людинолюбність, лагідність, ласкавість, скромність, простоту, помірність, ощадливість, милосердя і т. ін.

Людське зло пов'язане з такими якостями особистості як боягу зливість, скупість, марнотратство тощо.

Якщо враховувати, що ці висновки сформовані біля двох тисяч років тому, то можна упевнено помітити: моральні якості людини практично не зазнали змін.

Не зайвим буде підкреслити роль, яку надавали взаємозв'язку розумового та морального виховання. Як стверджував Сенека: "Бути письменним - це ще не означає бути мудрим і благородним" (3, с. 183-184).

Дивовижне стародавнє буття людей! Зникли народи, історичні суспільні формації, цивілізації, проте, загальнолюдські моральні цінності залишились. Здоров'я людини та її моральна досконалість вважаються і сьогодні найголовнішими якостями особистості.

На превеликий жаль, багато хто з наших сучасників забули або не усвідомлюють глибокого значення для власного життя, для життя суспільства, нації, людства цих мудрих положень.

Саме тому, прогнозуючи майбутнє людства, прагнучи до його моральної досконалості, необхідно частіше звертатись до минулого, до людської мудрості. Необхідно частіше "напувати" себе з цього джерела - людського досвіду, навіть тоді, коли він відходить у далекі глибини людської історії.

Література

1. Бульвер-Литтон Е. Последние дни Помпеи - М. : Правда, 1988. - 278 с.
2. Греческий роман - М.: Правда, 1988. - 526 с.
3. Сенека Л. А. Нравственные письма к Луцилию. - М.: Худ. лит-ра, 1986. - 543 с.
4. Словарь античности / Составит. Йоханес Ирмшер, Ренат Йоне. -М: Прогресс, 1989.-704 с.
5. Утченко С. Л. Цицерон и его время. - М: Мысль, 1973. - 390 с.
6. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Состав. А. И. Пискунов./ - М.: Просвещение, 1971. - 560 с.
7. Эбере Г. Уарда. - М.: Правда, 1981 - 432 с.

§ 2. ПІДХОДИ ДО УПРАВЛІННЯ ВАЛЬДОРФСЬКОЮ ШКОЛОЮ (ШКОЛОЗНАВЧІ ЕЛЕМЕНТИ ШТАЙНЕРОВСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ)

Серед зарубіжних систем управління навчальними закладами доцільно розглянути ті, на яких звернено увагу вітчизняних педагогів. Серед них: управління вальдорфськими школами, управління школами Європи (по голландському типу), управління європейськими школами за положеннями гуманістичної педагогіки Заходу.

Вальдорфська педагогіка - це певна система педагогічних положень, на засадах

яких організовується навчально-виховний процес. Для успішного у правління будь-якою системою, зокрема вальдорфською школою як певною педагогічною системою, необхідно знати її особливості.

Методологічними засадами діяльності такої школи є положення, яке розробив Рудольф Штайнер. Теорія Р. Штайнера - це антропософська інтерпретація розвитку людини, яка здійснюється за рахунок цілісної взаємодії тілесних, душевних і духовних факторів.

Назва "вальдорфська педагогіка" пішла від першої школи, що була відкрита у Штутгарті в 1919 році для дітей робітників фабрики "Вальдорф- Асторія". У 1990 році так званих "вільних вальдорфських шкіл" у всьому світі нараховувалось близько 500, а дитячих садків - близько 1000.

Основне завдання вальдорфських шкіл - виховання духовно вільної особистості.

Основні організаційні характеристики вальдорфської школи такі:

- найбільша їх частина - приватні навчальні заклади;
- деякі школи одержують державні субсидії (в різних країнах - від 30% до 80 % від загальних витрат);
- термін навчання в школах <- 12 років, але існує спеціальний абітурієнтський клас для вступників в університети;
- прибічники вальдорфської педагогіки вважають саму педагогіку не систематизованою науковою дисципліною, а "мистецтвом пробуджувати" приховані в людині природні задатки;
- вальдорфські школи автономні і не мають над собою управлінських вищих органів освіти;
- управляються вальдорфські школи педагогічною радою вчителів (посади директора школи - немає);
- загальні питання організації виховного процесу вирішуються у вальдорфських школах колегіально на щотижневих конференціях учителів;
- учителів цих шкіл об'єднує Спілка вільних вальдорфських шкіл (центр - у Штутгарті);
- підготовка вчителів та вихователів ведеться 3-4 роки на базі вільних вальдорфських шкіл, основна форма навчання - педагогічні семінари.

Основний функціонер у вільній вальдорфській школі - вчитель, оскільки в його обов'язки входить організація навчально-виховного процесу протягом 8-ми років (кількість учнів у класі - біля 30 чоловік). Управління діяльністю учнів перші вісім років здійснює сам викладач, але він ретельно дотримується теоретичних положень

штайнеровської педагогіки (це інша назва вальдорфської педагогіки згідно з прізвиськом її автора).

Р. Штайнер сформулював положення, згідно яких розвиток людини проходить ланцюг іманентних перетворювань, які в значній мірі підпорядковані біогенетичним законам. Вплив цих законів долається, коли особистість досягає всебічного розвитку, тобто, повної духовної волі. Створення умов для досягнення названої духовної волі є головною метою вальдорфської педагогіки.

Штайнеровські цикли метаморфоз дорівнюються семиріччям, але вони не співпадають хронологічно із сферами розвитку людини: тілесною, мислення, почуттів та волі. Учитель повинен дбайливо стежити за вказаними метаморфозами і створювати необхідні умови щодо їх протікання. Саме тому навчання ділиться на три ступені:

1. ступінь - до 9 років;
2. ступінь - з 9 до 12 років;
3. ступінь - з 12 років до випуску зі школи.

Зміст управління безпосередньо пов'язаний з цими періодами. Спочатку приділяється переважна увага художньому вихованню, яке орієнтує на розвиток "живого мислення" та "міцної волі".

Проте, вальдорфська педагогіка виключає безпосередній вплив на волю учня, оскільки воля повинна розвиватись природним здоровим способом за допомогою доцільних опосередкованих педагогічних впливів.

Найкращим засобом, що використовується у художньому вихованні, є мистецтво. Основною особливістю штайнеровської педагогіки являється те, що інтелектуальний розвиток наче "впливає" із художнього виховання.

Початкове навчання здійснюється повільно з переважним застосуванням образних форм навчання (ці форми використовуються і на старших ступенях навчання у вальдорфській школі). Особливості навчально-виховного процесу в школі такі:

- навчальні предмети учні проходять так званими "епохами";
- протягом 3-4 тижнів щоденно учні на перших уроках вивчають один і той же предмет, потім робиться перерва ("пауза") і вивчається інший предмет подібним чином;
- спеціально підготовлені підручники не використовуються, оскільки їх створюють самі учні, записуючи необхідне в спеціальні зошити "за епохами";
- приділяється значна увага трудовому навчанню і вихованню, в процесі яких і дівчатка, і хлопці оволодівають різноманітними трудовими навиками

обслуговуючої, сільськогосподарчої та індустріальної праці (не виключені певні форми початкової професійної підготовки);

- оцінки в навчально-виховному процесі вальдорфських шкіл не використовуються, але при завершенні навчального року вчитель складає на кожного учня докладну психолого-педагогічну характеристику;
- учителі - вальдорфці негативно ставляться до будь-якої селекції учнів і тому не застосовують у своїй педагогічній практиці тести і діагностичні методики для виявлення та відбирання обдарованих та талановитих дітей;
- іспити у вальдорфських школах складають двічі: підсумкові іспити після восьмого класу і випускні іспити, на яких обов'язково буває присутнім державний шкільний інспектор.

Всі ці особливості визначають систему управління вальдорфською школою. Ця школа з самого початку будує свій навчально-виховний процес на демократичних засадах. Учителі "таких шкіл мають значно більше прав (у порівнянні з правами учителів традиційних загальноосвітніх шкіл), але вони несуть і більшу відповідальність за результати своєї роботи.

За педагогічне управління і педагогічну роботу несе відповідальність педагогічна рада вчителів (частіше використовується назва "педагогічна колегія").

За господарчу роботу в школі несе відповідальність "господарча комісія".

Крім педагогічної та господарчої, в школі існує сфера правової діяльності.

Правова сфера не потребує офіційного оформлення, оскільки права реалізуються всіма співпрацівниками школи. Проте, в деяких державах (наприклад, у Франції), де сама держава забезпечує навчально-виховний процес, функції господарчої колегії зменшуються, і підвищується роль правового управлінського органу.

Такі положення має другорядне значення для школи, оскільки у вільних штайнеровських школах основна мета реалізується в процесі організації духовної діяльності. Всі інші види діяльності підпорядковані педагогічній роботі, і тому завжди зберігається суверенітет педагогічної колегії.

Таким чином, за педагогічне управління відповідає педагогічна колегія. Учителі, коли приймають будь-яке педагогічне рішення, не звертаються до людей некомпетентних, бо вважають, що втручання таких людей у навчально-виховний процес зашкодить йому.

У педагогічну колегію входять учителі і працівники, які безпосередньо працюють з учнями. Навіть шкільний лікар входить у педагогічну колегію тільки в тому випадку, якщо він пройшов достатню підготовку в галузі штайнеровської педагогіки.

Педагогічна колегія в загальній структурі школи є тим "чиновником", який бере на себе відповідальність за управління школою.

Увійти в склад педагогічної колегії має право той учитель, який пройшов необхідну підготовку і висловлює бажання взяти на себе повну відповідальність за діяльність школи. Саме тому всі члени педагогічної колегії несуть відповідальність за будь-яке рішення, що прийняла колегія. Ця відповідальність дорівнює відповідальності директора традиційної загальноосвітньої школи. Учителі-вальдорфці вважають, що вступ у педагогічну колегію має бути обґрунтованим та усвідомленим рішенням. В ідеальному варіанті всі вчителі вальдорфської школи входять у склад педагогічної колегії, але в педагогічній практиці цих шкіл деякі педагоги, які не знайомі з положеннями штайнеровської педагогіки або мають замало годин педагогічного навантаження (1-2 години на тиждень), не є членами педагогічної колегії.

Існують у світі такі вальдорфські школи, в яких у педагогічну колегію приймають класних учителів після певного періоду (від 6 до 12 місяців) перевірки якості їх роботи.

Педагогічна колегія, як правило, діє демократично, колегіально.

Деякі питання ставляться на голосування, і рішення приймається звичайною більшістю голосів. Але в особливих випадках (звільнення вчителя, прийняття рішень за змінами у навчальних планах) потрібна значна більшість голосів, і тому в школах розробляються спеціальні правила, які заносяться в Статут школи.

Члени педагогічної колегії, якщо вони навіть голосували проти прийняття певного рішення, повинні підкоритись йому або вийти зі складу педагогічної колегії чи взагалі звільнитись з роботи. Р. Штайнер називав педагогічну колегію серцем школи, від роботи якого залежить її "здорове життя".

Педагогічна колегія повинна кожен хвилину бути проінформованою про те, що діється в школі, і бути готовою, якщо це необхідно, активно втрутитися в навчально-виховний процес.

У функції колегії входить складання навчального плану школи і відповідних навчальних програм, а також відповідальність за їх успішну реалізацію.

Педагогічна колегія бере на роботу вчителів і звільнює їх.

Господарча колегія відповідає за фінансову діяльність школи.

Проте, за доцільний розподіл фінансів відповідає педагогічна колегія.

Педагогічна колегія відповідає на всі питання, пов'язані з учнями школи. Якщо окремих вчитель стикається з проблемою, яку він сам вирішити не може, у нього є можливість винести питання на обговорення педагогічною колегією.

Учителям-вальдорфцям надається велика свобода, яку всі педагоги цінують,

поважають, але педагогічна колегія несе відповідальність за порушення принципів штайнеровської педагогіки. Тому на щотижневих засіданнях педагогічної колегії кожен вчитель доповідає про роботу у своєму класі. Це дозволяє педагогічній колегії, з одного боку, здійснювати контроль за відповідальністю навчально-виховного процесу принципами штайнеровської педагогіки, з іншого - нові педагогічні ідеї, знахідки, прийоми в роботі, передаються всій педагогічній колегії.

Учитель завжди позитивно сприймає критичні зауваження і не боїться висловлювати власну думку про роботу своїх колег. В статуті вальдорфської школи існує положення, згідно якого вчителі зобов'язані не розголошувати зміст обговорень стороннім людям. Таким чином захищаються права учнів та їх батьків. Питання професійної таємниці є дуже важливим у вальдорфській школі.

Є в штайнеровській педагогіці одне досить цікаве положення: учитель ніколи не може стати висококваліфікованим, і тому в обов'язки педагогічної колегії входить ту рбота про здобуття освіти. На практиці це означає, що педагогічна робота проводиться не тільки шляхом самоосвіти (кожен педагог також зобов'язаний відповідати за "підвищення своєї кваліфікації"), але й навчання вчителів здійснюється щотижнево на засіданні педагогічної колегії; традиційно засідання педагогічної колегії починаються зі спільного заняття мистецтвом, а потім вчителі переходять до розгляду певного питання, обговорення його і прийняття необхідного рішення.

Педагогічна колегія у своєму середовищі проводить дні, вечори або заняття по закінченні тижня. А по закінченні навчального процесу на початку літа в школі проводиться тиждень підготовки до наступного навчального року, на якому обговорюються питання навчання в різних класах, іде підготовка до нового навчального року.

§ 3.СИСТЕМА УПРАВЛІННЯ ГОЛЛАНДСЬКИМИ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМИ ШКОЛАМИ (П'ЯТЬ МОДЕЛЕЙ УПРАВЛІННЯ)

Іншу систему загальної освіти та управління нею запропонували голландські дослідники (доктор Леон Де Калуве, професор Ернест Маркс та доктор Март Петрі), які розробляли прогнози школи майбутнього. Вони підійшли до вивчення цих питань з позиції розробки моделей шкіл та змін, що їх чекають в процесі розвитку.

Аналіз запропонованих моделей шкіл дозволяє порівняти їх з існуючими в Україні, оцінити доцільність впровадження деяких моделей у вітчизняну систему освіти або розглянути питання адаптації їх в сучасній вітчизняній педагогічній практиці. Дослідники

підкреслюють, що західна загальноосвітня школа "зіткнулась" з новими завданнями:

- Як оперативно реагувати на зміни, що відбуваються в світі?'
- Як необхідно організувати сучасну середню загальноосвітню школу?
- Які є загальні сучасні завдання освіти?
- Як поєднати збільшення автономності школи з державним регулюванням?
- Як надати школам свободу для самостійного рішення своїх тактичних завдань?
- Як шукати і використовувати діагностики для оцінки ефективності функціонування загальноосвітньої середньої школи?
- Як визначити та обґрунтувати перспективні напрями подальшого розвитку школи і таке інше.

В ході дослідження було виявлено, що одним із найголовніших завдань залишається планування діяльності школи. Саме планування дозволяє моделювати школи (див. рис. 1-5).

Вчені Заходу розрізняють освітню модель школи та організаційну модель школи і стверджують, що певна різниця між цими моделями є тим "базисом", що дозволяє створювати комбінації цих моделей. Самі моделі, за їх думкою, є ефективним інструментом "для аналізу ситуації і проблем у школі".

Вони виявили п'ять найбільш розповсюджених моделей шкіл, звели їх у певні "конфігурації", і це дало їм можливість виявити "поле розвитку школи".

Спочатку ці школи з'явилися і розвивалися у Голландії, але з часом були адаптовані до умов інших європейських країн.

Вчені дійшли висновку, що вивчення проблем шкіл за допомогою моделей допоможе більш глибоко зрозуміти природу, мету і структуру середньої освіти. Вони розробили "теорію розвитку та змін шкільної організації". Цю теорію, як правило, на Заході викладають на факультетах підготовки директорів навчальних закладів, оскільки знання її положень дозволяють самому директору, у випадку необхідності, оцінити ситуацію і правильно прийняти управлінське рішення.

"Зовнішні консультанти" (у вітчизняній педагогічній практиці – районні та міські методисти) також можуть успішно використовувати названі моделі з метою "діагностики ситуацій та проблем" у школах.

За думкою вчених, запропоновані ними освітньо-організаційні моделі можуть бути успішно "реконструйовані" у будь-якій країні.

За думкою вчених, запропоновані ними освітньо-організаційні моделі можуть бути успішно "реконструйовані" у будь-якій країні на засадах законодавчих, національних та регіональних можливостей.

До основних 4 факторів, що визначають розвиток школи, автори віднесли: педагогічні колективи (педагогів і учнів) з їх поглядами, можливостями, бажаннями та прагненнями; шкільні освітні системи (відображені в освітніх програмах), які включають мету освіти, навчальні плани і програми, форми і методи роботи, а також "моделі угруповання" учнів, учнівські ради і таке інше; "організаційні системи угруповання вчителів", що відображається в існуючій "культурі організації" (йдеться про структуру управління, розподіл обов'язків відповідно до позиції педагогів та оточуючої школу соціального середовища, яке безпосередньо впливає на розвиток національної школи). Зміст останнього фактору (оточуюче соціальне середовище) відображає також існуючу систему фінансування шкіл, зв'язок з батьками і сусідніми школами, економічну і політичну ситуацію в регіоні.

Названі чотири фактори - це єдина система факторів, що знаходяться у постійній взаємодії, тобто зміни, що відбуваються в одному із факторів, впливають не тільки на шкільну систему в цілому, але й безпосередньо на кожний фактор окремо. Вчені вважають, що четвертий фактор (соціальне середовище) найбільш вагомий, і тому він "обмежує" вплив на освіту інших факторів.

Одночасно визначається і зворотній зв'язок: вплив самої школи як соціальної динамічної системи на оточуюче її соціальне середовище.

Взаємодію факторів, що впливають на загальний розвиток школи, дослідники демонструють на такому прикладі.

У загальноосвітню голландську школу була введена "групова форма роботи" на уроках замість класно-урочної. Це нововведення потребує від учителів нових відносин з учнями. Тобто почались структурні зміни - внутрішкільна "перебудова" як учнів, так і вчителів.

Зовсім непередбаченою була реакція на це нововведення батьків учнів, сусідніх шкіл. Результат інноваційних запроваджень може бути і негативним, і позитивним (або експеримент буде розповсюджуватись, або від нього відмовляться). Тобто, завжди можна простежити, як зміни у будь-якому з чотирьох факторів "відгукуються" у кожному з них.

Голландські вчені вважають, що модель школи - це такий опис школи, який знижує педагогічну реальність до рівня абстракції.

Вони розрізняють моделі "за природою" і "за характеристиками" і називають їх "освітніми", "організаційними" і комбінованими, тобто "освітньо-організаційними". Розроблені ними і запропоновані педагогічній спільноті світу 5 моделей "однакової природи": освітні, організаційні та освітньо-організаційні. Дається таке визначення моделі: "модель – це дійовий інструмент для конструювання майбутніх ситуацій,

знаходження альтернатив у розвитку школи з урахуванням основи - зв'язку між освітою і організацією".

Розробка моделей шкіл передбачає розробку зв'язків між організацією і освітою, тобто це повне конструювання "організації", яка повинна відповідати новому стану освіти.

Управлінець повинен шукати відповідь на запитання: якою повинна бути шкільна організація, щоб відповідати новому сучасному стані освіти?

Структури середніх шкіл у різних країнах - різні, і тому важко прийти до висновку: де, в якій країні краща структура школи? Тому дослідники дають пояснення розробленими ними моделям і вважають, що основні їх переваги складаються із можливості передбачити розвиток шкіл, їх змін.

Специфічними особливостями моделей є:

- вони створюються з орієнтацією на їх відповідність достатньо широкому числу шкіл певного масштабу - середніх і великих (йдеться про кількісний контингент учнів);
- моделі певних середніх шкіл передбачають навчання у школах дітей розумово-нормальних, класи формуються одновіковими дітьми, тобто перші 3-4 роки навчання - це школярі у віці від 11 до 16 років (потрібно зауважити, що в голландській системі освіти існують початкові школи, в яких навчаються діти від 6 до 12 років. Закінчивши ці школи, діти переходять до інших шкіл, де здобувають повну середню освіту.

У початкових школах з одним класом працює один учитель, у повних середніх - вчителі-предметники.

У повних середніх школах існують "потoki". Вони відносно "інтегровані", відрізняються терміном навчання (4, 5 або 6 років) і когнітивним рівнем. "Когнітивний" - поняття, яке походить від латинського слова "когнітіо", що означає "знання", "пізнання".

Необхідно зауважити, що в сучасній науці існує така галузь знань, як "когнітивна психологія", яка стала одним з провідних наукових напрямів у сучасній зарубіжній психології.

Когнітивна психологія вивчає структуру пізнавальних процесів, протікання процесів пізнання людиною оточуючого світу. Значна увага в межах когнітивної психології приділяється навчанню. Важливою умовою успішного навчання є внутрішня мотивація, пов'язана з пізнавальним інтересом учнів до певних галузей знань (навчальних предметів). У голландських школах, як у багатьох зарубіжних школах, "поточне" навчання запроваджено з метою створення умов для навчання здібних, обдарованих підлітків, юнаків, які виявляють інтерес до пізнавальної та наукової діяльності.

Такі положення є повного протилежністю положенням штайнеровської педагогіки. Особливу увагу автори приділяють повним середнім школам, підкреслюючи значення

навчання в ній перші 3-4 роки.

Значення моделей шкіл складається також з того, за думкою вчених, що вони допоможуть менеджерам шкіл (у вітчизняній педагогіці - це директори шкіл) глибше зрозуміти проблему диференціації навчання у загальноосвітній школі, усвідомити зв'язок між освітніми і організаційними структурами і обрати певний шлях розвитку школи.

Поняття "природа школи" (тобто природа організаційної структури школи) розкриває залежність результату діяльності школи від її структури. Структура визначається трьома факторами:

1. Зміст, "вид" освітніх принципів.
2. Вплив оточуючого соціального середовища.
3. Мета діяльності людей, які беруть участь у виховному і освітньому процесах (особливо - вчителів та управлінців).

Перший фактор - "Зміст" ("вид") освітніх принципів. Цей фактор передбачає можливість індивідуалізувати освіту, тобто співвіднести можливості учнів (їхні здібності, наміри, потреби) з освітніми принципами школи.

Другий фактор - задоволеність батьків учнів і громадськості регіону системою освіти (соціум, оточуючий школу, не прагне до змін у шкільній діяльності).

Третій фактор - задоволеність педагогічного колективу школи своєю діяльністю, коли керівництво школи і весь педагогічний колектив не роблять спроби змінити тип школи.

Найбільш вагомим вважається перший фактор, бо саме він розкриває "здібність школи" давати учням більш глибоку освіту. Йдеться не тільки про використання навчальних програм, що передбачені навчальним планом, але й про навчальні програми, навчання за якими здійснюється суспільною та індивідуальною освітою. Принципи освіти передбачають також постійне всебічне удосконалення освіти в країні.

Голландські вчені роблять висновок: реалізація всіх факторів в практичну освіту потребує розробки концептуальних моделей освіти, тобто "філософії освіти". Вони виходять з того, що школа - це "жива організація", яка знаходиться у постійному розвитку, і вона, в свою чергу, повинна реалізувати три організаційні (еволюційні) функції:

1. сутності (йдеться про "здібність" школи до гнучкості).
2. Постійно ускладнювати навчальний процес ("здібність" школи до ускладнювання).
3. Здійснювати організаційні зміни на зовнішньому та внутрішньому рівнях.

Всі п'ять моделей шкіл отримали відповідні назви, оскільки вони мають різні "здібності" щодо реалізації названих принципів, функцій, завдань (дивись Додаток до § 3, розділ V).

Перша модель носить назву "сегментна", "секторна" організація школи

Її основні риси:

- жорстка комбінація порівняльно простого освітнього процесу;
- "поверхові" процеси організаційних змін;
- індивідуалізація та диференціація навчального процесу на порівняльно низькому рівні;
- основна орієнтація - на організацію пізнавальної діяльності учнів.

Друга модель здобула назву "Модель лінійної організації з горизонтальною структурою радників".

Якщо цю модель порівнювати із секторною моделлю організації, вони і за структурою подібні, але не тотожні.

"Сегментна організація" вважається "професійною бюрократією", оскільки вона в термінах неформальних відносин проста за структурою. Школи із сегментною організацією не можуть бути великими (як правило, до 800 учнів). Якщо в школі "домінує" лідер, то така шкільна організація має назву "проста професійна бюрократія".

Лінійну організаційну модель школи також відносять до тих, які називають "професійна бюрократія", але для оцінки її діяльності використовуються характеристики "формальної бюрократії", оскільки правила діяльності школи і контроль за навчально-виховним процесом визначаються і здійснюються менеджментом.

Третя модель школи називається "колегіальна організація", яку відносять до "професійної бюрократії", але діяльність такої школи здійснюється за допомогою "взаємних консультацій між педагогами".

Четверта модель школи називається "матрична організація". Це організація з елементами "машинної бюрократії". У такій організаційній структурі використовується два "координаційних механізми": професійна майстерність педагогів та загальна стратегія школи, яка чітко визначає структурні організаційні елементи школи. Школа "стратегічно" працює за розробленими "загальними правилами".

П'ята модель школи здобула назву "модульна організація", яка функціонує у формі підрозділів, тобто кожна "модуль одиниця" - це команда вчителів, яка в межах однієї школи діє достатньо автономно. Як координаційні механізми, що використовуються як всередині "однієї команди вчителів", так і між командами, виступає загальна культура педагогів та їх професійна майстерність.

Модульній організації школи притаманні деякі характеристики місіонерських організацій.

Голландські вчені дають характеристику запропонованих ними моделей у термінах, маловідомих вітчизняним керівникам шкіл і тому, щоб розібратись у цих моделях шкіл

необхідно зрозуміти зміст основних понять, які використовуються для їх характеристик.

Таким чином, дослідниками запропоновано п'ять моделей шкіл:

- I. Сегментна (секторна) модель.
- II. Модель лінійної організації з горизонтальною структурою радників.
- III. Колегіальна модель організації школи.
- IV. Матрична модель організації школи.
- V. Модульна модель школи.

Вчені використовують поняття "професійна педагогічна організація" оскільки вважають: якщо школа складається із індивідуумів (учителів), то сама організація (тобто школа) має називатись "професійною педагогічною організацією". Професія вчителя має свої професійні особливості, які розглядаються як певні переваги і певні недоліки.

