БІБЛІОТЕКА ЖУРНАЛУ
УПРАВЛІННЯ ШКОЛОЮ

В. С. Пікельна

УПРАВЛІННЯ ШКОЛОЮ

ЧАСТИНА 1

ОСНОВА
ВИДАВНИЧА ГРУПА

Бібліотека журналу «Управління школою»
Серію засновано в 2003 році

В. С. Пікельна

УПРАВЛІННЯ ШКОЛОЮ

ЧАСТИНА 1

Харків
Видавнича група «Основа»
2004

ББК 74.24
П 32

Пікельна В. С.

П 32 Управління школою. У 2 ч.— Х.: Вид. гр. «Основа», 2004.— Ч. 1.— 112 с.— (Б-ка ж. "Управління школою"»; Вип. 6 (18)).

ISBN 966-333-049-X

ISBN 966-333-048-1 (Ч. 1)

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

Автор розкриває зміст технологічних функцій, форми та методи управління школою, надає особливу увагу організаційно-розпоряджувальному моделюванню.

Посібник адресовано керівникам навчальних закладів, педагогам-практикам, викладачам і студентам педагогічних ВНЗів у системі безперервної освіти і всім організаторам педагогічної діяльності.

ББК 74.24

Навчальне видання

ПІКЕЛЬНА Валерія Семенівна

УПРАВЛІННЯ ШКОЛОЮ

Частина 1

Головний редактор *В. В. Григораш*
Редактор *І. Т. Соколянська*
Технічний редактор *О. В. Лебедєва*
Коректор *О. М. Журенко*

Підписано до друку 18.06.2004. Формат 60×84 1/16. Папір офсетний.
Гарнітура Ньютон. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 6,51.
Зам. № 4-06/21-1.
ТОВ «Видавнича група "Основа"».
Свідоцтво ДК № 1179 від 27.12.2002 р.

Україна, 61145, Харків, вул. Космічна, 21-а.
Тел. (0572) 17-99-30.
E-mail: office@osnova.com.ua

ISBN 966-333-049-X
ISBN 966-333-048-1 (Ч. 1)

ЗМІСТ

ВСТУП

Сучасна перебудова вітчизняної системи освіти, безумовно, стосується й основної її ланки — загальноосвітньої школи. Проте неможливо навіть уявити собі успішне вирішення всього комплексу педагогічних проблем без удосконалення системи управління.

Відомо, що практику управління розглядають і як наукову галузь, і як певний вид мистецтва.

Керівники шкіл, управлінці різних рівнів внутрішньошкільної управлінської ієрархії опановують теорію 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 її підсистеми повинні управлятись.

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

Людство визнало, що знання (як і освіта в цілому) — це товар. Перед школою постає ціла низка нових вимог, спричинених новими соціально-економічними умовами.

У країні створений і функціонує ринок праці із своїми, притаманними йому економічними законами і вимогами. Потрібно звикати до понять: «конкурентоспроможні знання», «конкурентоспроможний вчитель», «конкурентоспроможний заклад».

Нещодавно було навіть неправдоподібним право учня обирати школу, в якій би він бажав навчатись, обирати за своїм бажанням учителя. Але сьогодні така ситуація стає реальною і поступово розповсюджується у педагогічній практиці.

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 уміння їх дітей, які надала школа;
- значна кількість випускників школи, що успішно вступають до вищих навчальних закладів;
- значна кількість випускників школи, що одержують золоті і срібні медалі (порівняно з іншими школами, територіально близькими);
- позитивне ставлення їхніх 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;
- щиросердні відзиви про своїх учителів, щира вдячність батьків педагогам за навчання і виховання їхніх дітей (навіть прізвиська своїм улюбленим учителям учні дають ласкаві, щирі та теплі за змістом: «Настуся», «Ганночка», «Петро Великий», «Красавочка», «Олександр Сергійович Пушкін», «Лариса-ханум» тощо, проте інколи навпаки і, на жаль, з'являються зовсім інші прізвиська: Раїса раптом стає «крисою» тощо). Чи не найголовнішою ознакою «доброї», «гарної», «сучасної» школи є бажання школярів залюбки відвідувати її, поєднувати своє життя та інтереси з життям школи. Навчальний заклад, який не бажають відвідувати ні учні, ні батьки (коли їх туди запрошують), викликає тільки співчуття, але цього 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. Не викликає сумніву, що соціальний авторитет подібної школи здобутий завдяки науковій системі управління й творчій праці колективу.

Всі загальноосвітні та професійні школи України перебувають у стадії перебудови навчально-виховного процесу відповідно до нових законодавчих документів держави про освіту: Закону України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», Державній національній програмі «Освіта» (Україна, XXI століття), Концепції національного виховання, Положення про загальноосвітню та професійну школи, інших законодавчих та нормативних документів, що приймають вищі органи освіти і держава.