Автори моделей підкреслюють, що існуючим в школах системам контролю притаманні такі недоліки:

- контроль якості роботи вчителів практично неможливий, бо серед них досить часто домінує аксіоматична думка: "є учні нездібні до навчання";
- все, що відбувається в школі, необхідно старанно обговорювати, що займає багато часу, тому запровадження в школі інновацій потребує великих зусиль (повинні обговорюватись всі проблеми, що можуть виникнути в ході запровадження інновацій, а також ті наслідки, що можуть виникнути при завершенні роботи по запровадженню педагогічних інновацій);
- труднощі контролю педагогічної діяльності вчителів призводять, як правило, до росту "організаційної анархії" (учителі, на думку дослідників, орієнтуються в основному на свої власні "освітні обов'язки");
- оскільки існує думка, що педагогічні погляди кожного вчителя цінні, то потреба в "консенсусі" відпадає (немає необхідності співвідносити свою власну діяльність з діяльністю інших учителів, бо педагогічні погляди кожного - "законні");
- "конвергентність" мислення педагогів веде до певного прихованого пристосування, тобто нові члени педагогічного колективу досить швидко "пристосовуються" до запровадженого стійкого порядку, правил, що існують у школі.

Всі ці труднощі відносяться до систем внутрішкільного контролю структурного елементу школи, яких в загальній структурі моделі школи досить багато.

Можна уникнути труднощів у навчально-виховному процесі, але для цього директорам шкіл потрібно навчитись аналізувати моделі шкіл, прогнозувати зміни і передбачати розвиток школи, як певної професійної організації.

Всі моделі відрізняються одна від одної своїми "компонентами". Кожна із п'яти

моделей, які пропонували Л. Де Калуве, Е. Маркс та М. Петрі, складається із 16 компонентів, деякі з котрих мають свої "підкомпоненти" (відповідно до понять вітчизняної теорії управління школою, йдеться про структурні підсистеми, елементи у загальній ієрархії управління школою).

Моделі відрізняються одна від одної значимістю "компонентів".

Дослідники розробили певну класифікацію "компонентів":

Перша група компонентів здобула назву "організаційні одиниці".

Друга група компонентів отримала назву "координаційні механізми".

Третя група - механізми управління школою (менеджмент).

Четверта група - компоненти, що характеризують рівень (ступінь) організації. Кожна школа, як будь-яка організація, передбачає розподіл праці вчителів, працівників школи (її диференціація) та взаємодію у праці (у цілісному педагогічному процесі). Саме тому перша група компонентів "має справу" з "організаційними одиницями". Кожна організаційна одиниця - це або група людей, що виконує певні функції, або "індивідууми" - вчителі, що також виконують певні функції. У всі організаційні одиниці (групові об'єднання людей) входять учителі. Єдиний відділ школи, в якому немає педагогів - це "фінансово-секретарський".

Організаційну одиницю можна розглянути на прикладі "модульної одиниці". Це особлива "освітня секція", відносно невелика за кількістю вчителів. Працюючи в одній "команді", вони займають достатню автономну позицію і функціонують як "маленька школа в школі" (подібно нашій "початковій школі", в якій учителів об'єднує значна специфіка навчально-виховного процесу).

Нагадаємо, що в Голландії "початкові школи" функціонують окремо від повної середньої школи, і, в даному разі, йдеться про "організаційні одиниці", зокрема, модульну одиницю у повній середній школі.

Друга група компонентів шкіл - це "координаційні механізми". "Координація", на погляд зарубіжних дослідників, це важлива частина в організації школи. Але дуже часто в школах координація або слабо розвинута, або зовсім відсутня.

Для характеристики "координаційних механізмів", голландські дослідники використали наукові розробки Генрі Мінтцберга - відомого американського спеціаліста в галузі "управлінського консультування". Він має численні роботи з "теорії менеджменту і організацій".

У даний час він працює професором Університету Мак Гілла (США) і є президентом "Товариства стратегічного менеджменту".

Саме Г. Мінтцберг визначив п'ять координаційних механізмів, які назвав

"Континуум ускладнень". Особливу роль в цьому континуумі він надав такому координаційному механізму, як "позиція взаємного узгодження".

"Континуум ускладнень" - це комплекс координаційних механізмів у школі, які можна розглянути на схемі.

Континуум ускладнень



Початкове "взаємне узгодження" (первісна позиція) означає "узгодження" в діяльності, які приймаються колегами в школі в системі неформальних відносин ("обличчя до обличчя"). Кінцева позиція "взаємне узгодження" - це більш складна процедура, яка потребує консультації із спеціалістами, вченими для вирішення більш складних управлінських завдань.

Г. Мінтцберг обгрунтував і визначив п'ять "координаційних механізмів" (приведені на схемі) - це:

1. Взаємне узгодження.
2. Пряме управління.
3. Робота за стандартами (нормативами).
4. Педагогічна майстерність.
5. Результати в роботі.

Голландські вчені подають іншу класифікацію координаційних механізмів:

1. Регулювання (або інструкції). Йдеться про інструкції, які розробляють "зовнішні та внутрішні" органи управління школою.
2. Професійна майстерність.
3. Ієрархічне управління (або "ієрархічний контроль").
4. Консультаційні організації.

Регулювання (інша назва - "інструкції") передбачає зовнішній вплив на діяльність школи (офіційного і неофіційного оточуючого соціального середовища) і внутрішньошкільні інструкції, що розробляє внутрішньо-шкільний управлінський орган. Інструкційне управління передбачає стандартизацію навчально-виховного процесу.

"Стандартизація освітньої діяльності" передбачає певне підпорядкування існуючим в світі правилам.

"Стандартизація результатів" здійснюється в процесі контролю "результатів", які здобули в ході навчання і виховання. Стандарти мають відповідати існуючим вимогам. Проте, ці механізми, за думкою вчених, тільки частково розкривають характер діяльності школи. Точніше дозволяє судити про роботу школи такий механізм, як "стандартизація професіоналізму".

З професіоналізмом пов'язують певну педагогічну майстерність вчителів.

Термін "ієрархічне управління" використовують для характеристики власне управління ("пряме управління" застосовується тільки в маленьких школах) ототожнюють з "ієрархічним контролем". Ієрархічне управління пов'язане з певним типом управління і означає також, що необхідна "регуляція" педагогічних процесів здійснюється за допомогою певних правил і стандартів.

Консультаційні структури - це структурні компоненти, за допомогою яких організується робота за "взаємним" узгодженням (найважливіший координаційний механізм). Коли для прийняття рішень необхідне "взаємне" узгодження, а вчителі входять в склад надто "автономних команд", консультаційні структури грають у певних випадках вирішальну роль. Функціонування "консультаційних структур" у "малих" і "великих" школах, на думку дослідників, є тим координаційним механізмом, без якого неможливо успішно управляти школою.

Значним координаційним механізмом у голландській школі є "організаційна культура", тобто культура педагогів і всіх працівників школи.

Культура, вважають учені, як і професійна майстерність, характеризується "внутрішніми стандартами педагога".

У багатьох школах погляди вчителів "дуже розбіжні", але існують загальні стандарти (наприклад, необхідність спільної роботи визначають всі педагоги).

Дослідники дійшли висновків, що подальший розвиток сучасних шкіл пов'язаний з розвитком "організаційних здібностей", "індивідуалізацією освіти", але при цьому культура педагога, культура всього колективу (культура професійної педагогічної організації) є чи не найголовнішим фактором, що не впливає на результати діяльності школи.

Не менш важливі компоненти, які відносять до менеджменту і характеризують системи управління школами. Управлінські органи розглядаються як "організаційні одиниці першого класу". Основна функція органів управління - координація діяльності з використанням різноманітних механізмів управління.

За своєю значимістю органи управління школою займають "середню позицію". Вони являють собою громадську владу (громадськість) і свої функції ототожнюють з "контролем" за матеріальними, психологічними і соціальними умовами функціонування школи.

Управлінський орган накладає "санкції" на пропозиції, які висуває школа. Рішення, які приймає управлінський орган, залежить від фінансових можливостей школи, наскільки вони дозволяють реалізувати пропозиції, що надходять від школи. Інколи управлінський орган розглядає свої завдання значно ширше і приймає рішення з деяких питань освітньої політики, або з питань удосконалення діяльності школи.

В школах є другий рівень управління (менеджменту), який виконує найважливіші завдання безпосередньо управління шкіл. Цей управлінський орган очолює менеджер (директор школи) і його заступники (йдеться про адміністрацію школи).

Управлінський орган другого рівня має свої "підкомпоненти":

- розробку основних завдань педагогічного колективу;
- організацію взаємовідносин між членами управлінської групи (адміністрацією) - йдеться про вертикальні та колегіальні відносини;
- розробку завдань заступників, директорів;
- розробку статутних положень, що характеризують ступінь відповідальності кожного члена адміністрації перед управлінським органом першого рівня.

В системі управління школою існує і середній менеджмент. Функції "середніх менеджерів" виконують у голландській школі методисти, які очолюють методичні об'єднання і відповідають за результативність роботи "річних потоків". Тому діють "середні менеджери" протягом обмеженого проміжку часу.

Школи, як і моделі, розрізняються "організаційною свідомістю", від рівня якої залежить якість функціонування школи. Крім того, характер функціонування її залежить від того, наскільки самі педагоги усвідомлюють структуру школи.

Усвідомлення структури школи, за думкою голландських учених, є елементом педагогічної і організаційної культури навчального закладу, саме тому вони висловлюють цікаву думку: "У певному розумінні організаційні структури можуть бути замінені більш високою організаційною свідомістю".

Незалежно від моделей шкіл (структури п'яти моделей голландських шкіл наведені у додатку до § 3), висока культура організації (культура педагогічного колективу) значно зменшує потребу у використанні різноманітних стандартних (нормативних) правил, інструкцій.

При знайомстві з моделями (організаційними структурами) голландських шкіл

доцільно звернути увагу на зміст моделей. Це дозволить легко помітити, яку увагу приділяють у зарубіжних школах методичній роботі, бо саме вона визнана школою підвищення педагогічної майстерності учителів.

**МОДЕЛІ ГОЛЛАНДСЬКИХ ШКІЛ,
ЇХ ОРГАНІЗАЦІЙНІ СТРУКТУРИ ТА СИСТЕМИ**

СХЕМА СЕГМЕНТНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ

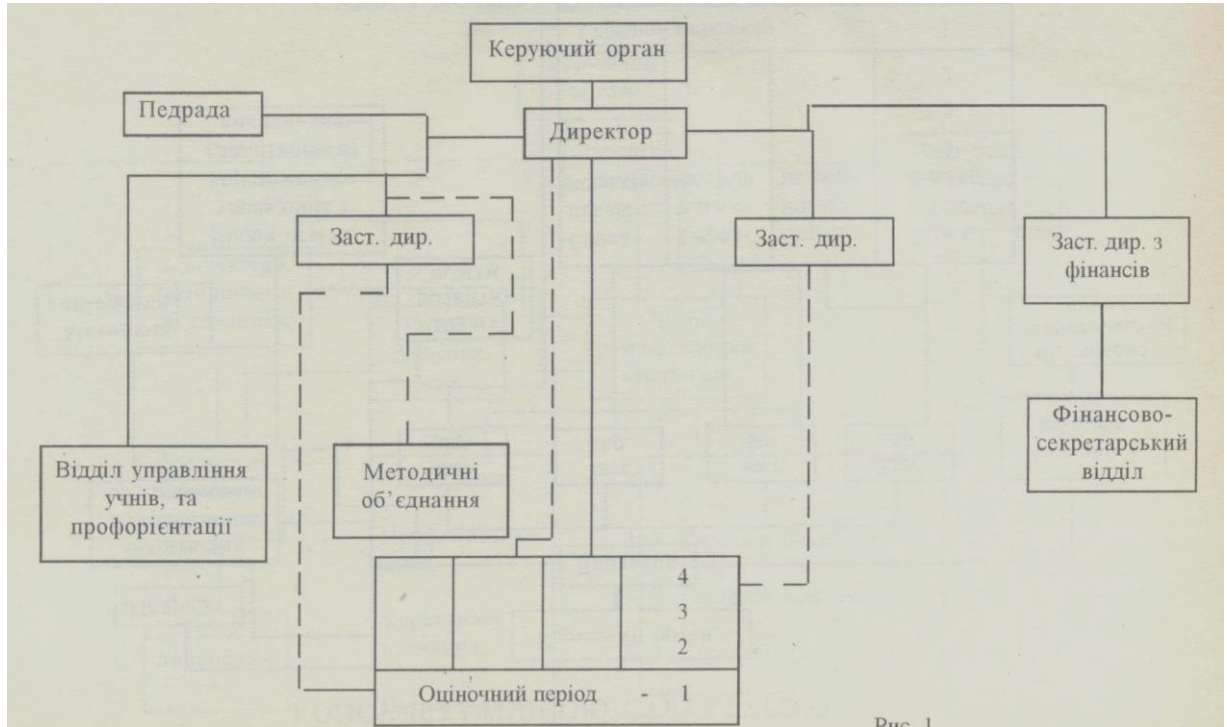


Рис. 1

СХЕМА ЛІНІЙНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ З ГОРИЗОНТАЛЬНОЮ КОНСУЛЬТАТИВНОЮ СТРУКТУРОЮ

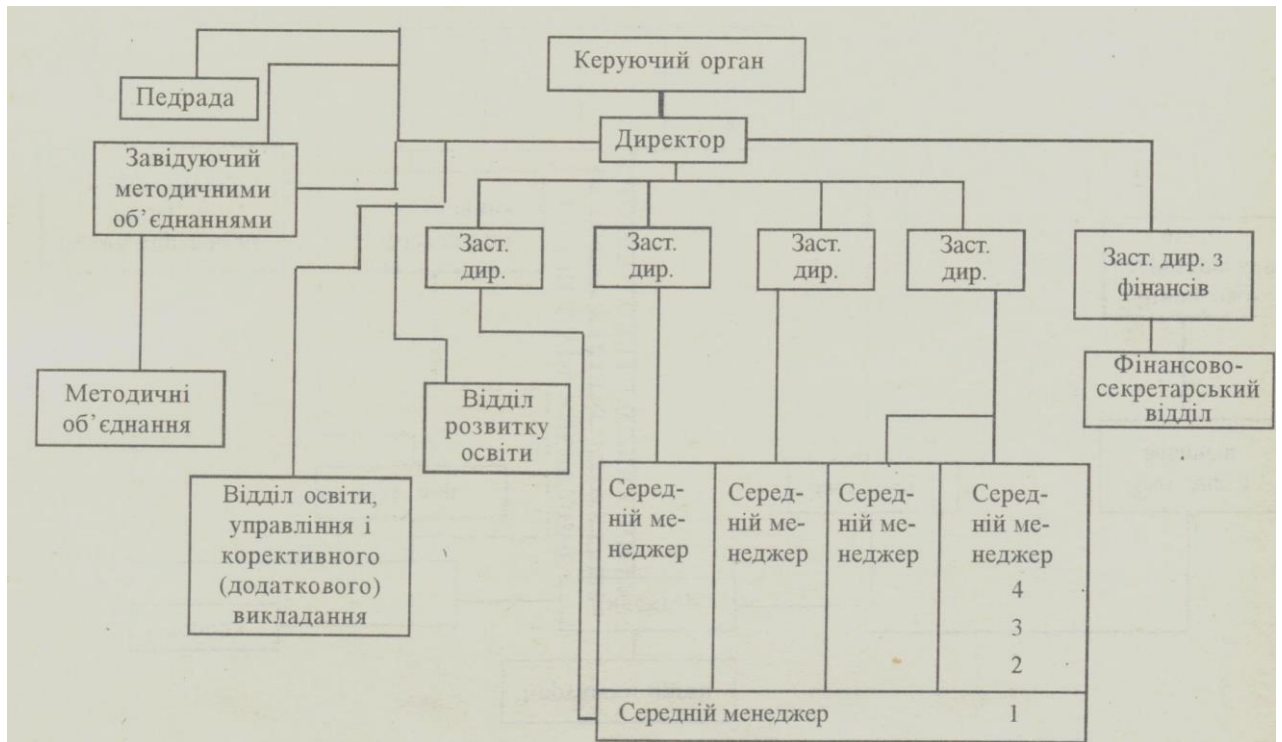


Рис. 2

СХЕМА КОЛЕГІАЛЬНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ



Рис. 3

Рис. 3

СХЕМА МАТРИЧНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ

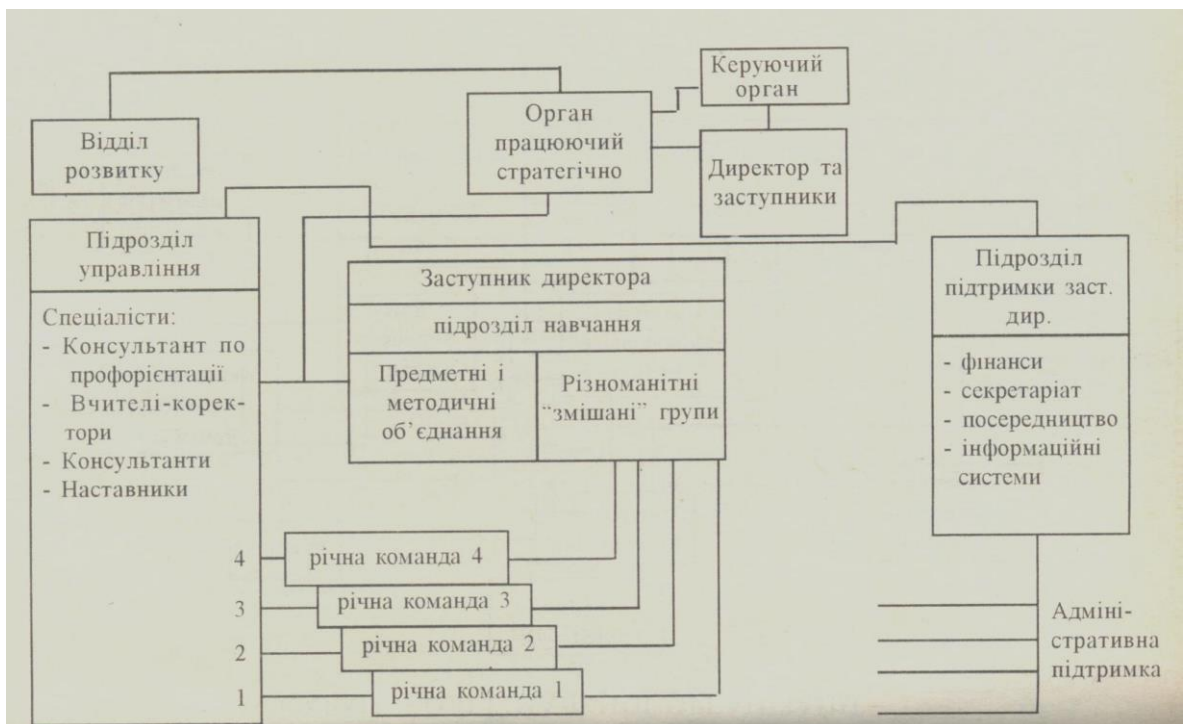


Рис. 4

СХЕМА МОДУЛЬНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ

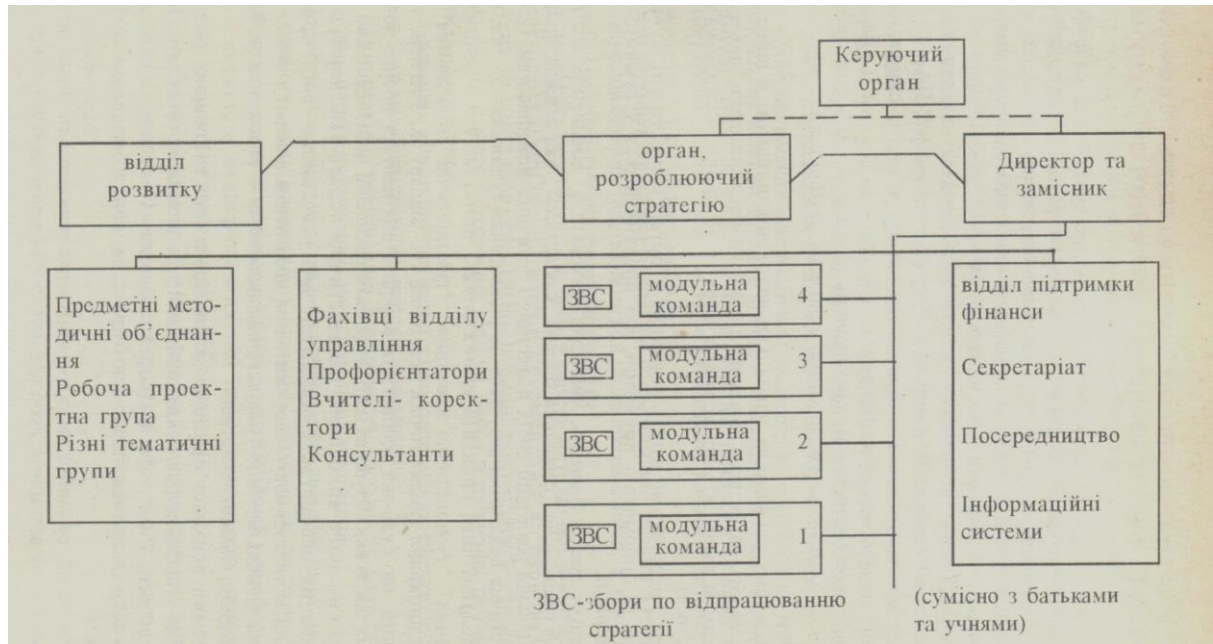


Рис. 5

§ 4. УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМИ ШКОЛАМИ ЗАХОДУ НА ЗАСАДАХ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Автори посібника вважають за необхідне зупинитись на специфіці діяльності зарубіжних західних загальноосвітніх шкіл, які працюють на засадах основних положень гуманістичної педагогіки.

Гуманістична педагогіка - відносно новий напрям в теорії педагогіки, який виник у 50-60 роки ХХ століття у США.

Гуманістична педагогіка стала практичним втіленням ідей гуманістичної психології (виникла в 50-ті роки також у США). Основний предмет цієї галузі знань є цілісна особистість в ході її саморозвитку¹. Основне положення гуманістичної психології пов'язане з визнанням головного в особистості - її спрямованість в майбутнє, до вільної реалізації всіх своїх можливостей, нахилів, прагнень, здібностей і, насамперед, творчих.

Саме тому управління навчально-виховним процесом в школах, які функціонують на засадах положень гуманістичної педагогіки, пов'язане зі створенням умов, в яких успішно проходить процес самоактуалізації особистості.

Перед педагогами стоїть завдання - організувати спілкування з учнями за допомогою прийомів, які практикуються у гуманістичній психотерапії.

Педагог школи (учитель, викладач, вихователь) повинен розуміти, що кожен учень - це "унікальна цілісна особистість", яка завжди прагне до максимальної реалізації своїх психічних і фізичних можливостей. Оскільки гуманістична педагогіка базується на

положеннях гуманістичної психології, то в педагогічній практиці виникли такі поняття, як "гуманістичне виховання", "гуманістичне навчання", "гуманістичне спілкування".

Представники гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс та ін.)| вважають, що будь-яка особистість відкрита для набуття нового досвіду і в різних життєвих ситуаціях здібна зробити свідомий, відповідальний вибір.

Головну мету виховання гуманістична педагогіка формулює як формування особистості відкритої, яка усвідомлює свої природні можливості та спрямовує своє життя на досягнення власної мети.

Теоретичною основою гуманістичної педагогіки є положення А. Маслоу про ієрархію людських потреб.

Відомий психолог прийшов до висновку, що найвищою людською потребою є постійне прагнення особистості до розкриття своїх потенційних можливостей. Саме тому в процесі навчання і виховання учні мають отримувати достатньо інформації про себе, свої пізнавальні та творчі здібності.

В реальній сучасній педагогічній практиці учні позбавлені такої інформації і не розуміють проблем, які стоять перед кожним з них.

Інший недолік сучасної школи (щодо виховання дітей, підлітків, юнаків) полягає в тому, що учні не вміють робити самооцінку своїх можливостей і тому недооцінюють свій природний потенціал (інтелектуальний, вольовий, емоційний).

К. Роджерс (представник гуманістичної психології) не роз'єднує навчання і психотерапію. Він вважає, що учням необхідно створювати умови максимальної "свободи навчання" (вільний вибір учнями змісту роботи в процесі самостійної пізнавальної діяльності).

Прибічники гуманістичної педагогіки відмовляються від "знеособленого" характеру педагогічних процесів і вважають, що ця риса ("знеособленість") притаманна традиційній роботі загальноосвітніх шкіл.

Навчальний процес педагога школи гуманістичного напрямку зобов'язані будувати так, щоб школярі "відкривали" для себе значення знань, усвідомлювали їхню роль для всього майбутнього життя.

Наступне положення гуманістичної педагогіки: кожен учень має право на помилки, на вільний творчий пошук, і тому педагог зобов'язаний щиро підтримувати учня, не карати його оцінкою або докорами. Педагог повинен сприймати учня таким, яким він є, розуміти його, виявляти співчуття, бути у спілкуванні з ним щирим і відкритим.

Коротка характеристика положень гуманістичної педагогіки визначає цілу низку завдань, які постають перед управлінцями шкіл, в яких починає запроваджуватись

гуманістична педагогіка.

Насамперед, це стосується змін у змісті методичної роботи школи, оскільки організаційно-методичні рекомендації по запровадженню положень гуманістичної педагогіки повинні розроблятися учителями та вихователями певних методичних комісій.

Зміст методичних рекомендацій повинен враховувати:

- положення гуманістичної педагогіки, педагогічна ефективність яких визнана світом, педагогічною теорією і практикою;
- національні і регіональні особливості діяльності шкіл України, положення системи сучасного національного виховання;
- професійні можливості педагогічних кадрів шкіл та їх готовність до впровадження нових дидактичних виховних технологій, що пропонуються положеннями гуманістичної педагогіки і гуманістичної психології;
- можливість експериментальної перевірки деяких теоретичних положень у практиці вітчизняних шкіл і таке інше.

В системі управління школою необхідно передбачити створення громадських науково-методичних лабораторій або творчих груп учителів, які допомагають учителям зрозуміти особливості гуманістичних зарубіжних шкіл.

У даному посібнику розглядалась штайнерівська педагогіка, яка виникла у Німеччині раніше (1919 р.), ніж гуманістична психологія і педагогіка у США (1950 - 60 рр.), проте, значна частина положень тотожна (відмова від покарань дітей, щире і відкрите спілкування, відмова від оцінок, віра в дитину та її можливості і таке інше).

Відомо, що ідеї гуманістичної педагогіки сягають своїми коріннями епохи Відродження. Достатньо згадати Вітторіно да Фельтре (1378 - 1446 рр.), який на практиці запровадив гуманістичне виховання. Заснував в Італії школу, якій дав назву "Будинок радості (1423 - 1424 рр.), яку відвідували діти герцога та його придворних, а також обдаровані діти з бідних родин. До школи прислали учнів із Франції, Німеччини, Греції.

Управління школою визначалось метою виховання: формування гармонійно розвиненої людини. Відповідно до мети створювалась структура школи, яка передбачала:

- навчальний процес: латинська і грецька мови, читання античних авторів, логіка, риторика, арифметика, геометрія, алгебра, природознавство, музика;
- виховний процес: в основі - моральне виховання (фізичні вправи та ігри на повітрі у будь-яку погоду, у будь-яку пору року);
- використання в процесі навчання пізнавальних ігор.
- відмова від тілесного покарання і таке інше.

Вітторіно де Фельтре вважав найголовнішим у навчанні розвиток інтересу дітей до

пізнання оточуючої дійсності і обов'язкове урахування індивідуальних здібностей учнів (нагадаємо, що то був початок XV століття).

Ідеї гуманістичного виховання втілила у власній практиці Марія Монтесорі (1870-1952 рр), оскільки її педагогічна система була побудована на ідеях "вільного виховання", основні положення його:

- відмова від насильства над дитиною;
- обов'язкова повага до дитини будь-якого віку;
- створення умов, які відповідають потребам дитини і сприяють самовихованню, самоосвіті і таке подібне.

У "Будинках дитини", які створювала М. Монтесорі. головними заняттями були справи "активності", музичні та гуманістичні заняття, обслуговуюча праця, сільськогосподарські роботи в саду і таке інше.

Найважливішою умовою вважалось щире, відкрите спілкування з дітьми.

Повертаючись до сучасної гуманістичної педагогіки, необхідно відмітити, що увага педагогічної спільноти всього світу до неї зростає. Розробка конкретних методичних рекомендацій силами педагогів-практиків в процесі їх роботи у різноманітних формах методичної роботи має здійснюватись під керівництвом тих педагогів-методистів, які мають певні нароби і досвід в організації гуманістичного спілкування із школярами.

Доведено, що коли педагоги вміють відчутти переживання дітей, щиро радіти їх успіхам, створюється атмосфера довіри, емоційний комфорт. Тоді стає можливим використання будь-яких форм навчання і виховання. Важливим є віра учителю і в себе.

Не можна не згадати про таких яскравих, талановитих педагогів, управлінців-гуманістів, як В. О. Сухомлинський. Ш. О. Амонашвілі. А. С. Макаренко.

Навчати, виховувати, управляти педагогічними процесами успішно може тільки той педагог, який любить дітей, людей, свою справу і завжди прагне до професійного вдосконалення.

АНОТОВАНИЙ КАТАЛОГ
ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ
ПРАЦІВНИКІВ НАРОДНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ
(вибірковий)

I. Вступ

Анотований каталог складено методистами Дніпропетровського обласного інституту освіти на основі аналізу передового педагогічного досвіду вчителів шкіл, міжшкільних навчально-виробничих комбінатів, СПТУ.

Основна мета каталогу - донести до педагогічних працівників інформацію про наявність передового педагогічного досвіду, його авторів та адреси, сприяти залученню цього досвіду вчителями, вихователями, керівниками методичних об'єднань до своєї творчої лабораторії.

II. Анотації педагогічних досвідів

1. ЧЕРНИЧКО А. В., старший учитель української мови і літератури Ордо-Василівської середньої школи Софіївського району! Дніпропетровської області.

Тема досвіду: Національна основа розвитку загальної культури школярів на уроках мови і літератури та в процесі позакласної роботи.

Досвід роботи Черничко А. В. складає систему по вихованню і навчанню! школярів на основі національного петриківського розпису, краєзнавчої роботи.

Літературно-мистецьке краєзнавство розвивається в двох тісно переплетених напрямках: на уроках розвитку зв'язного мовлення і позакласних заняттях. їхнє зближення забезпечує своєрідну систему в заняттях, сприяє вихованню, навчанню учнів.

Форми роботи: уроки різних видів, гурткові, факультативні заняття, збирання фольклору, зустрічі з заслуженим художником України Ф. С. Панком, виступи в сільському Будинку культури з програмами, літературних свят тощо.

Узагальнений досвід, ілюстрований відеофільмом, може використовуватись на семінарах для керівників райметодоб'єднань, шкіл передового досвіду, широкого кола вчителів.

Форми пропаганди - стаття в журналі "Українська мова і література в школі" № 9, 1990 р., регіональна програма з розвитку зв'язного мовлення.

2. ПІДДУВНИЙ М. А., учитель-методист СШ № 13 м. Рівного.

Як пробудити в учня радість творчості й пізнання? Відповідь на це запитання дає система уроків розвитку зв'язного мовлення.

Вона передбачає чітке планування роботи з розвитку зв'язного мовлення на

кожному уроці в межах теми, що вивчається, правильний розподіл у кожному класі уроків зв'язного мовлення на рік з урахуванням ступеня їх складності, вироблення в цьому плані вчителями-предметниками, які працюють в одному класі, єдиних вимог до школярів, розробку відповідних пам'яток, рекомендацій на допомогу учням в оволодінні вимогами програми.

Форми поширення досвіду: стаття в журналі "Українська мова і література в школі" № 4, 1991 р., ("Про Миколу Піддубного і не тільки про нього").

3. ЮРКІВ А. Ф., викладач СПТУ № 29 м. Львова.

Чи потрібні українська мова і література майбутньому токареві або слюсареві? Відповідь викладача однозначна: "Потрібні".

Система роботи передбачає: бути прикладом, виховувати в юнаків почуття гідності, мудрості, розсудливості, ерудиції, вміння бути цікавим у бесіді;

літературно-мистецьке краєзнавство:

створення і використання матеріальної бази кабінету. Вона включає такі розділи:

- 1) фонотека: 100 платівок, 110 касет магнітофільмів з понад 1000 одиниць записів;
- 2) фільмотека: близько 3000 діапозитивів (із них 2000 саморобні) та 30 діафільмів;
- 3) фототека: 50 папок з 1500 шт. фотографій; 30 фотобуклетів по творчості українських письменників;
- 4) картотека: роздатковий матеріал - по 30 контрольних питань до кожної теми;
- 5) інше (таблиці, схеми, листи).

Досвід узагальнений УНО Львівського облвиконкому і лабораторією профтехпідготовки НДІ педагогіки України в 1989 році. Форми узагальнення і поширення - буклет "Невтомний у пошуку", виступи перед методистами ОІУВ, учителями на республіканських семінарах

4. ЛЬБІНА Л. М., вчитель-методист початкових класів середньої школи № 75 м. Дніпропетровська.

Зміст досвіду: Протягом 5 років працює над проблемою "Активізація розумової діяльності молодших школярів. Диференційований підхід в процесі вивчення тем програми". Вчителька накреслила основні напрямки диференціації в межах класу:

- виконання загального завдання з використанням часу, з ускладненням роботи для сильних учнів;
- виконання загального завдання з використанням додаткового матеріалу, який полегшує розв'язування навчального завдання для слабких учнів (опори, схеми,

підказування вчителя і т. ін.);

- самостійний вибір одного завдання з кількох аналогічних

Розробила прийоми активізації розумової діяльності, інтенсифікації навчального матеріалу:

- постановка пізнавального завдання;
- відшукування помилок в завданнях;
- завдання, які супроводжуються вибором правильної відповіді;
- графічні диктанти та ін.

Форми розповсюдження: буклет, виступи на обласних семінарах вчителів початкових класів, відкриті уроки для вчителів, що проходять курсову перепідготовку.

5. РОСТІЛОВА В. С., старший вчитель початкових класів середньої школи № 53 м. Дніпропетровська.

Зміст досвіду: головною ідеєю досвіду є розвиток особистості дитини в процесі навчання. Глибоке знання психології молодших школярів допомагає здійснювати зв'язок між навчанням і вихованням. В досвіді відображено співробітництво дітей і вчителів в процесі пізнання, спільний пошук серед багатьох варіантів єдиного правильного або більш раціонального.

Розвиваючи учнів в процесі навчання, вчитель використовує в системі такі прийоми, як спостереження і порівняння, аналіз-синтез, узагальнення і конкретизація, класифікація, моделювання, які допомагають повніше і яскравіше розкривати потенціальні можливості дитини.

Система роботи вчительки дозволяє здійснювати розумовий розвиток дітей, направлений на самостійність мислення, забезпечення засвоєння і формування навчальних навичок у всіх учнів.

Форми розповсюдження: буклет. Скиба С. М. "Вчити всіх і кожного", виступи перед слухачами курсів перепідготовки, виступи на обласних семінарах методистів початкових класів.

6. МЕЖЕНКО Ю. С., вчитель-методист російської мови і літератури СШ № 5 м. Донецька, співробітник донецької лабораторії інтенсивних методів навчання.

Зміст досвіду: Принцип подачі теоретичного матеріалу укрупненими блоками; використання опорних конспектів, в яких відображені одиниці інформації, представлені різноманітні зв'язки між ними, а також введені знаки для пригадування прикладів, для конкретизації абстрактного матеріалу. В результаті з'являється значна економія робочого часу, який використовується для тренувальних вправ, уроків розвитку мовлення, творчих уроків. Передбачається також система перевірки та оцінювання знань, умінь та навичок

учнів, в якій найголовнішим є принцип співробітництва учнів: важливою і результативною формою повторення, узагальнення і систематизації матеріалу слід назвати роботу з листами взаємоконтролю. В системі Ю. С. Меженко значно зростає середній час усного мовлення кожного учня на уроці.

Досвід розповсюджується на семінарах та курсах підвищення кваліфікації вчителів; суть досвіду і зразки опорних конспектів неодноразово публікувались в журналі "Русский язык и литература в средних учебных заведениях Украины" (№ № 4, 7, 8, 1987 р., № 12, 1988 р., № № ?, 5, 7, 9, 10, 11 1989 р., № 3, 1991 р.

7. ТІУНОВА Н. М., вчитель-методист російської мови та літератури СШ № 39 Самарського району м. Дніпропетровська

Ідея досвіду: раціональне використання різноманітних форм і методів роботи на уроках літератури; поєднання колективної роботи на уроках з індивідуальним і диференційованим підходом до учнів. Розвиток і удосконалення глибокого, творчого сприймання художнього твору, переживань школярів. Емоційне сприймання творів тісно поєднується з їх логічним, осмисленням. Стимулювання інтелектуальних зусиль учнів шляхом поглибленого засвоєння твору.

Матеріали досвіду містять приклади ефективного використання методів творчого читання, евристичного, репродуктивного і дослідницького методів в процесі аналізу літературних творів

Форми розповсюдження

- тематична папка "Современный урок литературы";
- робота ШПД на базі СШ № 39 м. Дніпропетровська.

8. САКСАГАНСЬКИЙ райметодкабінет, м. Кривий Ріг.

Тема досвіду: роль діяльності РМК в удосконаленні форм методичної роботи з учителями російської мови та літератури.

Ідея досвіду: творчі можливості РМК по підвищенню рівня педагогічної майстерності вчителів-словесників в умовах безперервної освіти на основі діагностування, організація діяльності методоб'єднання; оновлення змісту навчання; використання нестандартних форм методичної роботи, наприклад: конкурс "Урок", захист моделей уроку, ділові ігри, практичні заняття і т. ін.; форми впровадження передового досвіду з проблем: організації групової роботи, використання ідеї опори в навчанні, ефективних прийомів розвитку загально-учбових вмінь та навичок, використання самостійно виготовлених алгоритмів.

Форми розповсюдження: організація роботи обласної ШПД.

9. КОНДРАТЕНКО А. Х., вчитель-методист середньої школи № 129 м.

Дніпропетровська.

Кондратенко А. Х. багато років працює над проблемою раціонального використання засобів навчання на уроках історії. Під його керівництвом у СШ № 129 створено і ефективно використовується у навчальному процесі один з найкращих в області навчальних кабінетів історії. В період переходу на новий зміст історичної освіти, пошуку сучасних методичних систем Кондратенко А. Х. починає дослідницьку роботу з питань комп'ютеризації навчання історії. Він обладнав дисплейний клас на 24 учнівських місій, готує до апробації комп'ютерні програми з історії

Форми розповсюдження: виступи на обласних, міських, районних семінарах по історії

10. МИРОНЧУК О. Д., методист кабінету трудового навчання ОіУВ, творча група директорів шкіл і МНВК Дніпропетровської області.

Зміст досвіду: відображено досвід роботи кращих шкіл і міжшкільних . навчально-виробничих комбінатів області з пошуку нових форм удосконалення навчально-виховного процесу переходу на новий механізм господарювання.

Форми розповсюдження: брошура

11. ДЬОХТЯРОВ Б. І., вчитель фізики середньої школи № 45 м. Донецька, кандидат педагогічних наук.

Тема досвіду: оптимізація процесу навчання на уроках фізики.

Суть досвіду полягає в створенні методики оптимального поєднання групової та індивідуальної роботи учнів на уроках фізики, а саме:

- створення системи засобів, спрямованих на підвищення ефективності навчальної праці учнів;
- створення системи заходів, спрямованих на забезпечення диференційованого навчання (виявлення і облік індивідуальних особливостей учнів, діагностика їх пізнавальних інтересів і творчих здібностей, мотивація навчання, формування навчальних груп);
- розробка перспективного навчально-тематичного планування, міжпредметної координації та інтеграції знань учнів.

12. БОРИСОВ В. П. вчитель фізики середньої школи № 10 м. Мелітополя Запорізької області, заслужений учитель України.

Досвід ґрунтується на ідеях розвиваючого навчання і наукової організації праці учнів. Особливого значення набуває самостійна експериментально-дослідницька діяльність учнів (фронтальні дослідження з елементами навчального дослідження, лабораторні роботи з проблемно-індивідуальними завданнями, фізичні практикуми дослідницького

характеру). Досвід передбачає також систему роботи з розвитку діалектичного мислення учнів

13. СЕМЕНЮК О. Л., вчитель фізики середньої школи № 111 м. Дніпропетровська, заслужений вчитель України

Тема досвіду: організація експериментально-дослідницької діяльності учнів в системі поглибленого вивчення шкільного курсу фізики

Досвід розкриває культуру і техніку демонстраційного і фронтального фізичного експерименту, систему використання на уроках фізики технічних засобів навчання. В системі роботи вчителя має місце органічне поєднання урочної, факультативної і гурткової роботи. На основі навчально-дослідницької діяльності учнів проводиться серйозна робота з виявленням здібних і обдарованих учнів.

14. КОРЧМШСЬКИЙ Б. С., вчитель, фізики середньої школи № 130 м Дніпропетровська, вчитель-методист

Суть досвіду полягає у використанні персональних комп'ютерів в навчально-пізнавальному процесі з фізики. Комп'ютерна технологія використовується з метою діагностики і корекції теоретичних і прикладних знань учнів, оволодіння навичками раціональної розумової праці, поглибленого вивчення теоретичного навчального матеріалу

15. ІРЖАВЦЕВА В. П., вчитель математики середньої школи № 1 м. Донецька.

Тема досвіду: Систематизація і узагальнення знань учнів у процесі навчання математиці

Суть досвіду: Учитель оптимізує кожний урок, виходячи з того, що узагальнення і систематизація - невід'ємна властивість розумової діяльності. На уроках В. П. Іржавцевої осмислення учнями учбового матеріалу йде в процесі поглибленого розкриття його змісту. У досвіді висвітлюється органічна єдність логічного і психологічного, чітка система в роботі учителя і учнів в їх нерозривному взаємозв'язку.

16. ЛАВОВА Т. А., вчителька французької мови середньої школи № 4 м.

Синельникове Дніпропетровської області.

Тема досвіду: Гра як засіб реалізації принципу комунікативного навчання.

Суть досвіду: створення ситуацій іншомовного спілкування. Вчителька широко використовує мовні та комунікативні ігри. В її досвіді гра є основним методом навчання мовній взаємодії. Рольова гра, ляльковий театр, інсценування, емоційний фактор сприяють інтенсифікації процесу навчання, розвивають пам'ять, кмітливість, пізнавальний інтерес учнів.

У досвіді описуються різноманітні ігри на початковому та середньому етапах

навчання.

Форма розповсюдження: виступи на обласному семінарі, на курсах удосконалення вчителів, відкриті уроки.

17. КАРПЕНКО М. М., вчителька німецької мови середньої школи № 20 м. Кривого Рога.

Тема досвіду: Керування мовною діяльністю учнів на уроках німецької мови.

В досвіді дається обґрунтування основних найбільш ефективних заходів і способів інтенсифікації мовної діяльності учнів при вивченні німецької мови.

Багаторівневий підхід до побудови навчального процесу, розвиток потреб учнів у пізнанні здійснюється за рахунок модернізації змісту, методів, засобів навчання, розваг, алгоритмів, пам'яток, зорових опор, орієнтувальних карток.

Форми розповсюдження: відкриті уроки для вчителів м. Кривого Рога, виступи на обласних курсах удосконалення вчителів.

18. Середньоберезівська середня школа Косівського району Івано-Франківської області.

Тема досвіду: організація продуктивної праці школярів.

В школі створено навчально-виробничий комплекс, забезпечені умови для трудового навчання і виховання учнів, поєднання навчання з продуктивною працею.

Учні школи виготовляють сільгоспінвентар, інструменти, деталі для ремонту сільгосптехніки. Учнівська бригада, яка є структурним підрозділом господарства, стала школою організації продуктивної праці.

В практику роботи бригади введені елементи госпрозрахунку і бригадного підряду.

Форми розповсюдження: публікація в республіканському анотованому каталозі передового педагогічного досвіду.

19. ПРОХОРОВ С. П., вчитель технічної праці середньої школи № 121 м. Дніпропетровська.

В школі створена відповідна матеріальна база для виконання навчальної програми, естетично і художньо оформлені шкільні майстерні. Робочі місця мають порядкові номери і закріплені за учнями; верстати, інструмент, верстаки столярні промарковані, на робочому місці вчителя змонтований пульт дистанційного управління верстатами

Виховання учнів на науковій основі допомагають учителю прививати культуру праці, тримати в порядку робоче місце, економити час і вирішувати головне завдання - готувати школярів до праці.

Форми розповсюдження, публікація досвіду в журналі "Школа и производство", № 5/1987; буклет.

20. МИРОНЧУК О. Д., методист кабінету трудового навчання Дніпропетровського облІУВ, Потоцький О. К., директор Дніпродзержинського МНВК № 2 Дніпропетровської області.

У досвіді розкрита творча робота педагогічного колективу МНВК № 2, шкіл, базових підприємств-м. Дніпродзержинська по підвищенню ефективності трудової підготовки учнів.

Ця робота проводиться через систему профорієнтаційних заходів, центром якої в міжшкільному комбінаті є кабінет профорієнтації. Кабінет є опорним в області і на його базі проводяться навчання, консультації не тільки працівників шкіл, а й базових підприємств, СПТУ.

Форми розповсюдження: стаття в журналі "Школа и производство" : № 12/1991; обласний семінар директорів МНВК.

21. Смілянський міський методичний кабінет Черкаської області

Тема досвіду: Вибір оптимальної структури методичної роботи з урахуванням діагностики педкадрів

Оптимальне функціонування системи методичної роботи з педкадрами забезпечується чітким визначенням її цілей і завдань, базується на врахуванні досягнень педагогічної науки і являє собою цілеспрямовану діяльність по впровадженню передового досвіду з урахуванням конкретних умов, невирішених проблем, стану навчально-виховного процесу в школах району

Форми розповсюдження: обласні семінари та інструктивно-методичні наради для завідуючих рай(міськ)методкабінетами, зустрічі з працівниками Смілянського ММК

22. Середня школа № 40 м. Запоріжжя.

Тема досвіду: Керівництво внутрішкільною роботою.

Особливістю керівництва методичною роботою в даній школі є забезпечення продуктивної взаємодії ланцюжка "Керівник -вчитель - учень", що дало можливість районному відділу народної освіти поставити школу "на довіру".

Форми розповсюдження: курси директорів та заступників директорів загальноосвітніх шкіл Дніпропетровської області.

23. СТЕЦЮРА Т. М., вчитель біології Шевченківської середньої школи Звенигородського району Черкаської області.

Суть досвіду роботи полягає в розробці методики реалізації краєзнавчого принципу в навчально-виховному процесі, результативність якої базується на здійсненні в логічній послідовності таких етапів:

- глибокий аналіз шкільних програм, підручників з метою конкретного визначення

- заходів по реалізації матеріалу краєзнавчого змісту;
- всебічне визначення природних особливостей району (об'єкти охорони природи, історичні пам'ятки, заповідні місця та ін.) та закріплення їх за відповідними учнями школи;
 - чітка постановка мети використання матеріалу краєзнавства на уроках.

Форми розповсюдження: виступи на курсах, семінарах, працює творча група послідовників.

24. НИКИФОРОВ Р. А., директор Кримського інституту удосконалення вчителів, м. Сімферополь.

В досвіді Р. А. Никифорова розкрита методика оптимального залучення зчнів до активної розумової діяльності, а саме:

- викладання навчальної інформації великими дидактичними одиницями;
- розробка різноманітних опорних конспектів і своєрідної технології роботи з ними;
- контроль знань за допомогою тестів;
- використання резерву часу для проведення лабораторного практикуму та вивчення краєзнавчого матеріалу.

Форми розповсюдження: доповіді на курсах вчителів, участь в семінарах на базі Автономної Республіки Крим та Дніпропетровської області.

25. ГУЗИК М. П., учитель хімії, директор авторської спеціалізованої середньої школи - комплексу - інтернату "Південний" м. Одеси.

Тема досвіду: стартова хімія.

Особливості навчально-виховного процесу на уроках хімії по лекційно-семінарській роботі.

Використовує в своїй роботі опорно-сигнальні конспекти, що сприяють навчальному процесу, це дозволяє скоротити обсяг навчальної інформації за наявності компактності та змістовності. Навчає школярів самостійно оволодівати новими знаннями і вміннями.

Форми розповсюдження: буклети, брошури, пропаганда, навчання на курсах в ЦІУВ та ОІУВ.

26. БЕЛКОВ А. О., учитель хімії середньої школи № 8, м. Миколаїв.

Тема досвіду: Робота по удосконаленню хімічного експерименту, формування експериментальних умінь та навичок в процесі вивчення хімії.

Запропонована їй здійснена ідея, яка направлена на удосконалення хімічного експерименту в середній школі - використання невеликих кількостей речовин, що сприяє підвищенню якості навчання, формуванню в учнів стійкого інтересу до предмету,

удосконаленню методики навчання.

Форми розповсюдження: буклети, брошури, пропаганда досвіду на курсах в ЦІУВ та ОІУВ.

27. ВЕДЕНЄЄВА А. 1, учитель хімії середньої школи № 80 м. Дніпропетровська.

Тема досвіду: Розвиток творчих здібностей учнів в процесі вивчення хімії.

Головну увагу в своїй роботі по навчанню і вихованню учнів в процесі викладання хімії А. І. Веденєєва надає якісному засвоєнню основ науки, формуванню діалектико-матеріалістичного світогляду, розвитку логічного мислення і творчості. Високий рівень викладання теоретичного навчального матеріалу, використання цікавого матеріалу, розвиток в учнів навичок самостійного здобування знань - характерна особливість роботи вчителя. Для її уроків притаманна сконцентрованість думки, зосередження логіки, лаконізм.

Форми розповсюдження: видано узагальнений досвід, на район.

28. САБАНІНА Л. М., учитель хімії Кам'янської середньої школи Нікопольського району Дніпропетровської області.

Тема досвіду: організація спільної діяльності вчителя і учнів на уроці.

Успішно оволодіває питаннями інтенсифікації навчально-виховного процесу.

Однією з ланок впровадження в життя інтенсифікації навчально-виховного процесу в школі є широка практика проведення нестандартних уроків, а саме: урок-аукціон, урок-панорама, урок-дискусія, захист творчих завдань.

Форми розповсюдження: видано узагальнений досвід на область, буклет.

29. Педагогічний колектив Гнідисьької середньої школи Київської області Бориспільського району, с. Гнідим.

Зміст досвіду: відродження національної культури; виховання національної самосвідомості школярів.

Створення загальноосвітньої школи України. Навчальний план національної школи. Використання можливостей навчальних програм для освіти і виховання громадянина України. Зміст уроків народознавства. Ведення курсу етнопедагогіки.

Форми розповсюдження: на курсах, семінарах керівних кадрів області.

30. Педагогічний колектив Саксаганського ліцею, м. Кривий Ріг.

Зміст досвіду: Науково-дослідницька робота з учнями. Наукова освіта викладачів ліцею на базі УНДІПу. Робота кафедри світських дисциплін. Безоцінкове навчання. Оцінювання знань учнів за підсумками передзахисту та захисту творчих робіт учнів двічі на рік. Інтеграція освіти та науки.

Форми розповсюдження: експрес-інформація; курси на базі ліцею, на семінарах.

31. Педагогічний колектив СШ № 100 Жовтневого району м. Дніпропетровська.

Зміст досвіду: Школа-ліцей. Рання профільна диференціація починаючи з 8 класу, яку проводять викладачі медичного інституту, університету, хіміко-технологічного інституту (біологічний профіль, фізико-математичний, хіміко-біологічний). Рівнева диференціація з I класу. Робота психологічного центру в школі. Семестрова форма навчання. Блочна система уроків.

Форми розповсюдження: експрес-інформація, виступи на курсах, семінарах.

32. Педагогічний колектив СШ № 18 м. Новомосковська Дніпропетровської області.

Зміст досвіду: Впровадження ідей розвиваючого навчання. Корегування навчальних програм, орієнтація їх на розвиток дитини. Робота творчої групи та методичної ради з питань розвиваючого навчання. Створена система управління впровадженням розвиваючого навчання.

Відпрацьована модель управління творчим розвитком вчителя.

Форми розповсюдження: експрес-інформація, рекомендації, семінари-практикуми на базі школи, курси керівників шкіл.

ДОДАТОК 1
Примірник варіант "Статуту школи"
(традиційна загальноосвітня школа)

I. Загальні положення

- 1.1. Середня школа № 19 м. Нікополя Дніпропетровської області (далі в тексті Школа) є загальноосвітньою.
- 1.2. Школа утворена рішенням Нікопольського міськвиконкому і розташована в м. Нікополі за адресою: 322925, вул. Добролюбова, 47.
- 1.3. Школа безпосередньо підпорядкована Нікопольському міському відділу народної освіти.
- 1.4. Школа є юридичною особою і діє відповідно до Конституції України, Закону 5 країни про освіту, положення про середній загальноосвітній навчально-виховний заклад і даного Статуту,
- 1.5. В своїй діяльності Школа керується законодавством про народну освіту, нормативними актами, які видаються у відповідності до їх компетентності органами народної освіти та іншими органами державного управління, рішеннями місцевих органів влади.
- 1.6. Школа несе відповідальність перед собою, суспільством та державою за реалізацію державної політики в галузі загальної середньої освіти, збереження і здоров'я дітей під час навчально-виховного процесу.

II. Мета, завдання та напрямки діяльності Школи

- 2.1. Метою діяльності Школи є всебічний розвиток людини, як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян з почуттям національної самосвідомості, готових до професійного самовизначення.
- 2.2. Головними завданнями, які стоять перед Школою є створення максимальних умов для повної реалізації кожним учнем своїх здібностей, таланту, всебічного розвитку на засадах гуманізму та демократизму з відданням пріоритетності загальнолюдським духовним цінностям, органічно поєднаних з національною історією, культурою, традиціями, формування громадської позиції, власної гідності, готовності до трудової діяльності, відповідності за свої дії. долю суспільстві людства.
- 2.3. Для реалізації завдань та мети Школа:
 - 2.3.1. організує та здійснює навчання дітей шкільного віку на підставі Закону про освіту;

- 2.3.2. проводить роботу по моральному та естетичному вихованню, розвитку творчих нахилів учнів;
- 2.3.3. забезпечує фізичне виховання та оздоровлення учнів;
- 2.3.4. організовує суспільно-корисну працю та виробничу працю учнів;
- 2.3.5. відкриває госпрозрахункові курси, надає інші платні послуги населенню і організаціям, включаючи оренду майна, приміщень, реалізацію продукції отриманої в результаті учбової діяльності;
- 2.3.6. здійснює інші дії, які не суперечать меті та завданням вказаних у п. 2.1 та 2.2 даного Статуту та не забороняються законодавством.

III. Учні Школи

3.1. Класи Школи комплектуються в першу чергу із числа дітей шкільного віку, які проживають в мікрорайоні "Металург", та районі I кварталу.

При наявності вільних місць в класах в Школу приймаються діти з інших мікрорайонів у відповідності до побажань батьків та в межах встановлених норм наповнюваності цих класів.

3.2. Прийом учнів до **Школи** проводиться, як правило, до початку навчального року. згідно з наказом директора, що видається на підставі особистої заяви (для неповнолітніх - заяви батьків, або осіб, які їх замінюють).

До першого класу зараховуються учні 6-7 років, які досягли шкільної зрілості, що визначається за допомогою психодіагностичного обстеження. Таке обстеження проводиться шкільним психологом або вчителем за критеріями, що визначаються рекомендаціями міськосвіти.

3.3. Прийом учнів до школи третього ступеня здійснюється за конкурсом, умови якого розробляються дирекцією Школи при участі Ради школи і погоджуються з місцево.

3.4. У Школі для учнів першого та другого ступеню за бажанням учнів, їхніх батьків, або осіб, які їх замінюють, за наявності належних умов створюються групи продовженого дня.

Зарахування дітей до груп продовженого дня і відрахування з них здійснюються наказом директора Школи на підставі заяви батьків або осіб, які їх замінюють.

Організація роботи груп продовженого дня проводиться у відповідності до Положення про ГПД.

3.5. Учні Школи мають право на:

3.5.1. вільне висловлення своєї думки, участь у громадському самоврядуванні, в обговоренні та вирішенні питань удосконалення навчально-виховного процесу, і організації дозвілля;

- 3.5.2. доступ до інформації в усіх галузях знань;
- 3.5.3. участь в конференціях, олімпіадах, виставках, конкурсах;
- 3.5.4. участь у добровільних самодіяльних об'єднаннях;
- 3.5.5. безпечні і нешкідливі умови навчання та праці;
- 3.5.6. трудову діяльність у позаурочний час незалежно від віку;
- 3.5.7. користування послугами закладів охорони здоров'я, засобами лікування, профілактики захворювання та зміцнення здоров'я.
- 3.5.8. захист від будь-яких форм експлуатації, фізичного та психічного насильства. від дій адміністрації, педагогічних та інших працівників, які порушують права- або принижують їх участь і гідність;
- 3.5.9. допомогу вчителя в оволодінні знаннями, якщо учень не встигає опанувати навчальний матеріал, і повторну оцінку його знань в погоджені строки.

3.6.Учні Школи зобов'язані:

- 3.6.1. систематично і глибоко оволодівати знаннями, практичними навичками, постійно підвищувати свій загальнокультурний рівень;
- 3.6.2. дотримуватися законодавства, моральних та етичних норм співжиття;
- 3.6.3. проявляти повагу до вчителів, інших працівників Школи, виконувати рішення та розпорядження директора, педагогічної Ради, вчителів, органів шкільного самоврядування;
- 3.6.4. поважати честь і гідність інших людей;
- 3.6.5. дбати про здоров'я та безпеку особистого життя, життя своїх товаришів;
- 3.6.6. піклуватися про честь школи, про її естетичний вигляд, утримувати в чистоті і порядку своє робоче місце, закріплену ділянку території Школи;
- 3.6.7. дотримуватися Статуту і Правил внутрішнього розпорядку.

3.7.Учням Школи забороняється:

- 3.7.1. курити, вживати алкогольні напої, наркотичні речовини;
- 3.7.2. запізнюватися на уроки та пропускати їх без поважних причин;
- 3.7.3. приходити до Школи в неохайному одязі (порваному, занадто відкритому); і
- 3.7.4. вживати нецензурні, непристойні, принижувальні, аморальні і образливі слова і жести;
- 3.7.5. неповага до шкільного персоналу та спроба принизити авторитет працівника Школи;
- 3.7.6. крадіжки особистого майна учнів та працівників Школи;
- 3.7.7. влаштовувати бійки, вести всілякі розбори з того чи іншого приводу;
- 3.7.8. порушувати своєю поведінкою учбовий процес;

3.7.9. псувати шкільні меблі та обладнання.

3.8.Заохочення та покарання.

Школа заохочує учнів за старанне навчання та суспільно-корисну роботу, зразкову поведінку, значні досягнення в навчанні, спорті, працелюбність і відвагу.'

Вид заохочення і спосіб його присудження визначається органами шкільного і самоврядування.

Учні, які особливо відзначилися, отримують нагороди і заохочення, які присуджуються органами народної освіти, закладом і організаціями, згідно відповідного положення.

Шкільна громадськість карає учнів за порушення, які вказані в п. 3.7

- зауваження або догана директора Школи, винесені прилюдно в присутності учнів на лінійці;
- позбавлення права брати участь в позакласних заходах та представляти школу на змаганнях;
- зауваження класного керівника;
- виключення із Школи (у випадку грубого порушення).

IV. Основи організації навчально-виховного процесу

4.1. Навчально-виховна робота будується у відповідності до програм та планів на педагогічно обгрунтованому виборі засобів, методів і форм навчання та виховання учнів з урахуванням їх інтересів, нахилів, виховних особливостей і традицій Школи.

4.2. Школа планує свою роботу самостійно. Основним документом, що регулює навчально-виховний процес, є навчальний план, який складається на основі розроблених Міносвіти базових навчально-виховних планів із конкретизацією шкільного компонента освіти та профілю навчання.

4.3. Відповідно до навчального плану Школи педпрацівники самостійно визначають програми, підручники, засоби навчання та виховання. Нав'язування Школі та педагогічним працівникам форм організації навчально-виховного процесу, методів та засобів його здійснення не допускається.

4.4. Дата початку навчального року встановлюється Міністерством освіти України, як правило 1-го вересня. Тривалість навчального року повинна бути не менш 34 тижнів, не враховуючи практики, в перших класах - 30.

Тривалість канікул визначається Міносвіти і складає не менше 30 календарних днів протягом навчального року; літні - не менше восьми тижнів, осінні - 6 днів, зимові - 12 днів, весняні - 10 днів. Для учнів перших класів встановлюються додаткові тижневі канікули, початок і закінчення яких визначається міським відділом народної освіти.

4.5. Навчальний рік ділиться на IV чверті, тривалість навчального тижня

- днів.

4.6. Тривалість уроку у першому класі чотирирічної початкової школи становить 35 хвилин, в усіх інших - 45 хвилин.

4.7. Початок навчальних занять в Школі о 7.30 для першої зміни, та 13.20 - для другої.

Тривалість перерв між уроками встановлюється із урахуванням потреби в організації активного відпочинку і харчування учнів, але не менше 10 хвилин.

4.8. Щоденна кількість і послідовність навчальних занять визначається розкладом уроків, який складається відповідно до санітарно-гігієнічних норм і педагогічних вимог, узгоджується з профспілковим комітетом і затверджується директором.

4.9. Домашні завдання даються з урахуванням індивідуальних особливостей учнів і педагогічних вимог. Їх доцільність, характер, зміст і об'єм визначаються вчителем. У першому класі домашні завдання учням не даються.

4.10. У першому класі, як правило, дається словесна характеристика знань учнів. У наступних класах вона обов'язково доповнюється оцінками в балах 5 (відмінно), 4 (добре), 3 (посередньо), 2 (незадовільно).

Оцінки в балах виставляються як за оволодіння темою, так і за чверть. Річні підсумкові оцінки виставляються обов'язково.

4.11. У разі незгоди учня, батьків (осіб, які їх замінюють) з річною підсумковою оцінкою, йому надається право оскаржити її, подавши заяву до Ради школи у місячний термін і скласти екзамен з відповідного предмету. Для цього рішенням міськво за поданням Ради Школи створюється комісія. Висновки цієї комісії є остаточними.

4.12. Учні, які мають позитивні річні підсумкові оцінки, переводяться до наступного класу.

4.13. Учні, які за підсумками навчального року не засвоїли хоча б один із предметів в обсязі державних стандартів освіти, вважаються невстигаючими.

Невстигаючі учні (віком до 15 років) за згодою батьків (осіб, які їх замінюють), наказом директора можуть бути залишені для повторного навчання у тому самому класі, або за певних умов переведені до наступного класу.

4.14. За рішенням педагогічної Ради Школи учні, які не справились з навчальним планом у вигляді екзамену.

4.15. За рішенням медико-психолого-педагогічної комісії систематично невстигаючі учні можуть бути переведені в класи вирівнювання або в спеціальні (допоміжні) навчальні заклади. Рішення про направлення на комісії приймає педрада Школи за представленням класного керівника та батьківського комітету.

4.16. Невстигаючі учні при досягненні ними 15-річного віку, на подання органів шкільного

самоврядування з дотриманням чинного законодавства, наказом директора Школи можуть бути відраховані зі Школи незалежно від класу, в якому вони навчаються.

4.17. Навчання у Школі другого-третього ступенів завершується складанням екзаменів, за результатами яких і видається документ про освіту зразка, затвердженого Кабінетом Міністрів України.

4.18. У документ про освіту (свідоцтво, атестат) вносять оцінки, відповідно до загальноприйнятої чотирибальної системи оцінювання знань.

4.19. Необхідність, форма і терміни проведення перевідних екзаменів у 5-6 класах та 10-му визначаються педагогічною Радою Школи щорічно.

4.20. Учні, за їх бажанням, можуть бути звільнені від перевідних та випускних екзаменів через хворобу на підставі висновку медичної комісії. Перелік захворювань, які дають право на звільнення від екзаменів. Їстановлює Міністерство охорони здоров'я.

V. Персонал Школи

5.1. Для забезпечення діяльності, обумовленої Статутом, Школа приймає на роботу персонал наступних категорій:

- педагогічний,
- адміністративно-господарський,
- медичний і навчально-допоміжний,
- обслуговуючий.

В межах фонду заробітної плати та вказаних категорій, директор Школи, за погодженням з профспілковим комітетом, затверджує штатний розклад та навчальне навантаження на кожний навчальний рік до початку літніх канікул.

5.2. Право прийому на роботу має директор Школи, здійснює це у суворій відповідності до діючого трудового законодавства.

5.3. Робітники, вказані в п. 5.1. та 5.2 даного Статуту, повинні неухильно виконувати Правила внутрішнього трудового розпорядку Школи і складають її трудовий колектив.

Для виконання разових робіт директор має право приймати на роботу робітників допоміжного та педагогічного персоналу (за домовленістю - трудовій угоді), які не є членами трудового колективу.

5.4. Персонал школи має право на оплату праці у відповідності до Положення про оплату праці і преміювання працівників, яке приймається трудовим колективом, затверджується Радою Школи. При цьому ставки і посадові оклади, передбачені інструкцією про порядок нарахування заробітної плати, вважаються гарантованим мінімумом заробітної плати.

5.5. У відповідності до законодавства персонал Школи має право вільно об'єднуватись в профспілки.

Школа визнає створені в трудовому колективі органи профспілок законними представниками відповідної організації робітників та зобов'язана повідомити їх, не менш ніж за три місяці, про погіршення умов праці, скорочення робочих місць, а також вести переговори та укласти угоди про охорону праці.

5.6. Педагогічні працівники Школи мають право на:

- 5.6.1. захист професійної честі, гідності від необумовленого втручання батьків в їхню професійну діяльність;
- 5.6.2. вільний вибір форм, методів, засобів навчання, виявлення педагогічної ініціативи;
- 5.6.3. індивідуальну педагогічну діяльність;
- 5.6.4. участь в громадському самоврядуванні;
- 5.6.5. користування подовженою оплачуваною відпусткою;
- 5.6.6. підвищення кваліфікації, перепідготовку, вільний вибір змісту, програм, форм навчання, організації та установ, які здійснюють підвищення кваліфікації і перепідготовку;
- 5.6.7. забезпечення посібниками, допоміжним персоналом, технічними засобами;
- 5.6.8. на вільне використання вибраних педагогом методів оцінки успішності учнів;
- 5.6.9. надання вільного часу для планування, підготовки до знань, перевірки робіт учнів, підвищення свого культурного рівня.

5.7. Педагогічні працівники Школи зобов'язані:

- 5.7.1. проявляти максимум поваги один до одного, уникати зауважень, які завдали б шкоди працездатності, самопочуттю колег і разом з тим проявляти чесність, принциповість, вимогливість один до одного;
- 5.7.2. забезпечувати умови для засвоєння учнями навчальних програм на рівні обов'язкових державних вимог, сприяти розвиткові здібностей учнів;
- 5.7.3. порадами і особистим прикладом утверджувати повагу до принципів загальнолюдської моралі і правди, справедливості, відданості, патріотизму, гуманізму, доброти, стриманості, працелюбства, поміркованості, інших добродійностей;
- 5.7.4. виховувати повагу до батьків, жінки, культурно-національних, духовних, історичних цінностей України, дбайливе ставлення до навколишнього середовища;
- 5.7.5. готувати учнів до свідомого життя в душі взаєморозуміння, миру, злагоди між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами;
- 5.7.6. поважати гідність учнів, захищати дітей від будь-яких форм фізичного або

психічного насильства, запобігати вживанню ними алкоголю, наркотиків, інших шкідливих звичок;

5.7.7. постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру.

5.8. Коло конкретних службових обов'язків педагогів Школи, а також права і обов'язки, відповідальність працівників інших категорій персоналу Школи визначається типовими кваліфікаційними характеристиками посад, нормативними документами органів державного управління, правилами, затвердженими директором Школи та погодженими з профспілковим комітетом.

VI. Керівництво Школою

6.1. Керівництво Школи будується на основі узгодження принципів самоврядування шкільного колективу та повноважень Нікопольського міськво.

6.2. Вищим органом самоврядування Школи є конференція шкільного колективу.

Загальні збори (конференція) правомочні, якщо в їхній роботі бере участь не менше Половини делегатів кожної із трьох категорій. Рішення приймається простою більшістю голосів присутніх делегатів. Загальні збори (конференція) скликаються не менш одного разу на рік. Право скликати збори (конференцію) мають голова Ради Школи, учасники зборів (делегати конференції), якщо за це висловилося не менше третини їх загальної кількості, директор Школи, засновник.

Загальні збори (конференція):

- обирають раду Школи, її голову, встановлюють термін їх повноважень;
- заслуховують звіт директора і голови Ради Школи про їхню роботу, дають їй оцінку відкритим або таємним голосуванням;
- затверджують основні напрями вдосконалення діяльності Школи, розглядають інші найважливіші питання навчально-виховного процесу;
- приймають рішення про стимулювання праці директора, Голови Ради Школи у разі коли директор не справляється зі своїми обов'язками, порушують клопотання перед відповідним структурним підрозділом місцевого органу державної виконавчої влади про його невідповідність посади.

6.3. В період між конференціями в ролі вищого органу самоврядування виступає Рада Школи, яка збирається за встановленими на конференції нормами представництва із числа членів трудового колективу, учнів У-ХІ класів, батьків і громадськості. Рада Школи здійснює свою діяльність у відповідності до положення про Раду середньої загальноосвітньої школи.

Рада Школи:

- організовує виконання рішень загальних зборів (конференції);
- затверджує режим роботи школи;
- підтримує ініціативи щодо вдосконалення системи навчання та виховання заохочення до творчих пошуків, дослідницько-експериментальних робіт педагогів;
- дає дозвіл на участь у навчально-виховному процесі, керівництві учнівськими об'єднаннями за інтересами діячів науки, культури, членів творчих спілок, працівників підприємств, установ, організацій;
- вносить пропозиції директору про стимулювання Педагогічних та інших працівників школи;
- приймає рішення стосовно подання педагогічної Ради про нагородження учнів і випускників школи за успіхи в навчанні (праці);
- у присутності батьків (осіб, що їх замінюють) розглядає пропозиції педагогічної ради про виключення учнів із школи і за наявності підстав порушує клопотання перед директором про подальше навчання у відповідному класі;
- разом з батьками (особами, що їх замінюють) бере участь у розгляді в державних і громадських організаціях питань, що стосуються їх інтересів;
- розглядає пропозиції, скарги, зауваження учасників навчально-виховного процесу, відповідних структурних підрозділів органів державного управління з питань роботи школи і приймає відповідні рішення;
- організовує громадський контроль за харчуванням і медичним обслуговуванням учнів;
- контролює витрачання бюджетних і позабюджетних коштів школи для розв'язання перспективних проблем удосконалення її діяльності;
- розподіляє кошти фонду загального обов'язкового навчання (фонду всеобучу);
- погоджує умови оренди приміщень, споруд і обладнання, створення малих підприємств навчально-виховного закладу та кооперативів; визначає структуру системи громадського самоврядування школи.

6.4. Безпосередньо керівництво діяльністю школи здійснює директор, який призначається і звільняється засновником або уповноваженим органом з дотриманням чинного законодавства.

Директор Школи:

- 6.4.1. забезпечує організацію державної освітньої політики, діє від імені навчально-виховного закладу;
- 6.4.2. розпоряджається в установленому порядку шкільним майном і коштами,

затверджує після погодження з Радою Школи кошторис та організовує його виконання, укладає угоди, відкриває рахунки в установах банків і є розпорядником кредитів;

- 6.4.3. видає в межах своєї компетенції накази та розпорядження, обов'язкові для всіх учасників навчально-виховного процесу;
 - 6.4.4. організовує навчально-виховний процес, здійснює контроль за його ходом і результатами, відповідає за якість і ефективність роботи педагогічного колективу, дотримання вимог охорони дитинства і праці, створює необхідні умови для участі учнів у позакласній та позашкільній роботі;
 - 6.4.5. за погодженням з Радою Школи призначає і звільняє своїх заступників, педагогічних працівників;
 - 6.4.6. за погодженням із профспілковим комітетом затверджує правила внутрішнього трудового розпорядку, посадові обов'язки працівників Школи;
 - 6.4.7. створює умови для творчого зростання педагогічних працівників, пошуку та застосуванню ними ефективних норм і методів навчання та виховання;
 - 6.4.8. несе відповідальність за свою діяльність перед учнями, батьками, педагогічними працівниками та загальними зборами (конференцією), засновником, місцевими органами державної виконавчої влади.
- 6.5. Для розгляду складних питань організації навчально-виховного процесу і підвищення кваліфікації та професійної майстерності педагогів в Школі створюється **Педагогічна Рада.**

До складу педагогічної ради входять вчителі, вихователі груп продовженого дня, та члени адміністрації школи. Головою Педагогічної Ради є директор школи.

Педагогічна Рада:

- розглядає питання вдосконалення і методичного забезпечення навчально-виховного процесу;
- обґрунтовує пропозиції, що надходять від педагогів, організацій, підприємств, установ, про моральне та матеріальне заохочення учнів, застосування стягнень, залишення невстигаючих учнів для повторного навчання у тому самому класі, або за певних умов, переведення їх до наступного класу;
- організовує роботу, пов'язану з підвищенням кваліфікації педагогічних працівників, розвитком їхньої ініціативності, впровадженням у практику досягнень науки і передового педагогічного досвіду;
- розглядає інші питання діяльності педагогічних працівників.

Робота педагогічної ради планується в довільній формі відповідно до потреб Школи. Члени педагогічної ради мають право виносити на її розгляд усі питання навчально-виховного процесу.

Кількість засідань педагогічної ради визначається їх доцільністю, але не менше чотирьох разів на рік.

6.6. При Педагогічній Раді Школи створені методичні секції, які підзвітні у своїй роботі Педраді.

6.7. Рішення Педагогічної Ради може регламентуватися Положенням про педагогічну раду, затвердженим Радою Школи.

6.8. В Школі створюється загальношкільний та класні батьківські комітети з метою сприяння виконанню статутних завдань Школи, забезпечення єдності педагогічних вимог до учнів та надання допомоги сім'ї в виконанні і навчанні дітей.

Батьківський комітет діє у відповідності з тимчасовим положенням про батьківські комітети загальноосвітньої школи. Батьківський комітет виносить рішення у формі пропозицій. Рішення оформляється протоколом і зберігається в справах Школи. Пропозиції батьківського комітету, рішення їх повинні бути обов'язково розглянуті адміністрацією школи.

6.9. З метою забезпечення права учнів в управлінні Школою та захисту прав учнів Школи можуть створюватися і діяти органи учнівського самоврядування.

Учні Школи можуть вільно об'єднуватися в учнівські організації при неодмінній умові дотримання громадського порядку, охорони здоров'я і нормальних норм, поваги прав, свобод та гідності інших осіб. Школа визнає представників учнівських організацій, надає їм необхідну інформацію, дає можливість брати участь в обговоренні питань на засіданнях керівників органів Школи.

vii. Структура Школи

Школа має такі структурні підрозділи та служби:

- адміністративно-господарська, яку очолює зам. директора;
- бібліотека;
- виробничі майстерні, які очолюють відповідно зав. бібліотекою, завідувачі кабінетами, завідувачі майстернями

- VIII. Фінансування і матеріально-технічна база

8.1. Школа має навчальний корпус, спортивний зал з допоміжними

8.2. Майно Школи належить їй на праві оперативного управління відповідно до чинного законодавства, рішення про заснування і Статуту закладу та укладених нею угод.

8.3. Школа відповідно до чинного законодавства користується землею, іншими

природними ресурсами і несе відповідальність за дотримання вимог та норм з їх охорони.

8.4. Вилучення основних фондів, оборотних коштів та іншого майна Школи, проводиться лише у випадках, передбачених чинним законодавством. Збитки, завдані Школі внаслідок порушень її майнових прав іншими юридичними та фізичними особами відшкодовуються відповідно до чинного законодавства

8.5. Школа має право:

8.5.1. передавати іншим підприємствам і організаціям, продавати, міняти, здавати в оренду, надавати в тимчасове користування споруди, інвентар, сировину та інші матеріальні цінності і ресурси, а також списувати їх з балансу в установленому порядку.

8.5.2. Кооперувати на договірних засадах матеріальні та фінансові кошти з іншими підприємствами і організаціями, в т. ч. з метою створення спільних підприємств.

8.5.3. Використовувати короткочасні та довгострокові кредити на діяльність, пов'язану з виробничим і соціальним розвитком з наступним погашенням кредиту за рахунок коштів виробничого і соціального розвитку.

8.6. Фінансово-господарська діяльність Школи здійснюється на основі його кошторису.

Джерелами формування кошторису Школи є:

- кошти місцевого (державного) бюджету, що надходять у розмірі, передбаченому нормативами фінансування загальної середньої школи для забезпечення вивчення предметів в обсязі державних стандартів освіти
- кошти, отримані від надання зазначеним закладом додаткових освітніх послуг;
- прибутки від реалізації навчально-виробничих майстерень, підприємств, цехів і господарств, від здачі в оренду приміщень, споруд, обладнання;
- кредити банків;
- добровільні грошові внески і пожертвування підприємств, установ, організацій та окремих громадян, іноземних юридичних і фізичних осіб.

8.7. Школа веде самостійний бухгалтерський облік і має власний рахунок в банку.

Всі фінансові кошти, які поступили на рахунок Школи, знаходяться в її повному розпорядженні і не підлягають вилученню.

Витрачення коштів на утримання й інші потреби Школи із всіх джерел фінансування здійснюється у відповідності з кошторисом, затвердженим директором школи за узгодженням з Радою Школи.

Не використані в поточному році фінансові кошти використовуються в наступному фінансовому році.

8.8. У Школі створюється фонд загального обов'язкового навчання (фонд всеобучу),

який формується з урахуванням матеріально- побутових потреб учнів за рахунок коштів бюджету в розмірі не менш одного відсотка витрат на його поточне утримання, а також за рахунок коштів, залучених з інших джерел.

Кошти фонду загального обов'язкового навчання (фонду всеобучу) Школи зберігаються на рахунку в установах банків і витрачаються відповідно до кошторису, що затверджується директором Школи.

Не використані за звітній період кошти фонду вилученню не підлягають і використовуються за призначенням у наступному році.

Облік і витрачення фонду загального обов'язкового навчання (фонду всеобучу) проводиться середнім загальноосвітнім навчально-виховним закладом у порядку, що передбачений для бюджетних коштів. Підстава для витрачення коштів фонду директором Школи є його наказ і витяг із протоколу засідання Ради цього закладу.

Контроль за правильним витрачанням коштів фонду загального обов'язкового навчання (фонду всеобучу) здійснюють Рада Школи, органи державної виконавчої влади.

8.9. Школа може утворювати від загально-фінансового фонду Школи фонд заробітної плати, фонд матеріально-технічного розвитку, фонд соціального розвитку та інші фонди.

Розмір і порядок утворення фондів визначається Радою Школи з урахуванням діючих нормативів

Школа самостійно планує свою господарчу діяльність заробітної плати, фонд матеріально-технічного розвитку, фонд соціального розвитку та інші фонди.

8.10. Школа самостійно затверджує свої структуру, штати і чисельність робітників, встановлює доплати за виконання додаткових обов'язків у відповідності до інструкції про перерахування заробітної плати; встановлена таким чином заробітна плата є гарантованим мінімумом.

Крім того, в межах коштів, які виділені Школою на заробітну плату і стимулювання робітників, директор Школи встановлює:

- диференційовані доплати і надбавки до окладів і ставок за професійну майстерність, високі досягнення в праці, виконання особливо важливих робіт і завдань;
- доплату суміщення професій, розширення зони обслуговування чи збільшення об'єму виконуваних робіт, а також за виконання поряд з основною роботою обов'язків тимчасово відсутнього робітника без обмеження розмірів цих доплат і переліку професій, які суміщаються;
- преміює робітників за виконання показників і умов преміювання

Розміри, порядок і строки призначення виплат вказаних в абзаці 2 даного пункту, доплат, надбавок і премій, визначаються у відповідності з Положенням про оплату праці і преміювання робітників Школи, затверджених Радою за пропозицією директора. При цьому розміри заробітної плати робітника не обмежуються.^{IX}

ІХ.Заключні положення

9.1. Школа має статус юридичної особи, має круглу печатку з зображенням малого Герба України і своєю назвою, відповідний кутовий штамп, має право від свого імені вступати в будь-які договірні відносини з юридичними особами і громадянами, які не суперечать Статуту Школи і законодавству, бути стороною при розгляді справ в судових та інших органах

9.2. Школа веде статистичну звітність у відповідності із встановленими державними органами статистики формами і шкільну документацію, відповідно діючий інструкції і номенклатурі справ.

9.3. Школа має право брати участь в міжнародній діяльності і зовнішньоекономічних зв'язках, включаючи створення спільних підприємств у порядку, встановленому законодавством.

9.4. Школа має бути реорганізована чи ліквідована згідно рішення Нікопольського міськвиконкому.

9.5. Зміни і доповнення до даного Статуту вносяться за ініціативою Ради Школи, конференцією шкільного колективу і підлягають реєстрації в Нікопольському міськвиконкомі, відділі народної освіти.

ДОДАТОК 2

Примірний варіант “Статуту школи”

(навчальний заклад нового типу)

І. Загальні положення

1.1. Гімназія № 136 (далі гімназія) - окремий тип середньої загальноосвітньої школи, в якій навчаються і виховуються здібні і обдаровані діти, яка діє відповідно до Конституції України, Закону України “Про освіту”, положення “Про загальноосвітню школу”, “Тимчасового положення про гімназію”, власного Статуту та чинного законодавства.

Засновником гімназії є відділ освіти Дніпропетровського міськвиконкому.

Гімназія покликана брати активну участь у формуванні інтелектуального потенціалу країни, сприяти відродженню національної школи, створювати умови для розвитку індивідуальних здібностей, нахилів та інтересів особистості на основі розширення базового компоненту освіти, готувати учнів до навчання у вищих навчальних закладах, до

творчої праці в різних галузях практичної діяльності, науки і культури.

Гімназія забезпечує широку загальноосвітню підготовку учнів, поглиблене вивчення окремих дисциплін, кількох іноземних мов, світогляду, філософсько-етичну і психологічну підготовку школярів на основі диференціації та інтеграції навчальних курсів, навчального матеріалу і введення нових дисциплін.

Гімназія є творчою лабораторією в справі пошуків, розробки і апробації нового шісту освіти, форм і методів її реалізації.

Гімназія як система є відкритою, вільною для збагачення новими науково обґрунтованими ідеями. Гімназія діє у складі I-III класів та підготовчого відділення 1-IV класів.

Юридична адреса гімназії: 320113 м. Дніпропетровськ, Самарський район, вул. Космонавтів, 10. Тел. 95-21-04. 95-08-94.

1.2. Головна мета гімназії - виховання та розвиток обдарованих і здібних дітей в ім'я збагачення інтелектуальног®, творчого, культурного потенціалу України.

1.3. Основні завдання гімназії:

- виховання громадянина свого співтовариства, української нації, світу з усвідомленням його різноманітності та єдності, розуміння загальнолюдських цінностей крізь призму національної культури;
- забезпечення базової загальноосвітньої підготовки з гуманітарним спрямуванням, що включає розвиток дитини як особистості, її нахилів, інтересів, здібностей та самовизначення, саморозвиток, самореалізацію з подальшим навчанням у вищому навчальному закладі;
- створення сприятливих умов для повноцінного морального, психологічного, фізичного розвитку учнів, формування творчо мислячої особистості, здатної до продуктивної праці в динамічному світі;
- формування почуття відповідальності перед суспільством за природну обдарованість;
- пошук та відбір творчо обдарованих і здібних дітей;
- розробка нового змісту освіти, методів і форм навчання та їхня апробація.

1.4. Гімназія здійснює свою діяльність відповідно до діючого законодавства, Закону України “Про освіту”, “Положення про заклад освіти”, Положення “Про середню загальноосвітню школу України” та “Тимчасового положення про гімназію” на принципах демократизму, гласності, гуманізму, органічного зв'язку загальнолюдських духовних цінностей із національною історією і культурою, індивідуалізації, оптимізації навчання, його розвиваючого характеру.

1.5. Гімназія розробляє Концепцію і Статут, що визначають норми і правила життя

колективу з урахуванням його особливостей і перспектив розвитку. Концепція і Статут затверджуються засновником та реєструються відповідним органом державного управління освітою.

- 1.6. Гімназія відкрита рішенням Самарського виконкому № 386 від 21.08.92 р. та наказом облуро №605 від 01.08.91 р.
- 1.7. Мікрорайон для гімназії не встановлюється. Учні зараховуються до неї незалежно від місця проживання.
- 1.8. Гімназія є юридичною особою (має самостійний баланс, розрахунковий та інші рахунки в установах банків, гербову печатку, штамп, бланк стандартного зразка, власну символіку).
- 1.9. Гімназія має право укладати угоди про співробітництво з іншими закладами освіти, в тому числі і зарубіжними відповідно до чинного законодавства.

II. Структура і основи діяльності гімназії.

Права, обов'язки і відповідальність учасників навчально-виховного процесу.

2.1. Гімназія № 136 складається з трьох ступенів:

- I ступінь - підготовче відділення (4 роки),
- II ступінь - основна школа (3 роки), (гімназія),
- III ступінь - середня школа (4 роки), (гімназія).

Ступені гімназії відповідають трьом основним етапам розвитку дитини: дитинство (1 -4 класи підготовчого відділення), отрочество (1 -5 класи гімназії), юність (6-7 класи гімназії).

2.2. До 1-го класу гімназії зараховуються учні, які закінчили підготовче відділення і пройшли конкурсний відбір на основі психолого-педагогічного обстеження та іспитів. Учні середньої загальноосвітньої школи можуть зараховуватись у будь-який клас гімназії за наявності вільних місць після конкурсного відбору.

2.3. Наповнюваність класів у гімназії до 25 чоловік. За наявності у класі 20 і більше учнів під час лабораторних, практичних, семінарських занять з профільюючих предметів, української мови і літератури та інших мов, інформатики і обчислювальної техніки та на заняттях з фізкультури, трудового навчання, класи поділяються на дві групи, а при поглибленому вивченні іноземної мови - на три.

Поділ на групи з інших дисциплін проводиться рішенням ради гімназії у межах

виділених коштів, за рахунок додаткових асигнувань та фонду економії заробітної плати.

2.4. За учнями, які навчаються в гімназії, зберігається право вільного переходу до відповідного класу загальноосвітньої школи. Порядок переведення їх до наступного класу визначається Статутом гімназії. Учні, які не встигають із профілюючих предметів, відраховуються за рішенням ради гімназії і при сприянні органів державного управління освітою переводяться до відповідного класу загальноосвітньої школи.

2.5. Учням, які домоглися значних успіхів у навчанні, рішенням ради може бути призначена стипендія із фонду гімназії або цільових надходжень із відповідних наукових установ, добродійних фондів, товариств, асоціацій тощо. На них поширюються різні форми морального та матеріального заохочення, що визначені Статутом гімназії.

2.6. Випускні экзамени у гімназії проводяться в порядку, визначеному Міністерством освіти України.

Учням, які закінчили 5 клас гімназії, видається свідоцтво про неповну загальну середню освіту встановленого зразка.

Випускники гімназії одержують атестат встановленого зразка, в якому вказується Тип навчального закладу освіти "Гімназія".

2.7. Дошкільне виховання і навчання є підготовчим етапом початкової освіти.

2.8. Школа I ступеня будує свою роботу у відповідності з положенням "Про середню загальноосвітню школу України". Перші класи підготовчого відділення розміщуються в окремому корпусі.

2.9. На підготовчому відділенні вводяться факультативні заняття з фізичного виховання, іноземних мов, працюють гуртки і госпрозрахункові заняття.

2.10. 2-4 класи підготовчого відділення розміщуються в окремому корпусі з обладнаними класами, рекреаціями-ігровими. Перші і другі класи займаються тільки в першу зміну.

2.11. Кількість учнів у класах не повинна перевищувати 25 дітей.

Кількість учнів у групах продовженого дня, які комплектуються на добровільних принципах, не повинно перевищувати: у класах-групах 25 учнів.

2.12. Школа II ступеня (основна школа) будує свою роботу відповідно з пунктом 2.2, 2.3. Положення про гімназію (36. наказів № 15, № 16, 1992 р.).

Час обов'язкових предметів складає 80 % навчального навантаження. Час предметів за вибором, додаткових предметів або факультативних курсів складає 20 % навчального навантаження.

Навчання в основній школі може проводитися за авторськими програмами. За цим

принципом можуть комплектуватися і класи.

Основна школа є обов'язковою. Випускники школи II ступеня продовжують освіту або в школі III ступеня або в професійних навчальних закладах різного типу й профілю, або в вечірніх і заочних загальноосвітніх школах III ступеня.

2.13 Учні 1-2 класів гімназії можуть навчатися не по кабінетній системі. Наповнюваність класів II ступеня не більше 20 учнів.

2.14. Середня школа III ступеня будує свою роботу у відповідності з пунктом 2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.5., 2.6., 2.7. "Тимчасового положення про гімназію".

Рада гімназії на підставі результатів опитування учнів і їх батьків, вводить напрямки профілів навчання в 4-7 класах. Навчальний план включає, поряд з обов'язковими предметами, предмети за вибором самого учня в межах загальної сітки годин. Для стимулювання самоосвітньої роботи учнів обов'язкове тижневе навантаження істотно зменшується порівняно з II ступенем.

Трудова підготовка будується з урахуванням вибраного учнями профілю навчання.

Наповненість класів III ступеня не більше 20 учнів.

2.15. Навчання на кожному ступені та році (семестр) гімназії завершується екзаменами.

Для учнів, які закінчили навчальний рік з оцінкою нижче "відмінно", вводяться перевідні екзамени, які, як і випускні, можуть проводитися як у формі іспиту з предметів, так і в формі комплексних, творчих, теоретичних і практичних орієнтованих завдань. Перелік перевідних іспитів визначає педрада.

У випадку незгоди учня з річною оцінкою йому дається можливість скласти іспити з відповідного предмета. Учні можуть бути звільнені від перевідних і випускних іспитів у зв'язку з хворобою на підставі висновку медкомісії у відповідності з переліком, встановленим Міністерством освіти України. Після закінчення I півріччя в гімназії проводяться обов'язкові випробування у вигляді іспитів, тестів, контрольних тощо.

Для проведення екзаменів створюється предметна екзаменаційна комісія. Екзаменатором призначається учитель даного предмету, який не викладає в екзаменаційному класі. Основний учитель асистує екзаменатору з правом дорадчого голосу.

Навчальний рік закінчується в I-IV класах екскурсіями, в V-X класах обов'язковою трудовою практикою. Графік проходження практики-розроблюється адміністрацією школи, затверджується головою ради гімназії або його заступником.

2.16. Учням, які успішно закінчили навчання у школі II ступеня вручається

свідоцтво про закінчення основної школи, а досягнувши особливих успіхів - свідоцтво з відзнакою.

Випускники школи 111 ступеня дістають атестат про середню освіту.

Учні, які досягли особливих успіхів, нагороджуються золотою і срібною медалями. Учні, які відзначилися в вивченні окремих предметів нагороджуються грамотами.

Для продовження освіти або початку трудової діяльності, на прохання учнів та їх батьків або організацій, рада школи може випускнику II і III ступенів видати рекомендації.

2.17. Прийом учнів у класи I, II, III рівнів здійснюється на основі психологічних тестів і спеціальних тестових робіт (екзаменів).

2.18. Навчання у гімназії ведеться українською мовою.

2.19. Зарахування дітей до гімназії проводиться, як правило, не менше ніж за 10 днів до початку навчального року й оформлюється наказом директора гімназії.

У перший клас підготовчого відділення приймаються діти 6 років, які досягли функціональної шкільної зрілості, визначеною в 5 років медико-педагогічною комісією і шкільною психологічною службою.

Кількість 1-х класів визначається радою гімназії за погодженням з райрадою народних депутатів.

За учнями зберігається право переходу в іншу школу протягом всього навчального року на будь-якому році навчання.

Іноземні громадяни приймаються на загальних засадах. -

2.20. Медичне обслуговування учнів здійснюється медперсоналом, закріпленим за гімназією, який несе відповідальність за здоров'я і фізичний розвиток дітей, проведення лікувально-профілактичних заходів, додержання санітарно-гігієнічних норм, режим і якість харчування школярів, дозування їх фізичних і розумових навантажень.

Психологічне забезпечення педагогічного процесу в гімназії здійснює шкільний психолог.

2.21. Гімназисти особисто або через батьків (осіб, які їх замінюють) мають право вимагати створення необхідних організаційно-педагогічних, навчальних і санітарно-гігієнічних умов для одержання освіти, вибрати профілі та форми навчання, обирати індивідуальну програму. Індивідуальні програми і навчальні плани вводяться як для відстаючих, так і для найбільш встигаючих учнів за їх бажанням скористатися екстернатом з усіх або окремих предметів.

2.22. На зборах класного колективу учні мають право ухвалити свій варіант єдиної форми для класу. Їх рішення затверджується учнівським комітетом.

2.23. З метою підтримання чистоти і, виходячи з гігієнічних міркувань, від жовтня до квітня включно в гімназії обов'язкове змінне взуття. Точні терміни введення і відміни змінного взуття визначаються учкомом.

2.24. На уроках фізичної культури і праці вводиться єдина форма для класу (групи), виходячи з вимог гігієни та охорони праці.

2.25. Відповідно до структури шкільної дитячої організації, гімназисти до шкільної форми надягають краватки: 1-І V класи - жовтого кольору, У-УІІ класи синього, ІХ-ХІ класи червоного.

Члени різних дитячих організацій можуть нести в школу форму своєї організації

2.26. Учні гімназії приходять в гімназію за 10 - 15 хвилин до початку занять. Вони зобов'язані старанно вчитися, виконувати вимоги внутрішшкільного розпорядку, прийняті спільно радою гімназії та учкомом, брати участь у громадському житті класу і школи, суспільно-корисній праці, бережливо відноситися до державного майна, бути прикладом активної життєвої позиції в гімназії і за її межами, з повагою ставитися до старших, робити все від них залежне, щоб гімназія ставала кращою, допомагати товаришам і тим, хто потребує допомоги

Гімназисти залучаються до самообслуговування з урахуванням їхнього віку, статі, фізичних можливостей, норм і вимог гігієни та охорони праці

2.27. У випадках порушення норм і правил колективного життя, виявлення неповаги до людей, псування майна та обладнання гімназії, до учнів та їх батьків можуть бути застосовані міри впливу, ухвалені радою гімназії

2.28. Педагогічними працівниками закладу освіти можуть бути особи з високими моральними якостями, які мають відповідну педагогічну освіту, у певних випадках професійну практичну підготовку, фізичний стан яких дозволяє, виконувати покладені на них функції.

Педагогічні працівники приймаються на роботу до гімназії директором за погодженням із радою гімназії.

Педагогічні працівники мають право на:

- захист професійної честі, гідності;
- участь в обговоренні та вирішенні питань організації навчально-виховного процесу;
- проведення науково-дослідної, експериментальної, пошукової роботи, відповідно до діючих нормативних документів;
- вільний вибір форм, методів, засобів навчання, виявлення педагогічної

ініціативи

- дострокову атестацію на отримання відповідної категорії і педагогічного звання;
- участь в роботі органів громадського самоврядування гімназії;
- користування подовженою оплачуваною відпусткою;
- одержувати компенсації при втраті роботи в зв'язку із змінами в організації роботи гімназії;
- підвищення кваліфікації, перепідготовку, вільний вибір змісту програм, форм навчання, організацій та установ, які здійснюють підвищення кваліфікації і перепідготовку;
- отримання пенсії, у тому числі, і за вислугу років;

(Інші права визначаються згідно із ст. 50, 52 Закону України про освіту).

Відволікання педагогічних працівників від виконання професійних обов'язків не допускається, за винятком випадків, передбачених чинним законодавством.

2.29. Педагогічні працівники зобов'язані:

- виконувати Статут гімназії, правила і режим внутрішнього трудового розпорядку, умови контракту чи трудового договору;
- забезпечувати умови для засвоєння учнями навчальних програм на рівні обов'язкових державних вимог, сприяти розвитку здібностей учнів:
настановленням і особистим прикладом утверджувати повагу до принципів загальнолюдської моралі: правди, справедливості, відданості, патріотизму, гуманізму, доброти, стриманості, працелюбства, поміркованості, інших добродійностей;
- виховувати повагу до батьків, жінки, культурно-національних, духовних, історичних цінностей України, країни походження, до державного і соціального устрою, поглядів, що відмінні від власних, бережливе ставлення до навколишнього середовища;
- готувати учнів до самостійного життя в дусі взаєморозуміння, миру, злагоди між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами;
- додержувати педагогічної етики, моралі, поважати гідність учнів;
- захищати учнів від будь-яких форм фізичного або психічного насильства, Запобігати вживанню ними алкоголю, наркотиків, іншим шкідливим звичкам;
- постійно підвищувати свій професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну і політичну культуру;
- виконувати рішення, прийняті органами громадського самоврядування гімназії, накази і розпорядження адміністрації, органів державного управління освітою;
- (Інші обов'язки визначаються із ст. 51 Закону України про освіту).

- У гімназії періодично проводиться атестація педагогічних працівників.
 - Порядок проведення атестації встановлюється Міністерством освіти.
 - Педагогічні працівники, які не відповідають займаній посаді за результатами атестації або систематично порушують Статут, правила внутрішнього трудового розпорядку гімназії, не виконують посадових обов'язків, умов договору, контракту, звільняються з роботи згідно з чинним законодавством.
 - Інженерно-технічні працівники та навчально-допоміжний персонал приймається на роботу і звільнюється директором гімназії згідно з чинним законодавством. Їхні права, обов'язки регулюються трудовим законодавством, цим Статутом та правилами внутрішнього трудового розпорядку гімназії
- 2.33. Батьки учнів (особи, які їх замінюють) є учасниками навчально-виховного процесу з моменту зарахування їхніх дітей до гімназії.

Батьки та особи, які їх замінюють, мають право:

- обирати та бути обраними до органів громадського самоврядування в гімназії;
- звертатись до органів державного управління і громадського самоврядування і питань навчання, виховання дітей;
- брати участь в покращенні організації навчально-виховного процесу та зміцненні матеріально-технічної бази гімназії;
- захищати в органах громадського самоврядування гімназії та у відповідних державних, судових органах законні інтереси своїх дітей;

Батьки та особи, які їх замінюють, зобов'язані:

- постійно дбати про фізичне здоров'я, психічний стан дітей, створювати належні умови для розвитку їхніх природних здібностей;
- поважати гідність дитини, виховувати працелюбність, почуття доброти, милосердя, шанобливе ставлення до Вітчизни, державної і рідної мов. культури, сім'ї, повагу до національних, історичних, культурних цінностей інших народів;
- сприяти здобуттю дітьми освіти у гімназії або забезпечувати повноцінну домашню освіту в обсязі Державних вимог;
- виховувати повагу до законів, прав, основних свобод людини.

Заклад освіти надає батькам і особам, які їх замінюють, допомогу у виконанні ними своїх обов'язків.

Учасники навчально-виховного процесу набувають прав і виконують обов'язки, що визначаються даним Статутом та договором із закладом освіти (гімназією)

Представники громадськості мають право:

- обирати і бути обраними до органів громадського самоврядування в гімназії:

- керувати учнівськими об'єднаннями за інтересами, гуртками, секціями;
- сприяти покращанню матеріально-технічної бази, фінансовому забезпеченню гімназії;
- проводити консультації для педагогічних працівників: брати участь в організації навчально-виховного процесу

Представники громадськості зобов'язані: дотримуватися Статуту гімназії, виконувати рішення органів громадського самоврядування, накази та розпорядження адміністрації з питань організації навчально-виховного процесу

- дотримуватися етики поведінки та моралі;
- захищати учнів від всіляких форм фізичного та психічного насильства, пропагувати здоровий спосіб життя, шкідливість вживання алкоголю, наркотиків

III. Організація навчально-виховного процесу

3.1. Гімназія працює за власним навчальним планом і програмами, які можуть розроблятися викладачами гімназії, співробітниками вищих навчальних закладів, науково-дослідних установ на основі базисних навчальних планів та програм

Міністерства освіти України і затверджуються відповідним органом державного управління освітою.

У навчальному плані, незалежно від профілю гімназії, виділяється базовий компонент освіти, визначений Міністерством освіти України. Значне місце відводиться вивченню рідної мови, національних традицій, історії та культури України.

3.2. Організація навчально-виховного процесу гімназії будується на основі науково обгрунтованого вибору педагогічними працівниками програм, методів, форм та засобів навчання і виховання.

3.3. Поряд з традиційними методами і формами організації навчальних занять, застосовуються іновативні технології навчання, ведеться самостійна робота учнів за індивідуальними навчальними планами, пошукова та навчально-дослідна робота.

3.4. Поглиблена підготовка учнів з профільних предметів досягається шляхом вивчення спеціальних курсів та предметів за вибором, діяльністю різноманітної мережі клубів, студій, гуртків, творчих об'єднань, товариств.

3.5. Гімназія використовує на договірних засадах матеріально-технічну базу науково-дослідних установ, культурних центрів, позашкільних, вищих навчальних

закладів тощо.

3.6. Термін початку навчального року - І вересня. Тривалість навчального року не менше 34 тижнів, не враховуючи практики, а в 1 -х класах - 30 тижнів.

Тривалість канікул встановлюється: протягом року не менше 30 днів, літом - не менше 8 тижнів

Осінні канікули	7 днів
Зимові канікули	16 днів
Для учнів 1-х класів	7 днів додатково в лютому
Весняні канікули	7 днів
Літні канікули	не менше 8 тижнів

3.7. Відвертання учнів за рахунок навчального часу на сільгосп- та інші роботи, не пов'язані з навчальним процесом, забороняється.

3.8. Туристичні походи, екскурсії проводяться під керівництвом педпрацівника за наказом директора гімназії.

3.9. Виїзд учнів 4-6 класів на літні сільгоспроботи здійснюється у відповідності з рішенням загальних зборів трудармійців і затверджується радою гімназії або директором гімназії.

3.10. Щоденна кількість, послідовність навчальних занять визначається шкільним розкладом, затвердженим директором гімназії. Тривалість уроків встановлюється у першому класі підготовчого відділення 35 хвилин, в інших класах -45 хвилин.

Тривалість навчального тижня 5 днів. (П. 21 Положення про середній загальноосвітній навчально-виховний заклад).

3.11. Перерва між уроками складає не менше 10 хвилин.

3.12 Для закріплення здоров'я учнів і їх фізичного розвитку, організації • активного відпочинку в дні, коли в класах нема уроків фізкультури або ритмики. можуть проводитися щоденні оздоровчі фізичні вправи "Час здоров'я", як правило, на повітрі. "Час здоров'я" вноситься в розклад.

3.13. Перерва між уроками в перших класах підготовчого відділення встановлюється тривалістю в 20 хвилин. Після другого уроку проводиться "Час здоров'я" тривалістю 40 хвилин.

3.14. У групах продовженого дня проводяться щоденні рухливі ігри на вулиці тривалістю в 2 години.

3.15. Домашні завдання не обов'язкові. Вони можуть даватися учням з урахуванням психофізіологічних і педагогічних вимог та індивідуальних і >собливостей кожної дитини

У першому класі домашні завдання учням не задаються

3.16. У 1 -х і 2-х класах підготовчого відділення використовується тільки якісна оцінка успішності засвоєння навчальних програм. У III - IV класах вона доповнюється оцінками в балах: 5 (відмінно), 4 (добре), 3 (посередньо). У кінці року виставляються підсумкові оцінки. Учні, які не засвоїли програми, переводяться у інший середній навчальний заклад.

На II і III ступенях учитель виставляє або оцінки в балах, або застосовує залікову систему, або якісне оцінювання. Проміжні підсумкові оцінки в балах виставляються в I - V класах за чверть. в VI - VII класах-за півріччя. Річна оцінка в балах не може бути нижче середньої чвертної або за півріччя.

3.17. Учням, які закінчили III ступень і не склали іспити з окремих предметів, надається право перескладання їх протягом місяця після подачі особистої заяви".

3.18. Учні I-UI класів, які не відпрацювали обов'язкові години трудової практики, рішенням ради гімназії, педради або наказом директора не переводяться в наступний клас.

Звільнення від практики здійснюється тільки з медичних протипоказань і оформлюється наказом директора.

В період між засіданнями ради питання про перенос практики може бути вирішене директором, виходячи з інтересів гімназії.

3.19. У випадку організації в класі поглибленої трудової підготовки, учням, які склали кваліфікаційні екзамени, видається свідоцтво (посвідчення) про присвоєння кваліфікації.

Практика цих учнів за рішенням ради гімназії або наказом директора може здійснюватися з одержуваної спеціальності.

3.20 Крім різних форм обов'язкових навчальних занять, у гімназії проводяться індивідуальні, групові, факультативні та інші позакласні заняття та заходи, передбачені розкладом і спрямовані на задоволення освітніх інтересів учнів, їхнє виховання та розвиток творчих здібностей і обдарувань.

3.21. У гімназії встановлюється така система оцінювання, знань учнів, що відповідає п. 27 Положення про середній загальноосвітній навчально-виховний заклад.

Оцінки в балах за рішенням ради гімназії виставляються за тему, чверть чи півріччя.

Річні підсумкові оцінки виставляються обов'язково.

У документ про освіту (свідоцтво, атестат) вносяться оцінки відповідно до загальноприйнятої чотирибальної системи оцінювання знань учнів.

1.22. Чвертні, річні, підсумкові оцінки оголошуються класними керівниками (головою екзаменаційної комісії). У разі незгоди учня (його батьків, або осіб, які їх замінюють) з четвертною, річною, підсумковою оцінкою, йому надається право оскаржити її до

ради гімназії у місячний термін і скласти екзамен з відповідного предмету. Для цього за поданням ради гімназії відповідним структурним підрозділом місцевого органу державної виконавчої влади створюється комісія. Висновки цієї комісії є остаточними.

I.23. Учні, які мають позитивні річні підсумкові оцінки, переводяться до наступного класу.

I.24. Учні, які за підсумками навчального року не засвоїли хоча б один із предметів в обсязі державних стандартів освіти, вважаються невстигаючими.

IV. Управління та кадрове забезпечення

4.1. Управління гімназією здійснюється на основі принципів демократизму, гуманізму, свободи і відповідальності, поєднання колегіального та одноосібного управління.

Управління гімназією здійснюється міськвідділом освіти та Самарським районним відділом освіти.

4.2. У гімназії діють органи громадського самоврядування: загальні збори (конференція), ради гімназії тощо.

4.3. Безпосереднє керівництво гімназією здійснює її директор та органи громадського самоврядування. Директор гімназії затверджується або призначається на посаду відділом освіти Дніпропетровського міськвиконкому з дотриманням чинного законодавства.

4.4. Для забезпечення управління навчально-виховним процесом, організації наукової і методичної роботи у гімназії вводяться посади заступників директора з навчальної, виховної, наукової, методичної роботи, а також керівників кафедр (методоб'єднань), педагогів-організаторів класів, практичного психолога, соціального педагога.

4.5. Кількість працівників. їхні посадові оклади (ставки) визначаються відповідно до діючих нормативних документів.

4.6. Прийняття на роботу педагогічних працівників гімназії здійснюється за конкурсом на контрактній основі.

4.7. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників гімназії здійснюється один раз в 5 років за обраною ними формою (курси, стажування, творча відпустка тощо) і тривалістю від одного до шести місяців як в Україні, так і за кордоном.

4.8. До навчально-виховної роботи в гімназії залучаються викладачі вищих навчальних закладів, народні умільці, провідні діячі науки, культури та ін.

4.9. Управління гімназією здійснюється у повній відповідності з розділом IV Положення про гімназію.

Вищим органом іром адського самоврядування гімназії є конференція. Делегати з правом вирішального голосу вибираються на конференцію зборами колективів учнів (1),

(3), шкільних працівників (1-3), батьків і громадськості (13). Кількість делегатів визначається радою гімназії.

4.10. Конференція правомочна, якщо в її роботі бере участь не менше половини делегатів кожної з трьох категорій. Рішення приймаються простою більшістю голосів присутніх делегатів.

Конференція скликається не менше одного разу на рік. Право скликати конференцію мають голова ради гімназії, учасники (делегати) конференції, якщо за це висловилося не менше третини їх загальної кількості, директор гімназії, засновник

Конференція:

- обирає раду гімназії, її голову, встановлює термін їх повноважень; заслуховує звіт директора і голови ради гімназії про їхню роботу, дає їй оцінку
- відкритим або таємним голосуванням:
- затверджує основні напрями вдосконалення діяльності гімназії, розглядає інші найважливіші питання навчально-виховного процесу;
- приймає рішення про стимулювання праці директора, голови ради; у разі, коли директор не справляється зі своїми обов'язками, порушує клопотання перед засновником про його невідповідність посаді;

У період між конференцією вищим органом громадського самоврядування є рада гімназії.

До ради гімназії обираються пропорційно представники від працівників гімназії, учнів (другого-третього ступеня), батьків і громадськості конференцією відкритим або таємним голосуванням.

Рада гімназії скликається її головою, засновником, а також членами ради, якщо за це висловилося не менше третини її складу, директором гімназії.

Засідання ради є правомочним, якщо у ньому бере участь не менше двох третин її членів.

Рішення ради приймаються простою більшістю голосів присутніх на засіданні її членів.

Рада гімназії:

- організовує виконання рішень конференції;
- затверджує режим роботи гімназії;
- підтримує ініціативи щодо удосконалення системи навчання та виховання, заохочення до творчих пошуків, дослідно-експериментальної роботи педагогів;
- дає дозвіл на участь у навчально-виховному процесі, керівництві учнівськими об'єднаннями за інтересами діячів науки, культури, членів творчих спілок, працівників підприємств, установ, організацій;

- вносить пропозиції директору про стимулювання педагогічних та інших працівників гімназії;
- приймає рішення стосовно подання педагогічної ради про нагородження учнів і випускників навчально-виховного закладу за успіхи у навчанні (праці);
- у присутності батьків (осіб, які їх замінюють) розглядає пропозиції педагогічної ради про виключення учня із гімназії і, за наявності підстав, порушує клопотання перед директором про його подальше навчання у відповідному класі;
- разом з батьками (особами, які їх замінюють) бере участь у розгляді в державних і громадських організаціях питань, що стосуються їхніх інтересів;
- разом із засновником або уповноваженим ним органом, громадськими організаціями, директором гімназії створює умови для педагогічної освіти батьків;
- розглядає пропозиції, скарги, зауваження учасників навчально-виховного процесу, відповідних структурних підрозділів органів державного управління з питань роботи гімназії і приймає відповідні рішення;
- організовує громадський контроль за харчуванням і медичним обслуговуванням учнів;
- контролює витрачання бюджетних асигнувань, визначає напрямки використання бюджетних і позабюджетних коштів гімназії для розв'язання перспективних проблем удосконалення його діяльності;
- розподіляє кошти фонду загального обов'язкового навчання (фонду всеобучу);
- погоджує умови оренди приміщень, споруд і обладнання, створення малих підприємств гімназії та кооперативів;
- визначає структуру системи громадського самоврядування гімназії.

4.11. Директор гімназії:

- забезпечує реалізацію державної освітньої політики, діє від імені гімназії;
- розпоряджається в установленому порядку шкільним майном і коштами, затверджує після погодження з радою гімназії кошторис та організовує його виконання, укладає угоди, відкриває рахунки в установах банків і є розпорядником кредитів;
- видає у межах своєї компетенції накази та розпорядження, обов'язкові для всіх учасників навчально-виховного процесу;
- організовує навчально-виховний процес, здійснює контроль за його ходом і результатами, відповідає за якість і ефективність роботи педагогічного

колективу, за дотримання вимог охорони дитинства і праці, створює необхідні умови для участі учнів у позакласній та позашкільній роботі;

- за погодженням з радою гімназії призначає і звільняє своїх заступників, педагогічних працівників та визначає їх функціональні обов'язки;
- за погодженням із профспілковим комітетом затверджує правила внутрішнього трудового розпорядку, посадові обов'язки працівників гімназії;
- створює умови для творчого зростання педагогічних працівників, пошуку та застосування Ними ефективних форм і методів навчання та виховання;
- несе відповідальність за свою діяльність перед учнями, батьками, педагогічними працівниками та конференцією, засновником, місцевими органами державної виконавчої влади.

4.12. Директор керує гімназією через членів адміністрації:

заступників директора з навчальної, методичної, наукової роботи, які відповідають за правильну організацію навчально-виховного процесу, за виконання державних вимог курсів, якість викладання і знання учнів; здійснюють керівництво, контроль за постановою навчально-виховного процесу, успішністю учнів і їх стосунками в гімназії; проводять методичне навчання та інструктування педагогічного персоналу гімназії, регулюють навчальне навантаження, складають розклад навчальних занять і ведуть державну статзвітність, комплектують класи і слідкують за рухом учнів, займаються обліком кадрів медпрацівників; організують і контролюють гаряче харчування учнів, чергування в школі, розпорядок дня, навчання учнів вдома, надання матеріальної допомоги учням.

Докладно обов'язки заступників визначаються наказом директора гімназії;

заступника директора з виховної роботи, який відповідає за організацію позаурочні виховної роботи в гімназії і мікрорайоні, інструктує і контролює роботу класних керівників, педагогів-організаторів (кураторів), керівників гуртків, клубів, секцій, веде методичну роботу з цими категоріями педпрацівників; організує роботу з підлітками, які вимагають особливого педагогічного підходу: неблагополучними, неповними сім'ями, сиротами і півсиротами. Заступник будує свою роботу у відповідності з Положенням "Про організатора позакласної та позашкільної виховної роботи";

заступника директора з господарської частини, який відповідає за збереження шкільних приміщень і шкільного майна, за матеріально-технічне забезпечення гімназії і навчального процесу, за чистоту і порядок в шкільних приміщеннях, за своєчасну підготовку гімназії до початку навчального року, за протипожежну охорону і правильну організацію роботи обслуговуючого персоналу.

Для проведення занять з початкової військової підготовки в гімназії призначається військовий керівник із числа осіб, які мають відповідну підготовку

4.13. Керівництво та організацію виховної роботи в 1-4 класах підготовчого відділення та 1-7 класах гімназії здійснюють педагоги-організатори та класні керівники.

4.14. На вчителів в доповнення до основної роботи наказом директора може бути покладено завідування навчальним кабінетом, майстернями, навчально-дослідною ділянкою. Кращі навчальні кабінети, майстерні, ділянка рекомендуються за результатами атестації для оплати.

4.15. Гімназія має свою бібліотеку. Робота бібліотекарів будується відповідно з Положенням про шкільну бібліотеку.

4.16. Із числа учителів гімназії директор призначає класних керівників, яких затверджує рада гімназії. За бажанням учні та їх батьки можуть вибрати класного керівника з числа учителів, які ведуть уроки в цьому класі. Вибрану кандидатуру затверджує рада гімназії. Загальні збори учнів і їх батьків мають право поставити питання про відклик класного керівника або його перевибори.

Класний керівник:

- веде в тісному співробітництві з іншими вчителями, батьками і громадськістю виховну роботу з учнями класу на основі співробітництва дітей і дорослих, колективної творчої діяльності, яка має особисту і суспільну значимість;
- домагається єдності педагогічних вимог до учнів зі сторони гімназії та сім'ї, підтримує постійний зв'язок з батьками, вихователями групи продовженого дня, з радами сприяння сім'ї та гімназії на підприємствах і в організаціях;
- організовує своєчасну навчальну допомогу учням, зайнятість їх у поурочний час, вихідні й канікулярні дні;
- керує науковою діяльністю учнів;
- веде встановлену документацію за класом, подає адміністрації гімназії зведення про успішність, відвідування, вихованості і суспільної активності учнів, слідкує за станом їх здоров'я, проводить заходи, які сприяють їх здоров'ю;
- організує їх суспільно-корисну і виробничу працю, практику, відпочинок на канікулах і влаштування учнів у школу III ступеня, профтехучилища, технікуми, вечірні школи.
- відповідає за працевлаштування випускників гімназії.

Класний керівник дістає доплату до ставки.

4.17. Виховну роботу в групах продовженого дня ведуть вихователі, які організовують і проводять самопідготовку учнів з предметів, проводять з ними різні

заходи, організують їх дозвілля, прививають їм навички культури поведінки й особистої гігієни, сприяють закріпленню здоров'я і фізичного розвитку вихованців; підтримують постійний зв'язок з учителями, педагогами- організаторами, батьками, медперсоналом. Виховний процес ГПД ґрунтується на принципах співробітництва, самоуправління і самообслуговування.

4.18. У гімназії створюється постійно діючий дорадчий колегіальний орган - педагогічна рада.

Головою педагогічної ради є директор гімназії.

Педагогічна рада:

- обґрунтовує пропозиції, що надходять від педагогів, організацій, підприємств,
- розглядає питання вдосконалення і методичного забезпечення навчально- виховного процесу; установ, про моральне та матеріальне заохочення учнів, застосування стягнень, залишення невстигаючих учнів для повторного навчання у тому самому класі або, за певних умов, переведення їх до наступного класу
- організовує роботу, пов'язану з підвищенням кваліфікації педагогічних працівників, розвитком їхньої ініціативності, впровадженням у практику досягнень науки і передового педагогічного досвіду;
- розглядає інші питання діяльності педагогічних працівників.

Робота педагогічної ради планується в довільній формі відповідно до потреб гімназії. Члени педагогічної ради мають право виносити на її розгляд актуальні питання навчально-виховного процесу. Кількість засідань педагогічної ради визначається їх доцільністю, але не менше чотирьох разів на рік.

4.19.3 метою розвитку та удосконалення методики навчально-виховного процесу, професійної майстерності і творчого росту вчителів і вихователів створюється методична рада гімназії - колегіальний орган педпрацівників.

Методична рада обговорює і проводить вибір різних варіантів змісту освіти (навчальних планів, програм, підручників), форм і методів навчально-виховного процесу, способів їх реалізації, організує роботу з підвищення кваліфікації педпрацівників, розповсюдження передового досвіду.

При методраді створюються кафедри або предметні та інші методоб'єднання, секції і т. п.

Голова методради вибирається колективом педпрацівників. Методична рада засідає не менше двох разів у рік.

4.20. Органом учнівського самоврядування гімназії є учнівські збори та учнівська рада.

Основною структурною ланкою закладу освіти (гімназії) є клас - колектив учнів, що

формується з метою виконання завдань гімназії на основі їхніх вікових або психофізичних особливостей, рівня розвитку.

Учнівські збори гімназії (класу):

- обирають органи учнівського самоврядування гімназії (класу);
- висувають своїх представників для участі в роботі органів громадського самоврядування;
- обговорюють питання організації навчання, діяльності і дозвілля учнівського колективу.

4.21. Лідер класу є помічником класного керівника, веде щоденник класу, організовує чергування, слідкує за відвідуванням та успішністю, організує підготовку і проведення КТС, звертається в раду гімназії, в раду лідерів, адміністрацію для вирішення суперечливих питань і конфліктів.

4.22. Старости класів відповідають за ведення класного журналу, разом з класним керівником вирішують господарські питання й об'єднуються в старостат.

4.23. У гімназії діє дитяча організація "Червоні вітрила". Вона покликана виконувати провідну роль у колективі учнів, турбуватися про удосконалення навчально-виховного процесу, розвиток демократії і гласності в гімназії, добиватися виконання обов'язків і захищати права учнів.

Шкільна організація "Червоні вітрила" через своїх представників повноважна брати участь в обговоренні і прийнятті рішень на засіданнях ради гімназії, педради, нарадах при директорі, діставати від адміністрації гімназії необхідну інформацію про навчально-виховний процес, висказувати побажання в ході атестації педагогів з приводу їх взаємовідносин з учнями.

Відносини педколективу, керівництва гімназії і дитячої шкільної організації будуються на основі взаємної поваги, довір'я, відповідальності та співробітництва, їм створюються умови для розвитку ініціативи і творчості учнів.

4.24. У гімназії можуть створюватися учнівські та вчительські громадські організації, що діють відповідно до чинного законодавства України.

4.25. Батьківські збори гімназії (класу) - колективний орган батьківського самоврядування.

- Батьківські збори гімназії (класу): обирають органи батьківського самоврядування: обирають своїх представників для участі в роботі громадського самоврядування гімназії; •
- залучають батьків до участі в керівництві гуртками та іншими видами позакласної й позашкільної роботи;
 - вносять на розгляд ради гімназії, педагогічної ради, директора та його заступників

пропозиції щодо організації навчально-виховного процесу в класі й гімназії;

- запрошують педагога-вихователя, вчителів, представників державних органів управління, адміністрації гімназії для обговорення стану і перспектив роботи класу й закладу (гімназії), а також проводять роз'яснення з окремих питань, що турбують батьків.

V. Майно гімназії

5.1. Майно гімназії складають основні фонди (приміщення, обладнання тощо), а також інші цінності, вартість яких відображається в самостійному балансі гімназії.

5.2. Майно гімназії належить їй на праві оперативного управління відповідно до чинного законодавства, рішення про заснування і Статуту гімназії та укладених нею угод.

5.3. Гімназія відповідно до чинного законодавства користується землею, іншими природними ресурсами і несе відповідальність за дотримання вимог та норм з їх охорони.

5.4. Вилучення основних фондів, оборотних коштів, та іншого майна гімназії проводиться лише у випадках, передбачених чинним законодавством. Збитки, завдані гімназії внаслідок порушення її майнових прав іншими юридичними та фізичними особами, відшкодовуються відповідно до чинного законодавства.

5.5. Для забезпечення навчально-виховного процесу із дотриманням діючих нормативів база гімназії, крім класних приміщень, включає кімнати для уроків праці в початкових класах, навчальні кабінети, майстерні (слюсарна, токарна, домоводства, комбінована), а також спортивний, актовий і читальний зали, бібліотеку, архів, радіоцентр, медичний, лінгафонний і комп'ютерний кабінети, їдальню та буфет, приміщення для інженерно-технічного та навчально-допоміжного персоналу, кімнати психологічного розвантаження тощо.

5.6. Гімназія має земельну ділянку, де розміщуються спортивні та географічний майданчики, навчально-дослідну ділянку, зони відпочинку, господарські будівлі тощо.

VI. Фінансово-господарська діяльність гімназії

6.1. Фінансова діяльність гімназії проводиться у відповідності з розділом V Положення "Прогімназію".

Фінансові кошти гімназії складаються з бюджетних асигнувань і власного фонду гімназії. Бюджетні асигнування перераховуються на розрахунковий рахунок гімназії в житлосоцбанку. Кошти, які поступають у власний фонд гімназії, зберігаються на її поточному рахунку у відділенні банку.

Основним джерелом бюджетних асигнувань на гімназію є кошти, які щорічно

виділяються державою.

При введенні в гімназії нових навчальних предметів і курсів за рішенням райради з освіти, місцеві органи влади роблять додаткове фінансування.

Власний фонд гімназії формується з наступних джерел:

- відрахування з місцевого бюджету на програму розвитку гімназії;
- цільових вкладів базового та інших підприємств, держустанов, громадських організацій, об'єднань, кооперативів, добровільних внесків батьків, учителів та інших громадян;
- доходів від надання гімназією платних послуг, в тому числі від здачі в оренду шкільних приміщень, споруд, інвентаря, устаткування та інших ресурсів з погодження власника;
- доходів від господарської самої гімназії.

Витрачення коштів здійснюється з рішенням ради гімназії, в тому числі:

- встановлення надбавок до державних окладів і ставок зарплатні адміністративному, педагогічному і допоміжному персоналу, преміювання працівників гімназії;
- виділення заохочувальних стипендій, одноразових грошових заохочень учням;
- виділення матеріальної допомоги учням із незабезпечених сімей, встановлення для них постійної і тимчасової грошової допомоги додатково до засобів всеобучу;
- самостійна або пайова участь у фінансуванні програм розвитку гімназії;
- участь у фінансуванні програм міжшкільного рівня;
- на ремонт шкільних приміщень і придбання інвентаря, наочних посібників, ТЗН.

Фінансові кошти гімназії знаходяться в повному її розпорядженні і вилученню не підлягають. Право розподілу цих коштів належить раді гімназії.

Рада гімназії або директор за дорученням ради разом з бухгалтером:

- визначає порядок використання бюджетних асигнувань, виділених гімназії; складає кошторис і встановлює статті або пре драму витрат з фонду заробітної плати і соціального страхування шкільних працівників, харчування дітей та амортизаційним відчисленням;
- купують, орендують, замовляють необхідне гімназії обладнання та інші матеріальні ресурси з будь-якого підприємства, організації, кооперативу або приватної особи за безготівковим або готівковим розрахунком, в тому числі, і за різного роду договорами;
- укладають трудові договори з організаціями, установами і приватними особами, а також з учнями гімназії для оплати різних видів робіт з поточного ремонту, оформлення, господарському утриманні приміщень, споруд та ін.;
- вступають на договірних основах у різних об'єднаннях з іншими школами,

- навчальними закладами, науковими і позашкільними установами, підприємствами, кооперативами, об'єднуючи всі засоби або їх частину для створення міжшкільних комбінатів, курсів, навчально-виробничих і господарських об'єднань тощо;
- користуються банківським кредитом на умовах суворого додержання принципів кредитування і несуть відповідальність за їх ефективне використання;
 - розпоряджуються фондом заробітної плати, складають штатний розклад гімназії, встановлюють заробітну плату шкільним працівникам з урахуванням виділених на це бюджетних асигнувань і власного фонду гімназії

6.2. Заробітна плата працівників гімназії залежить винятково від об'єму та якості їх праці. Вона встановлюється радою гімназії в межахвилки посадових окладів, встановленої державою. Надбавка працівникам гімназії із коштів власного шкільного фонду визначається радою гімназії.

Порядок ведення бухгалтерського обліку, виконання шкільного кошторису витрат визначається за завданням гімназії централізованою бухгалтерією районного відділу освіти. За рішенням ради гімназії бухгалтерський облік може вестись самостійно.

6.3. Для організації навчально-виховного процесу, позашкільної роботи райрада народних депутатів дає школі необхідні спорудження і приміщення, земельну ділянку, навчальне обладнання, інвентар, забезпечує своєчасний капітальний ремонт і поточний, виділяє фонди і ліміти на обладнання гімназії.

Приміщення гімназії обладнується й експлуатується у відповідності з правилами і ехніки безпеки і санітарно-гігієнічними нормами.

Колектив гімназії несе матеріальну відповідальність за збереження будівель, споруд, навчального обладнання й інвентаря, закріплення і розвиток матеріальної бази здійснюється за рахунок бюджетних асигнувань і власного фонду школи.

6.4. За згодою з Міністерством освіти України гімназія має право укладати і реалізувати угоди із закордонними навчальними закладами про обмін викладачами, учнями, навчально-методичними матеріалами, досвідом та іншими аспектами. Гімназія несе повністю відповідальність за ефективне виконання вищезгаданих шходів.

6.5. Гімназія № 136 користується правами юридичної особи, має печатку із юбраженням Державного герба України і зі своїм найменуванням, кутовий і малий штампи, вивіски встановленого зразка на українській мові.

6.6. Документація гімназії ведеться у відповідності з типовою інструкцією, затвердженою Міністерством освіти України українською мовою.

Звітність гімназії подається у відповідності з вимогами органів державної статистики України.

Вимоги іншої звітності будь-якими державними і громадськими органами та організаціями забороняються.

6.7. Всі перевірки діяльності гімназії здійснюються тільки за згодою з місцевою райрадою з освіти і за обов'язкового повідомлення ради і директора гімназії.

6.8. Фінансово-господарська діяльність гімназії здійснюється на основі власного бюджету.

6.9. Джерелами формування бюджету гімназії є :

- кошти державного бюджету, що надходять у розмірі, не нижчому від передбаченого нормативами фінансування для даного типу закладів освіти;
- кошти засновника, вищих навчальних закладів, наукових установ, організацій, відомств тощо, з якими співробітничає гімназія;
- добровільні внески, пожертвування підприємств, організацій, кооперативів, асоціацій, товариств, окремих громадян тощо;
- надходження від надання додаткових освітніх послуг, наукової, господарської та комерційної діяльності гімназії, реалізації власної продукції, надання в оренду приміщень, споруд, обладнання тощо;

6.10. Гімназії виділяються додаткові бюджетні кошти на факультативи, консультації, індивідуальне навчання в межах 4-х тижневих годин на кожний клас. Для організації позакласної, методичної, науково-експериментальної роботи, окремих лекцій, курсів гімназії виділяються додаткові кошти з розрахунку 1500 годин на рік.

6.11. Гімназії надається повна фінансова самостійність. Вона працює за індивідуальними штатним розкладом.

6.12. Ставки заробітної плати (оклади) педагогічних працівників та навчально-допоміжного персоналу гімназії підвищуються не менше ніж на 15 відсотків від ставок (посадових окладів) педагогічних працівників та навчально-допоміжного персоналу загальноосвітніх шкіл.

Ставки заробітної плати педагогічних працівників гімназії нараховуються із розрахунку 18-годинного тижневого навантаження, з якого 3 години відводяться на науково-методичну та експериментальну роботу

Викладачам вищих навчальних закладів, які працюють у гімназії, заробітна плата нараховується за нормативами, передбаченими для названих закладів, і виплачується згідно з угодою із фонду гімназії або вищого навчального закладу.

6.13. Посадові оклади директора, його заступників встановлюються на рівні, не нижчому від посадових окладів керівників загальноосвітніх шкіл із контингентом учнів понад 1600 чоловік. Посадові оклади керівників кафедр (методоб'єднань)

встановлюються у розмірі 0,5 від відповідної їхньому стажу роботи та освіти ставки педагогічного працівника гімназії.

6.14.Платні послуги.

Платні послуги надаються гімназією за договірними цінами.

Встановлення вищими органами планових завдань гімназії на розвиток платних послуг у будь-якій формі забороняється.

Не дозволяється введення платних послуг замість діяльності гімназії, що фінансується з бюджету та за рахунок зниження рівня безкоштовної освіти.

6.15. Контроль за рівнем безкоштовного обслуговування здійснюється місцевою радою народних депутатів.

6.16. У випадку отримання гімназією коштів із додаткових джерел бюджетні асигнування гімназії не зменшуються.

6.17.Кошторис гімназії.

Фінансові кошти гімназії використовуються згідно з кошторисом, який формується та затверджується директором гімназії за узгодженням з радою гімназії.

6.18.Нормативи для формування кошторису гімназії.

Підставою для формування кошторису гімназії є такі нормативи, що визначені відповідними органами державного врядування:

1. Норматив бюджетного фінансування;
2. Норматив фонду заробітної плати;
3. Норматив виробничого розвитку;
4. Норматив соціального розвитку;
5. Норматив загального обов'язкового навчання;
6. Норматив валютних відрахувань.

6.19.Фонди кошторису гімназії.

Кошторис гімназії може складатися з наступних фондів:

1. Фонду загального обов'язкового навчання;
2. Фонду зарплати та матеріального заохочення;
3. Фонду виробничого та соціального розвитку;
4. Інших фондів.

6.20. Використання фондів.

Кошти фондів загального обов'язкового навчання та фонду виробничого та соціального розвитку використовуються тільки за призначенням. Решта - відповідно до Положення про них.

6.21.Періодичність відрахувань.

Періодичність відрахувань коштів у фонд може бути щорічною, щоквартальною або щомісячною.

6.22. Кошти, що не використані.

Кошти фондів, що не використані за звітний період, вилученню не підлягають і використовуються гімназією надалі.

6.23. Організація фінансової діяльності.

1. Ведення фінансових та бухгалтерських справ бюджетних коштів гімназія делегує централізованій бухгалтерії установ освіти, залишаючи за собою право кредиту.
2. Гімназія відкриває свій рахунок у Держбанку для позабюджетних коштів.
3. Гімназія має свого бухгалтера.
4. Гімназія самостійно складає свій кошторис.
5. Всі фінансові та бухгалтерські операції через банк гімназія здійснює сама.

6.24. За використання бюджетних коштів гімназія відповідає перед фінансовими органами місцевих рад народних депутатів, за позабюджетних коштів - перед органами самоврядування гімназії.

6.25. Ведення бухгалтерського обліку, звітність.

Порядок ведення бухгалтерського обліку та звітності гімназії регулюється ■ чинним законодавством.

Розрахункові операції можуть здійснюватися за домовленістю, чековими книжками або готівкою.

6.26. Заробітна плата.

Гімназія має право самостійно формувати штатний розклад, використовуючи фонд заробітної плати, не зменшуючи мінімальних ставок.

Порядок мінімальної оплати праці обслуговуючого та допоміжного персоналу, доплата за сумісництво та збільшення об'єму робіт визначає директор гімназії.

Заробітна плата працівників гімназії максимальним розміром не обмежується.

6.27. Оплата занять у разі відмовлення від класно-урочної системи.

У разі відмови від класно-урочної системи навчання та ведення інших форм організації навчального процесу, оплата занять здійснюється за рішенням ради гімназії у межах загального фонду зарплати гімназії.

6.28. Премії, надбавки, доплати. Робота за домовленістю.

Гімназія має право преміювати працівників, встановлювати надбавки, доплату, а також заключати узгодження з учителями, педпрацівниками на розробку навчальних посібників, матеріалів, на необхідну гімназії технічну роботу, на підвищення кваліфікації вчителів, розраховуючись за це з економії зарплати або з інших

нецентралізованих коштів.

6.29. Придбання, взяття на прокат, оплата послуг.

Гімназія має право використовувати кошти, що знаходяться в її розпорядженні, для придбання або взяття на прокат необхідного обладнання, інвентарю, навчальних посібників та ін. матеріальних ресурсів, а також на оплату послуг підприємств, господарських організацій, установ, приватних осіб, як безготівковим способом, так і готівкою

VII. Міжнародне співробітництво

7.1. Гімназія відповідно до чинного законодавства має право укладати угоди і договори про співробітництво, встановлювати прямі зв'язки з навчальними закладами, науковими установами, підприємствами, організаціями, відомствами, фондами, товариствами, окремими громадянами як на території України, так і за її межами.

7.2. Гімназія за наявності належної матеріально-технічної та соціально-культурної бази, власних фінансових коштів має право налагоджувати прямі міжнародні зв'язки на основі самостійно укладених угод про обмін педагогічними працівниками та учнями, створювати у встановленому Міністерством освіти України порядку спільні асоційовані закладом навчальні центри, проводити спільні заходи (конференції, олімпіади тощо), а також вступати до міжнародних організацій відповідно до чинного законодавства.

VIII. Звітність та контроль за діяльністю гімназії

Гімназія безпосередньо підпорядкована і підзвітна засновнику.

Основною формою контролю за діяльністю гімназії є атестація, яка проводиться, як правило, один раз у п'ять років у порядку, встановленому Кабінетом Міністрів України.

Контроль за забезпеченням гімназією державних стандартів освіти здійснюється органами державного управління освітою.

Зміст, форма, періодичність контролю не пов'язаного з навчально-виховним процесом, встановлюється засновником гімназії.

IX. Реорганізація та ліквідація

Порядок реорганізації та ліквідації гімназії визначається власником до чинного законодавства. У цьому випадку педагогічні та інші працівники гімназії забезпечуються компенсацією при втраті роботи, а також у зв'язку із змінами в організації виробництва і праці, що встановлені законодавством

ДОДАТОК 3
Положення про акредитацію
та атестацію навчального закладу

ПОЛОЖЕННЯ

про акредитацію вищих закладів освіти

I. Загальні питання

13. Акредитація вищого закладу освіти (далі - акредитація) - це визнання статусу вищого закладу освіти, підтвердження його здатності здійснювати підготовку фахівців на рівні державних вимог з певного напрямку (спеціальності).

Акредитація проводиться за ініціативою вищого закладу освіти.

14. Підвищення рівня підготовки фахівців з певного напрямку (спеціальності), а також статусу вищого закладу освіти здійснюється виключно шляхом проведення акредитації.

Акредитація щодо підготовки фахівців
з певного напрямку (спеціальності)

15. Для акредитації щодо підготовки фахівців з певного напрямку (спеціальності) вищий заклад освіти подає до відповідної фахової ради розглянуті й схвалені вченою радою цього закладу матеріали самоаналізу діяльності за заявленим напрямом і рівнем підготовки фахівців.

Зазначені матеріали готуються згідно з вимогами до акредитації, визначеними ДАК.

16. Матеріали самоаналізу діяльності вищого закладу освіти щодо підготовки фахівців з певного напрямку (спеціальності) повинні включати такі відомості:

- 1) про організацію роботи з підготовки фахівців з певного напрямку (спеціальності): історична довідка; динаміка розвитку; підрозділи вищого закладу освіти, що забезпечують цей напрям (спеціальність); перспективи розвитку тощо;
- 2) про організацію підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців (науково- і організаційно-методичне забезпечення навчально-виховного процесу, рівень фундаментальної, гуманітарної та фахової підготовки студентів);
- 3) про систему виховної роботи із студентами;
- 4) про науково-педагогічні кадри (організація підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації викладацького складу);
- 5) про ефективність роботи аспірантури, докторантури, якісний склад базових кафедр тощо;

- б) про науково-дослідну і науково-виробничу діяльність (визнані наукові школи, напрями, зміст та обсяги наукових досліджень, наукові підрозділи, що їх забезпечують тощо);
- 7) про ефективність фінансово-економічної, комерційної, господарської та зовнішньоекономічної діяльності;
- 8) про міжнародні освітні та наукові зв'язки і їх вплив на основну діяльність;
- 9) про структуру замовлень (контрактів) на підготовку фахівців і ефективність використання випускників.

17. Після одержання зазначених матеріалів фахова рада у місячний термін направляє до вищого закладу освіти експертів

18. Експерти

1. проводять експертизу відповідності освітньої діяльності вищого закладу освіти державним вимогам, перевірку рівня готовності його випускників до діяльності за фахом (розв'язання комплексних кваліфікаційних завдань, професійне тестування тощо);
2. дають оцінку рівня виконання та захисту студентами курсових, дипломних проектів (робіт), складання державних іспитів тощо;
3. аналізують ефективність професійної діяльності випускників за трирічний період після закінчення вищого закладу освіти (опитування чи анкетування керівників і випускників, які працюють за фахом, щодо якості освіти);
4. вивчають питання про склад професорсько-викладацьких кадрів, що забезпечують підготовку фахівців, стан їх підготовки і оновлення кадрів;
5. проводять експертизу змісту і рівня організації наукових досліджень, діяльності наукових шкіл, аспірантури, докторантури, спеціалізованих рад із захисту дисертацій;
6. визначають стан розвитку матеріально-технічної бази вищого закладу освіти (забезпечення спеціалізованими аудиторіями, лабораторіями, полігонами тощо).
7. Загальний термін роботи експертів безпосередньо у вищому закладі освіти, 1 як правило, не повинен перевищувати двох тижнів.
8. За результатами проведеної експертизи фахова рада в двомісячний термін готує мотивований висновок про відповідність або невідповідність заявленого рівня підготовки фахівців з напрямку (спеціальності) встановленим вимогам і надсилає 1 його разом із зазначеними матеріалами до ДАК.
9. ДАК у тримісячний термін з дня отримання зазначених матеріалів приймає рішення про акредитацію вищого закладу освіти щодо підготовки фахівців з певного - напрямку

(спеціальності).

Акредитація за рівнем і статусом

10. Вищий заклад освіти визначається акредитованим за певним рівнем і статусом, якщо за відповідним рівнем акредитовані його структури та не менше ніж 75 відсотків напрямів (спеціальностей), за якими здійснюється підготовка фахівців.

Для акредитації за заявленим статусом вищий заклад освіти подає до ДАК розглянуті й ухвалені вченою радою цього закладу узагальнені за структурними підрозділами матеріали акредитації щодо підготовки фахівців з напрямів (спеціальностей).

11. Після розгляду поданих матеріалів у разі потреби ДАК направляє до вищого | закладу освіти експертів.

12. Експерти проводять вибіркочу перевірку достовірності зазначених матеріалів і за її результатами готують висновок про відповідність або невідповідність рівня освітньої діяльності вищого закладу освіти заявленому статусу і подають його до ДАК.

Пропозиції про надання вищому закладу освіти статусу національного ДАК подає до Міносвіти

13. ДАК у тримісячний термін після отримання зазначених матеріалів приймає рішення по акредитацію вищого закладу освіти і підтвердження його статусу.

14. ДАК може визнати вищий заклад освіти або окремі напрями (спеціальності) підготовки фахівців акредитованими також за підсумками державної атестації. Державна атестація як форма періодичного контролю за якістю виконання державного замовлення проводиться у закладах, які одержали таке замовлення, Державною інспекцією закладів освіти на плановій основі.

Порядок і процедура проведення державної атестації закладу освіти, а також форма свідоцтва про атестацію затверджуються Міносвіти

Права і гарантії акредитованого вищого закладу освіти

15. Сертифікат про акредитацію за рішенням ДАК видає Міносвіти. Термін дії сертифіката не повинен перевищувати 10 років. Форма сертифікату затверджується Міносвіти.

16. Акредитованому вищому закладу освіти надається право:

- 1) пріоритетного отримання державного контракту на підготовку фахівців:
- 2) автономії у провадженні освітньої діяльності за погодженням з міністерством або відомством, якому він підпорядкований, з питань:
 - розроблення і впровадження навчальних програм:

- визначення його структури та форм організації навчально-виховного процесу;
- установлення в межах ліцензованого напряму номенклатури спеціальностей:
- організації науково-дослідної роботи та створення для цього відповідних підрозділів:
- присвоєння категорій та вчених звань викладачам;
- використання різних систем оплати праці та встановлення підвищеного розміру стипендії та заробітної плати за рахунок передбачених на це коштів, а також додаткових джерел їх надходження.

17. Акредитованим вищим закладам освіти, яким надана автономія, може також установлюватися фінансування за вищими нормативами, що визначаються щорічно у межах коштів, передбачених міністерствами і відомствами на підготовку кадрів за державним контрактом.

18. Статус вищого закладу освіти відповідно до Закону України "Про освіту" визначається рівнем його акредитації. Акредитованому з певного напряму (спеціальності) вищому закладу освіти надається право видавати диплом про вищу освіту за зразком, затвердженим Кабінетом Міністрів України відповідно до освітньо-кваліфікаційного рівня:

- 1) I рівень - молодшого спеціаліста (технікуми, училища, інші заклади освіти еквівалентного рівня);
- 2) II рівень бакалавра (коледжі, інститути, інші заклади освіти еквівалентного рівня);
- 3) III рівень - спеціаліста (університети, академії, інститути, консерваторії, інші заклади освіти еквівалентного рівня);
- 4) IV рівень - магістра (університети, академії, інститути, консерваторії, інші заклади освіти еквівалентного рівня).

Вищі заклади освіти кожного рівня акредитації користуються всіма правами вищих закладів освіти попередніх рівнів акредитації.

19. З неакредитованих напрямів (спеціальностей) прийом студентів до вищих закладів освіти припиняється.

За результатами акредитації ДАК в установленому порядку може порушувати питання про ліквідацію вищого закладу освіти або його реорганізацію з відповідною зміною статусу чи анулювання ліцензії на впровадження освітньої діяльності.

20. Право на повторне проведення акредитації надається, як правила, не раніше ніж через 2 роки.

Фінансування проведення акредитації

21. Відшкодування витрат, пов'язаних з проведенням акредитації, здійснюється за рахунок вищих закладів освіти за попередньо складеними кошторисами відповідно до

нормативів, установлених Міносвіти.

22. За видачу сертифікатів про акредитацію встановлюється така плата:

- з вищих закладів освіти, діяльність яких забезпечується бюджетним фінансуванням, - у розмірі дванадцяти неоподатковуваних мінімумів доходів громадян;
- з вищих закладів освіти, діяльність яких забезпечується іншими джерелами фінансування, - у розмірі 3 відсотків суми коштів, розрахованих як річна плата за навчання контингенту осіб, що відповідає ліцензованому обсягу прийому.

Кошти за видачу сертифікатів про акредитацію перераховуються вищими закладами освіти на рахунок ДАК

ПОЛОЖЕННЯ

про атестацію професійно-технічних закладів освіти

1. Атестація професійно-технічних закладів освіти, навчальних підрозділів підприємств, установ, організацій (далі - професійно-технічні заклади освіти) незалежно від їх підпорядкування та форм власності, є складовою системи державного контролю за якістю підготовки робітничих кадрів та службовців і спрямована на визначення спроможності закладу освіти здійснювати освітню діяльність на рівні державних вимог (стандартів).

2. Основними завданнями атестації є:

- аналіз і оцінка реального стану організації та здійснення навчально-виховного процесу;
- оцінка відповідності знань, умінь і навичок учнів, слухачів вимогам навчальних планів і програм;
- визначення відповідності умов професійно-технічної освіти, наявної матеріально-технічної та навчально-методичної бази вимогам навчальних планів і програм;
- оцінка якісного складу інженерно-педагогічних і керівних працівників.

3. Атестації підлягають професійно-технічні заклади освіти, що здійснюють підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації робітничих кадрів.

Курсові форми професійного навчання без присвоєння кваліфікації не атестуються.

4. Атестація державних професійно-технічних закладів освіти здійснюється планово один раз у десять років

Професійно-технічні заклади освіти інших форм власності атестуються за їх заявками або заявками їхніх засновників і підлягають переатестації через 10 років

Атестація може здійснюватися позапланово за рішенням органу державного управління освітою

5. Суб'єктами атестації є лише ліцензовані професійно-технічні заклади освіти.
6. Атестованим вважається професійно-технічний заклад освіти, якщо атестовані 75 і більше відсотків напрямів (професій, спеціальностей), за якими здійснюється підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації робітничих кадрів та службовців.
7. Атестованому професійно-технічному закладу освіти видається свідоцтво про атестацію встановленого зразка.

Зразок свідоцтва про атестацію затверджує Міносвіти.

8. Атестований професійно-технічний заклад освіти набуває право видачі документа про професійно-технічну освіту державного зразка.
9. Рішення про атестацію професійно-технічного закладу освіти може бути прийнято ДАК за результатами комплексної перевірки органами державного управління освітою та Державною інспекцією закладів освіти.
10. Державна інспекція закладів освіти координує роботу, пов'язану з програмно-методичним забезпеченням атестації, і здійснює контроль за проведенням атестаційної експертизи.
11. Для організації проведення атестаційної експертизи при місцевих органах державного управління освітою створюються регіональні експертні ради, які складають план (графік) проведення атестації на 10 років.

Зведений план (графік) проведення атестації затверджує Міносвіти.

Органи державного управління освітою доводять терміни атестації до відома професійно-технічних закладів освіти не пізніше як за 3 місяці до її початку.

12. Для проведення атестаційної експертизи професійно-технічного закладу освіти регіональна експертна рада створює експертну комісію та проводить консультацію керівників зазначеного закладу.

Вимоги до складу експертних комісій визначає Міносвіти.

Професійно-технічний заклад освіти, що підлягає атестації, подає до регіональної експертної ради матеріали самоаналізу освітньої діяльності, які включають аналіз стану матеріально-технічної бази, кадрового і навчально-методичного забезпечення, копії навчальних планів і програм тощо.

Вимоги до матеріалів самоаналізу освітньої діяльності професійно-технічного закладу освіти та порядок їх подання визначає Міносвіти.

13. Експертна комісія на основі завдань атестації та аналізу поданих матеріалів, розробляє програму атестації, погоджує її з регіональною експертною радою та доводить до відома професійно-технічного закладу освіти до початку атестації.

14. Під час проведення атестаційної експертизи експертна комісія керується чинним законодавством, нормативними документами з питань професійно-технічної освіти, цим Положенням, організовує свою роботу на підставі програми атестації і працює безпосередньо у професійно-технічному закладі освіти не більше як 15 календарних днів.
15. За підсумками роботи експертна комісія складає акт атестаційної експертизи, доводить його до відома професійно-технічного закладу освіти і подає регіональній експертній раді.
16. Регіональна експертна рада у двомісячний термін розглядає матеріали атестаційної експертизи, готує мотивований висновок про спроможність професійно-технічного закладу освіти здійснювати освітню діяльність на рівні державних вимог і подає його разом з атестаційною справою до ДАК

Вимоги до матеріалів про результати атестаційної експертизи, що подаються до ДАК, визначає Міносвіти

17. ДАК у тримісячний термін з дня надходження від регіональної експертної комісії відповідних матеріалів розглядає їх, приймає рішення і в разі позитивного вирішення питання подає свої висновки на затвердження Міносвіти. Після затвердження цих висновків Міносвіти видає професійно-технічному закладу освіти свідоцтво про атестацію.

У разі прийняття негативного рішення про атестацію професійно-технічного закладу освіти чи окремих його напрямів (професій, спеціальностей) ДАК повідомляє про це відповідний заклад освіти

19. Відшкодування витрат, пов'язаних з проведенням атестаційної експертизи, здійснюється за рахунок закладів освіти за попередньо складеними кошторисами відповідно до нормативів, установлених Міносвіти.

Відшкодування витрат, пов'язаних з проведенням атестаційної експертизи, здійснюється за рахунок закладів освіти за попередньо складеними кошторисами відповідно до нормативів, установлених Міносвіти

20. За видачу професійно-технічним закладам освіти свідоцтв про атестацію встановлюється плата

- з професійно-технічних закладів освіти, діяльність яких забезпечується бюджетним фінансуванням. - у розмірі десяти неоподатковуваних мінімумів доходів громадян;

- з професійно-технічних закладів освіти, діяльність яких забезпечується іншими джерелами фінансування, - у розмірі 2 відсотків суми коштів, розрахованих як річна плата за навчання контингенту осіб, що відповідає ліцензованому обсягу прийому.

Кошти за видачу свідоцтв про атестацію перераховуються професійно-технічними закладами освіти на рахунок ДАК

21. За особами, які залучаються до роботи у ДАК та регіональних експертних радах на час проведення атестаційної експертизи, зберігається середня заробітна плата за основним місцем роботи.

ТИПОВЕ ПОЛОЖЕННЯ
про атестацію середніх загальноосвітніх, позашкільних,
дошкільних закладів освіти і закладів освіти для громадян,
які потребують соціальної допомоги та реабілітації¹

1. Дане Типове Положення визначає умови і порядок атестації середніх загальноосвітніх, позашкільних, дошкільних закладів освіти і закладів освіти для громадян, які потребують соціальної допомоги та реабілітації (далі - закладів освіти), відповідно до вимог Закону України "Про освіту", указу Президента України від 10 жовтня 1995 року № 942/95 "Про заходи щодо вдосконалення діяльності органів освіти", постанови Кабінету Міністрів України від 12 лютого 1996 року № 200 "Про ліцензування, атестацію та акредитацію закладів освіти" та відповідних положень про вказані заклади.

21. Дія даного Положення поширюється на всі типи закладів освіти незалежно від їх підпорядкування та Форм власності.

22. Атестація є основною формою контролю за діяльністю закладу освіти і має на меті перевірку виконання вимог чинного законодавства щодо забезпечення конституційного права на освіту і відповідності цієї діяльності державним вимогам (стандартам освіти).

23. Основні завдання атестації:

- вивчення матеріально-технічної бази закладу освіти. її можливостей стосовно реалізації навчально-виховних програм закладу і перспектив його розвитку;
- аналіз і оцінка реального стану організації та здійснення навчально-виховного процесу, контроль за змістом, рівнем та якістю освітньої підготовки;
- визначення відповідності рівня знань, умінь і навичок учнів (вихованців) вимогам державних навчальних планів і програм;
- створення умов для виховання та розвитку дітей, оцінка результативності організації виховної, корекційно-відновлювальної, реабілітаційної та лікувальної роботи, їх підготовки до продовження навчання або наступної трудової діяльності;
- визначення ефективності управління закладом освіти, виконання нормативних документів Міносвіти і органів державного управління освітою; оцінка якісного складу та рівня фахової підготовки педагогічних кадрів, роботи закладу освіти

щодо забезпечення соціального захисту учасників навчально-виховного процесу, організації перепідготовки і підвищення кваліфікації, стану методичної роботи.

5. Атестація закладу освіти не виключає інші форми планового контролю за його діяльністю.
6. Атестація здійснюється, як правило, один раз на п'ять років. Позачергова атестація закладу освіти може проводитись з ініціативи закладу з метою зміни статусу або за рішенням органу державного управління освітою.
7. Суб'єктами атестації є лише ліцензовані заклади освіти.
8. Проведення атестації закладів освіти, що знаходяться у загальнодержавній власності, покладається на Міносвіти, міністерства та відомства, що мають у своєму підпорядкуванні заклади освіти, Державну інспекцію закладів освіти.
9. Проведення атестації закладів освіти, що знаходяться у комунальній власності або засновані на інших формах власності, покладається на Міністерство освіти Автономної Республіки Крим, управління освіти обласних, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій.
10. Міносвіти розробляє і затверджує документи, необхідні для організації та проведення атестації закладів освіти, визначає відповідні критерії та вимоги. Ці документи є обов'язковими для всіх органів державного управління освітою, на які покладається проведення атестації, та закладів освіти незалежно від їх підпорядкування і форм власності.
11. Для організації проведення атестаційної експертизи при відповідних органах державного управління освітою створюються регіональні експертні ради або центри.
Органи державного управління освітою, на які покладається атестація закладів освіти, можуть залучати відділи освіти районних, районних у містах Києві та Севастополі державних адміністрацій, виконавчих комітетів міських Рад до підготовки та проведення атестаційної експертизи.
12. Регіональні експертні ради (центри) з урахуванням пропозицій закладів освіти, районних(міських) відділів освіти формують п'ятирічний і річні плани проведення атестації. Ці плани доводяться ними до відома закладів освіти, що атестуються, у термін не менше трьох місяців до початку атестації.
13. Для проведення атестаційної експертизи закладу освіти створюється експертна комісія з числа висококваліфікованих педагогічних, науково- педагогічних працівників, працівників органів державного управління та Державної інспекції закладів освіти. До участі в роботі експертних комісій можуть залучатись також представники зацікавлених

організацій, підприємств і установ, професійних і творчих спілок тощо. Склад комісії затверджується наказом органу державного управління освітою, на який покладено проведення атестації.

14. Заклад освіти, що підлягає атестації, подає до регіональної експертної ради (центру) погоджені з відповідним відділом освіти матеріали самоаналізу освітньої діяльності, що включають аналіз стану матеріально-технічної бази, кадрового і навчально-методичного забезпечення, копії навчальних планів, навчально-виховних програм тощо. Вимоги до матеріалів самоаналізу освітньої діяльності закладу та порядок їх подання визначає Міносвіти.

15. Основою організації діяльності експертної комісії є робоча програма атестації, що складається її керівником для конкретного закладу освіти з урахуванням його типу та профілю навчання на основі нормативних документів Міносвіти і затверджується органом державного управління освітою, на який покладено проведення атестації. Робоча програма керівником експертної комісії доводиться до відома керівництва закладу освіти не пізніше, ніж за місяць до початку роботи експертної комісії.

16. Керівництво закладу освіти, що атестується створює необхідні умови для роботи експертної комісії. Експертна комісія працює безпосередньо у закладі освіти не більше двох тижнів.

17. За підсумками роботи експертна комісія у термін до 15 днів складає акт атестаційної експертизи закладу освіти, де містяться висновки з основних напрямків його діяльності та рекомендації щодо визнання закладу освіти атестованим або неатестованим.

Акт передається регіональній експертній раді (центру) і керівництву закладу освіти.

18. У випадку незгоди закладу освіти з процедурою проведення атестації або наявності фактів порушень робочої програми протягом 10 днів з моменту отримання акта експертизи, керівництво закладу може подати мотивовану апеляцію до органу державного управління освітою, на який покладається проведення атестації. Якщо апеляція визнається правомірною, то вказаний орган державного управління освітою призначає експертну комісію у новому складі та в погоджений із закладом освіти термін проводить повторну експертизу. Висновки повторної експертизи є остаточними.

19. Регіональна експертна рада (центр) у двомісячний термін розглядає матеріали атестаційної експертизи, готує мотивований висновок щодо атестації закладу освіти і подає його до відповідного органу державного управління освітою. На основі цього висновку і матеріалів самоаналізу освітньої діяльності закладу, орган державного управління освітою, на який покладено проведення атестації, приймає рішення про атестацію цього закладу. Вказане рішення надсилається закладу освіти у термін не більше

місяця з дня надходження висновку від регіональної експертної ради (центру).

20. Заклад освіти визнається атестованим, якщо результати його діяльності відповідають встановленим державою вимогам

Якщо в ході атестаційної експертизи у діяльності закладу освіти виявлено недоліки, які суттєво не впливають на результати його роботи і можуть бути ліквідовані у визначений експертною комісією термін, у рішенні про атестацію закладу освіти повинні бути визначені конкретні заходи щодо удосконалення його діяльності, виконання яких в установлений термін є обов'язковим для збереження статусу, бюджетного фінансування і права видачі документа про освіту державного зразка.

21. Атестованому закладу освіти видається свідоцтво про державну атестацію встановленого зразка. Зразок свідоцтва про атестацію затверджує Міністерство освіти України.

22. Атестованому закладу освіти надається фінансування з державного бюджету відповідно до встановлених нормативів, а для закладів, що здійснюють підготовку за рівнем повної або неповної загальної середньої освіти, також право видачі документа про освіту державного зразка.

Атестованому закладу освіти, де ведеться професійне навчання, надається право присвоєння випускникам кваліфікації певного рівня і видачі посвідчення встановленого державою зразка

23. Заклад освіти визнається неатестованим, якщо результати його освітньої діяльності та наявні умови організації навчально-виховного процесу не відповідають встановленим державою вимогам.

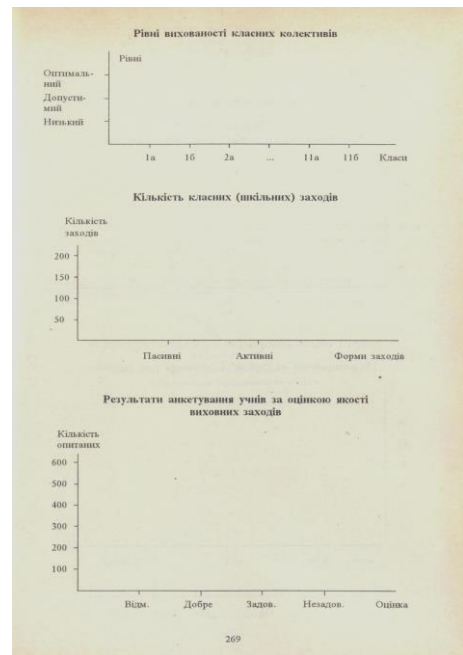
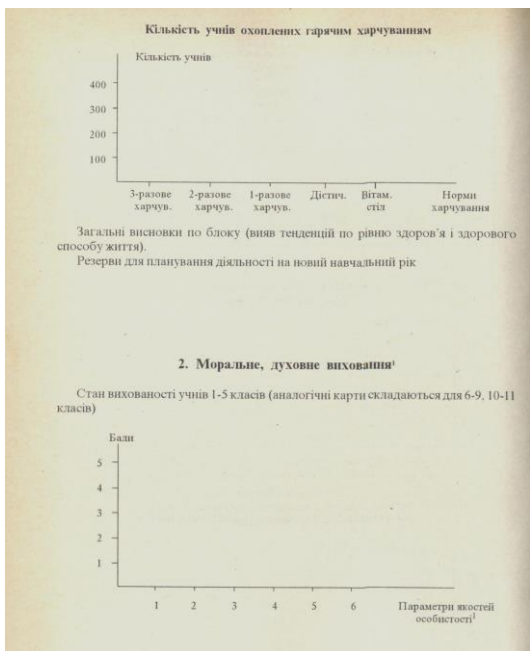
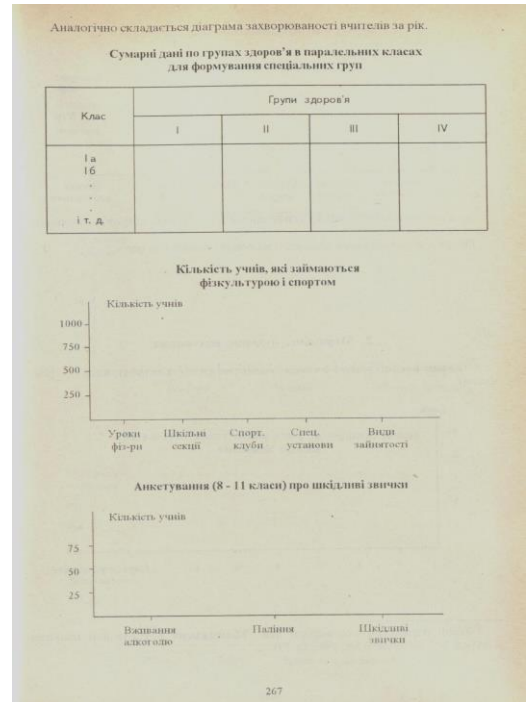
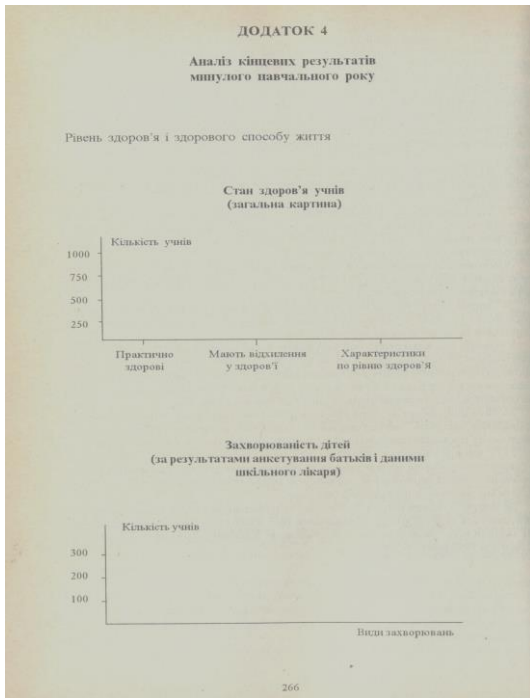
У рішенні про неатестацію закладу освіти може встановлюватись інший статус цього закладу; в даному випадку відповідно до вимог чинного законодавства проводиться реорганізація вказаного закладу у термін, визначений органом державного управління освітою, на який покладено проведення атестації; на цей же орган покладається контроль за проведенням реорганізації

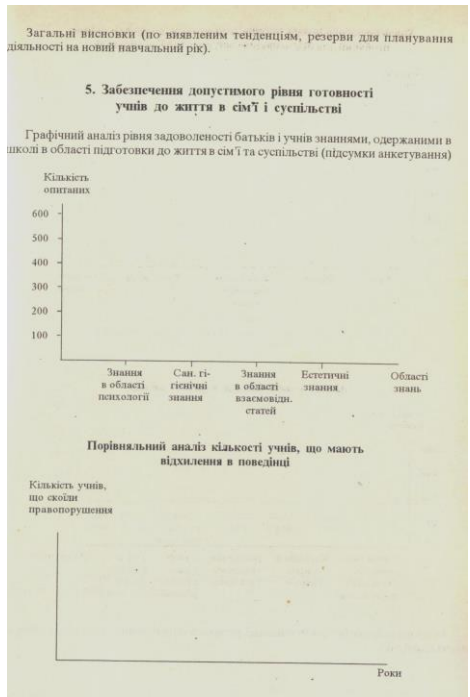
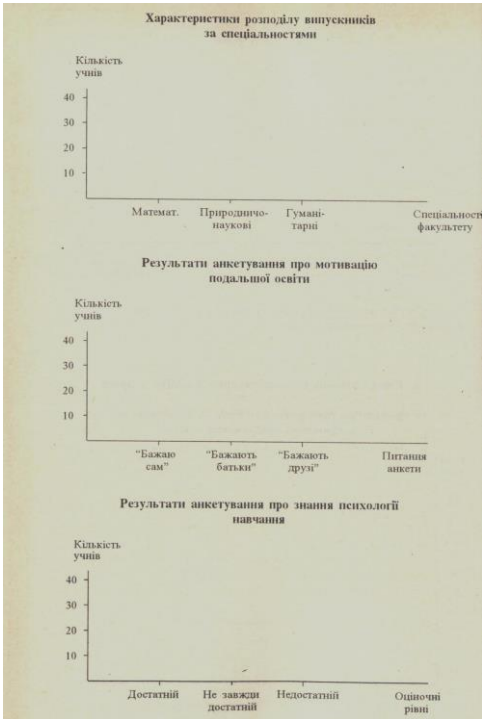
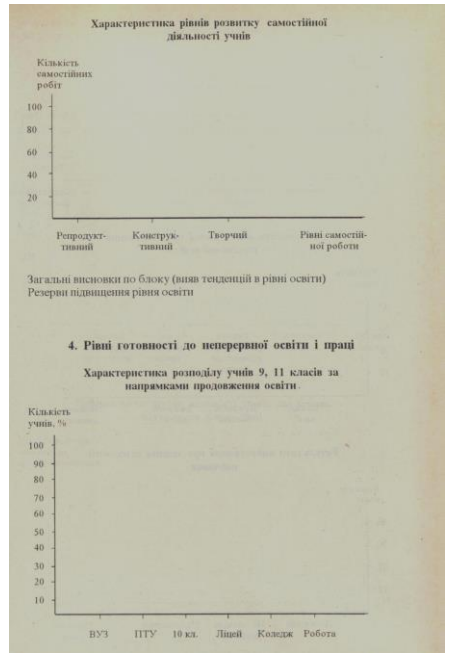
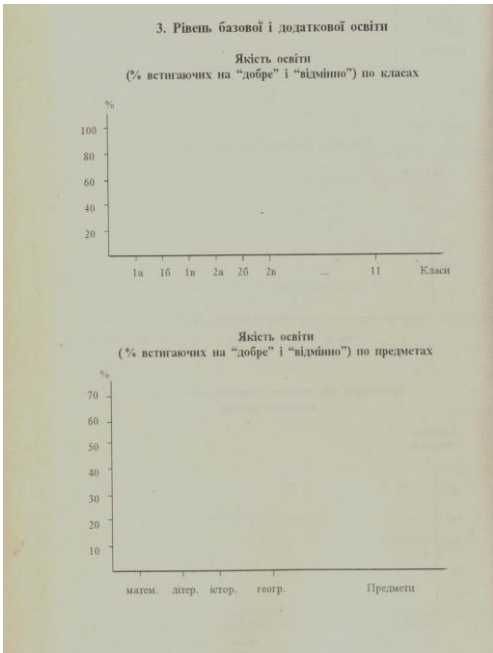
24. За поданням органу державного управління освітою, на який покладається проведення атестації, неатестований заклад освіти рішенням органу, що видав ліцензію на провадження освітньої діяльності, позбавляється вказаної ліцензії.

25. У випадку незгоди закладу освіти щодо рішення про неатестацію, його керівництво протягом місяця з моменту отримання відповідного рішення органу державного управління освітою, на який покладено проведення атестації, має право подати мотивовану апеляцію до Міністерства освіти.

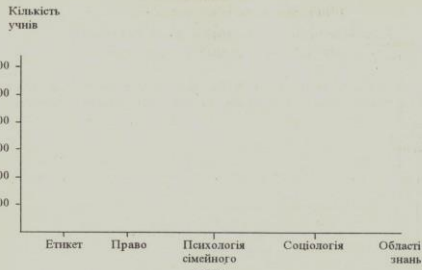
26. Відшкодування витрат, пов'язаних з проведенням атестаційної експертизи,

здійснюється відповідно до Положення про атестацію професійно-технічних закладів освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 12 лютого 1996 року № 200.

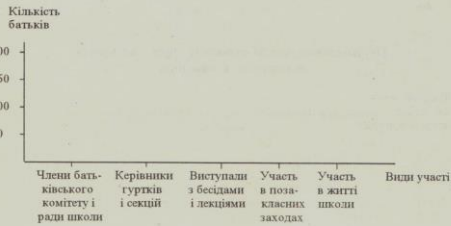




Характеристика інтересів учнів до предметів, які дають знання, необхідні для підготовки до життя в сім'ї суспільстві.



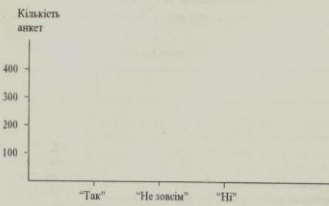
Аналіз участі батьків в роботі школи



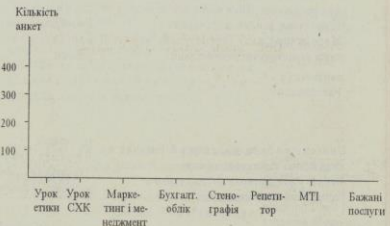
Загальні висновки (виявлені тенденції, резерви для планування діяльності на новий навчальний рік).

6. Рівні сформованості освітнього середовища

Результати анкетування (Чи задовольняють вас освітні послуги?)



Результати анкетування (Які ще послуги необхідно до тих, що маютьс?)



Загальні висновки (виявлені тенденції, резерви планування розвитку освітніх послуг на новий навчальний рік).

ДОДАТОК 5

ПЕРЕЛІК матеріалів з досвіду роботи шкіл, позашкільних установ (республіки, області), які використовуються в навчально-виховному процесі (вибірковий).

Республіканський досвід

1	2	3
1.	Організація виховної роботи з учнями школи-гімназії на основі ідей гуманізації та демократизації. /Методичні рекомендації з досвіду роботи. Двотижневі курси при ЦПУБ. Республіканський семінар в м. Лисичанську./	м. Лисичанська Луганської області. Директор школи Білуха Світлана Василівна
2.	Методи оновлення роботи шкільних бібліотек і пріоритетні напрямки діяльності методиста по бібліотечних фондах підручників. /Методичний лист Міністерства народної освіти та методичні рекомендації./	м. Рівно, Ляцянська Ліана Леонідівна, завідувача кабінетом виховної роботи
3.	Система роботи шкільних бібліотек по збереженню книжкового фонду. Буклет узагальненого досвіду роботи. Республіканський семінар./	м. Черкаси. Черкаська область Черкаський район, методист Непомняча Т. В.
4.	Роль класного керівника в вихованні громадянства. /Методичний лист МНО. Матеріали досвіду надруковані в зб. наказів МНО № 13/1988. Двотижневі курси при ЦПУБ послідовників досвіду./	м.Київ, СШ № 26, класний керівник Ловченко Т. М.

1	2	3
5.	Спільна робота класного керівника з батьками в вихованні діявності. /Методичний лист МНО з досвіду роботи. Двотижневі курси послідовників досвіду при ЦПУБ./	м. Хмельницький, СШ № 16, класний керівник Діденко Г. В.
Досвід Дніпропетровської області		
6.	Розвиток творчих здібностей школярів засобами мистецтва. Авторська школа. Зональна школа передового досвіду областей: Запорізької, Черкаської, Дніпропетровської, Кіровоградської з досвіду роботи, пропаганда на міжреспубліканських семінарах, експрес-інформація досвіду роботи.	м. Дніпропетровськ, Жовтневий район, СШ № 28, директор Гонтаровська Наталя Борисівна
7.	Виховна система школи як фактор цілісного формування особистості. /Досвід роботи занесено в республіканську центральну картотеку, знято кінострічку, виступи на телебаченні, базова школа по проведенню практики з педагогом, відомі відальними за виховну роботу./	Дніпропетровська область, Юр'ївський район, Варварівська СШ, директор Андрунас Юрій Олександрович
8.	Роль звільненого класного керівника в реалізації-принципу особистісного підходу до виховання. /Експериментальна дослідницька площадка НДІ педагогіки України. Республіканські семінари./	Дніпропетровська область, м. Кривий Ріг СШ № 42, директор Грашнікова Антоніна Миколаївна
9.	Використання методики І. Іванова як засіб формування творчої особистості. /СШ № 15 м. Дніпропетровська - авторська школа, проблемні курси, республіканські та обласні семінари, практика курсантів./	м. Дніпропетровськ, Жовтневий р-н, СШ № 66, директор Коробка Л. П. м. Кривий Ріг, СШ № 23, директор Артюшенко С. І.

1	2	3
		м. Дніпродержжиринськ, СШ № 16, директор Сачака Н. М.
10.	Роль бібліотека у впровадженні народознавства в школі /Матеріали досвіду – міський методкабінет Орджонікідзе – у часті Чичикало Р. В. в роботі обласних курсів шкільних бібліотекарів; /Павлоградський район; брошура "Живе джерело", використовується як практичні рекомендації на курсах підвищення кваліфікації/.	м. Орджонікідзе, СШ № 5, Чичикало Р. В. Павлоградський район Межирічська СШ Бібліотекар Потеряйко В. О. м. е т о д и с т п о бібліотечним фондам МК Кірюк П. В.
11.	Шляхи та методи реалізації системи національного виховання в позашкільних закладах. /Республіканські, обласні семінари/.	м. Дніпропетровськ Палац піонерів; Петриківський, Верхньодніпровський будинки піонерів та школярів; м. Кривий Ріг Держжиринський будинок творчості школярів.
12.	Впровадження в роботу по зашкільних установ нового господарського механізму. /Республіканські, обласні семінари/.	м. Дніпропетровськ Бабушкінський центр позашкільної роботи
13.	Робота з обдарованими дітьми /Мала академія наук/. /Республіканські, обласні семінари/.	м. Дніпропетровськ, Жовтневий культурно- оздоровчий центр, міський Палац піонерів, облСЮТ м. Кривий Ріг, Центрально-міський будинки піонерів та школярів

278

1	2	3
14.	Пріоритетні напрямки в навчально-виховній роботі в позашкільних установах. /Республіканські, обласні семінари/.	м. Дніпропетровськ, обласна станція юних техніків; м. Кривий Ріг Тернівська СЮТ Жовтневий центр позашкільної роботи
15.	Нові підходи до питань методики масової роботи з дітьми.	м. Дніпропетровськ Палац дитячої творчості
16.	Шляхи оптимізації навчання та виховання на уроках допризовної підготовки підготовки юнацтва. /Досвід занесено в Республіканську картотеку передового досвіду та картотеку ОІЕУ/.	м. Кривий Ріг СШ № 35 Саксаганського району, військовий керівник Шелест Л. Д.
17.	Життя та навчання в полі. /Досвід організації та проведення навчально-польових зборів учнів старших класів на базі піонерського табору/.	Василівський район Дніпропетровської області, райно
18.	Готувати достойних захисників Батьківщини. /Видано буклети, матеріали занесені в республіканську та обласну картотеку, знято урок на відеосаєту, обласні семінари/.	м. Дніпродержжиринськ, СШ № 33 Дніпровського району, військовий керівник Біленю Г. О.
19.	Пошук вчителів послідовники перемоги, Учнів школи під керівництвом військового керівника включилися в патріотичний рух "Дітище Великої Вітчизняної", ведуть листування з ветеранами війни, доглядають пам'ятники, братські могили, надають пошлюду допомогу інвалідам війни та праці, сім'ям загиблих, устанавлюють імена безвісті пропавших/.	м. Синельниково, СШ № 3, військовий керівник Трущенко С. Г.

ЗАГАЛЬНИЙ СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. – М.: Издский дом Шавты Амонашвили, 1996. – 496 с.
2. Березняк Е. С. Директор школы и реформа. – М.: Знание, серия "Педагогическая", 1988. – 46 с.
3. Березняк Е. С. Руководство современной школой. – М.: Просвещение, 1983. – 206 с.
4. Бондарь В. И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект. – К.: Радянська школа, 1987. – 157 с.
5. Герцуцкий Б. С. Педагогическая прогностика: Методология, практика, теория. – К.: Вища школа, 1986. – 197 с.
6. Гильбух Ю. З. Методика отслеживания успеваемости и психического развития учащихся в общеобразовательной школе. – К.: Научно-практический центр "Перспектива", 1996. – 37 с.
7. Горская Г. И., Чуракова Р. Г. Организация учебно-воспитательного процесса в школе. – М.: Просвещение, 1986. – 208 с.
8. Де Каулеве Л., Маркс Э., Петри М. Развитие школы: Модели и изменения пер с англ. – Калуга: Калужский институт социологии, 1993. – 240 с.
9. Державна національна програма "Освіта": Україна XXI століття. – К.: МО України.
10. Закон України "Про освіту". – К.: МО України.
11. Кобзарь Б. С. Управление школой продленного дня. – К.: Радянська школа, 1988. – 185 с.
12. Комплексная система управления качеством подготовки рабочих высокой квалификации / Под ред. Н. Г. Нивкало. – К.: Госпрофобр УССР, РУМК, 1980. – 75 с.
13. Конражевский Ю. А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
14. Коздзков М. И. Теоретические основы школоведения. – М.: Педагогика, 1982. – 191 с.
15. Красовицкий М. Ю. Структура процесса моделирования и выраживания передового педагогического опыта: Методические рекомендации. – К.: ЦИУУ МП УССР, 1987. – 21 с.
16. Макаренко А. С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта // Соч.: В 7 т. – М.: АПН РСФСР, 1958. – Т. 5. – С. 227-250
17. На пути к новой школе: опыт перестройки народного образования в Эстонской ССР / Э. В. Гречина, Х. Й. Лийвиге, В. К. Руус и др. – М.: Педагогика, 1988. – 224 с.
18. Педагогічна майстерність / За ред. І. А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.
19. Пикельная В. С. Содержание и организация руководства учебно-воспитательным процессом в училище. – М.: Высшая школа, 1985. – 64 с.

280

20. Пикельная В. С. Теоретические основы управления: школоведческий аспект. – М.: Высшая школа, 1990. – 175 с.
21. Положение о средней общеобразовательной школе.
22. Положение о профессионально-техническом училище.
23. Портнов М. Л. Труд руководителя. – М.: Просвещение, 1984. – 143 с.
24. Портнов М. Л., Худоминский П. В. Начальнику директору о рациональной организации труда в школе. – М.: Педагогика, 1985. – 72 с.
25. Поташник М. Разумное сеіте разумно: о модах в педагогике // Народное образование, 1990. – № 11. – С. 5-14
26. Раченко И. П. НОТ учителя. – М.: Просвещение, 1982. – 205 с.
27. Ревзин С. Модель открытой школы // Народное образование, 1991. – № 2. – С. 35-38
28. Совершенствование управленческой деятельности руководителей школы: методические рекомендации // Под ред. Т. И. Шаповой. – М.: МПН, 1983. – 118 с.
29. Соколов А. Г. Научные основы управления профессионально-техническим училищем. – М.: Высшая школа, 1983. – 163 с.
30. Суворов Н. С. Управление общеобразовательной школой: Вопросы теории и практики. – М.: Педагогика, 1982. – 145 с.
31. Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором // Ибр. произведения в 5 т. – К.: Радянська школа, 1980. – Т. 4. – С. 413-667
32. Управление развитием школы // Под ред. М. М. Поташника и В. С. Лазарев. – М.: Новая школа, 1995. – 464 с.
33. Фролов П. Т. Школа молодого директора. – М.: Просвещение, 1988. – 223 с.
34. Шакуров Р. Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. – М.: Просвещение, 1990. – 207 с.
35. Ямбург Е. Разработка и запуск новой модели школы: первые шаги // Народное образование, 1991. – № 2. – С. 17-31

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ I. ЗАРОДЖЕННЯ НАУКИ УПРАВЛІННЯ ТА Ї РОЗВИТОК: ІСТОРІЯ, ФІЛОСОФІЯ, СОЦІОЛОГІЯ	
§ 1. Правління, управління, держава, право, освіта, виховання (ретроспективний аналіз)	11
§ 2. Політичні підходи до вирішення проблем управління освітою в радянський період	23
РОЗДІЛ II. РОЗВИТОК І СТАНОВЛЕННЯ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ УПРАВЛІННЯ ШКОЛОЮ	
§ 1. Інтегративний характер теорії управління та методи її дослідження	31
§ 2. Вплив соціального замовлення суспільства на мету управління школою	41
§ 3. Зміст понятійного апарату теорії управління	58
РОЗДІЛ III. МОДЕЛЮВАННЯ ШКІЛ ТА МЕТОДИ УПРАВЛІННЯ СУЧАСНОЮ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЮ ШКОЛОЮ	
§ 1. Системно-структурний підхід до моделювання управлінської діяльності	71
§ 2. Методи управління навчальним закладом	93
§ 3. Фінансово-економічні методи управління школою	98
§ 4. Організаційно-педагогічні методи управління школою	102
§ 5. Соціально-психологічні методи управління школою	110
РОЗДІЛ IV. МОДЕЛЮВАННЯ В СИСТЕМІ ОРГАНІЗАЦІЙНОГО ОПЕРАТИВНОГО УПРАВЛІННЯ ШКОЛОЮ	
§ 1. Сучасна система методичної роботи та моделювання системи управління нею	117
§ 2. Організаційне моделювання як механізм управління системою виховної роботи в школі	154
§ 3. Організаційна модель управління системою внутрішкільного контролю	163
§ 4. Методика розробки оперативних моделей управління загальношкільними заходами	170
РОЗДІЛ V. ЗАРУБІЖНІ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКА УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЮ ШКОЛОЮ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ	
§ 1. Стародавні загальноосвітні школи (перший досвід створення шкіл та управління ними)	184
§ 2. Підходи до управління Вальдорфською школою (школознавчі елементи штайнеровської педагогіки)	191
§ 3. Системи управління голландськими загальноосвітніми школами (п'ять моделей управління)	195

§ 4. Управління загальноосвітніми школами Заходу на засадах гуманістичної педагогіки	212
АНОТОВАНИЙ КАТАЛОГ ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ ПРАЦІВНИКІВ НАРОДНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (вибірковий)	216
ДОДАТКИ.	
ДОДАТОК 1. Примірний варіант "Статуту школи" (традиційна загальноосвітня школа)	226
ДОДАТОК 2. Примірний варіант "Статуту школи" (навчальний заклад нового типу)	237
ДОДАТОК 3. Положення про акредитацію та атестацію навчального закладу	257
ДОДАТОК 4. Аналіз кінцевих результатів минулого навчального року	266
ДОДАТОК 5. Передовий педагогічний досвід (адресний)	276
Загальний список рекомендованої літератури	280