Автор роботи вважає 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 в сучасній педагогічній практиці.

Дослідники проблем управління навчальними закладами в Росії (А. Є. Капто, В. С. Лазарев, А. М. Мойсеєв, М. М. Поташнік 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 профільнім навчанням та інші) мають тільки модні вивіски, за якими діє традиційне «педагогічне ремісництво, але тільки з відбираними дітьми»*.

І далі: «Стало зрозуміло, що старі знання про управління школою на засадах традиційного школознавства недостатні, потрібні нові джерела»*.

Саме це Положення, на їх думку, підштовхнуло вчених і практиків до вивчення зарубіжної теорії управління — менеджменту. Проте захоплення поняттями «менеджер» і «менеджмент» й до сьогодні не стали вагомими факторами в розвитку теорії і практики управління навчальними закладами.

Потрібно нагадати також, що управління будь-якою школою як соціально-педагогічною системою, відкритою та динамічною, є технологічним процесом, і основна мета його — переведення «школи-системи» в якісно новий, кращий за показниками стан.

Директори шкіл (їх заступники) завжди турбувалися і турбуються 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 т. ін.). Якщо спостерігалась позитивна динаміка розвитку школи за офіційно визначеними показниками, що характеризували роботу школи, то це давало право стверджувати про наявність «школи розвитку».

Основні методологічні положення щодо «удосконалення діяльності» школи або управління «її розвитком» були й залишаються тотожними за змістом.

Інша проблема — «зміст показників», за якими оцінюється робота школи й визначається динаміка її розвитку. Проте серед них є такі, які можна віднести до «вічних» (незалежно від існуючої соціально-економіч-

---

* Управление развитием школы / Под ред. М. М. Поташника и В. С. Лазарева.— М.: Новая школа, 1995.— С. 8.

** Там же

ної формації). До них можна віднести: якість переданих знань та умінь; якості особистості, які формувалися в процесі навчання і виховання.

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

З давніх-давен дійшли до нас такі методи виховання, як заохочення та покарання. Сьогодні цікаво дізнатися, що в римських педагогіумах (школи для дітей рабів) використовувались досить специфічні методи заохочення школярів за добре навчання: масаж всього тіла та стрижка-зачіска (перше сприяло здоров'ю людини; друге відображало цінування вимог до 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, у 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 підрозділах ці питання розкриті більш детально.

Поступове перетворення України на демократичну країну, що спирається на культурно-національні та загальнолюдські цінності, ставить перед системою освіти нову мету: сформувати людину, здатну повноцінно взаємодіяти із суспільством, вільно реалізувати в ньому свої життєві плани й цілі, свідомо нести відповідальність за наслідки своїх дій.

Головним стратегічним напрямком реформування освіти є її гуманізація, утвердження людини як найвищої соціальної цінності, найповніше розкриття її здібностей, гармонізація стосунків. Психологи та соціологи визначають як головну ознаку кризи освіти — низький 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, у свою чергу, породжувало й породжує авторитарну педагогіку з її головним принципом «Не хочеш — примусимо». У такій педагогічній практиці освіта спрощується до рівня 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.

Школа має стати центром культури, співробітництва і духовного спілкування. Проте дані досліджень показують, що значно легше оволодіти змістом та методами навчання, ніж засвоїти та впровадити новий, демократичний стиль спілкування. Проте формування гуманістичних стосунків, доброзичливого психологічного мікроклимату — основні умови розвитку творчості як учителя, так і учня. Необхідно постійно утверджувати у свідомості підростаючого покоління значення інтелекту як вічної цінності, формувати 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.

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 щодо практичного втілення цих ідей для освітян повинні стати концепти національної школи та концепція системи національного виховання.

Визначальною складовою частиною перебудови освіти в Україні є оновлення її змісту, приведення у відповідність до сучасних потреб особи і суспільства. Стратегічним завданням реформування освіти в Україні є вироблення державних стандартів обсягу знань, умінь і навичок учнів.

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

Більшість нових технологій навчально-виховного процесу в основі своїй мають особистісно орієнтований підхід. Це стало визначальним фактором та умовою для гуманізації й демократизації освіти.

Кожного року набуває ваги й значення профільне навчання. Головним у цьому напрямку треба вважати науковий підхід до організації та змісту роботи профільного компонента у змісті загальної освіти.

Проте вирішення всіх означених проблем значною мірою залежить від існуючої системи управління школою. Саме цій проблемі присвячено даний навчальний посібник.

Розділ I

ЗАРОДЖЕННЯ НАУКИ УПРАВЛІННЯ ТА ЇЇ РОЗВИТОК: ІСТОРІЯ, ФІЛОСОФІЯ, СОЦІОЛОГІЯ

1.1. Правління, управління, закони, право, держави, освіта, виховання (ретроспективний аналіз)

Управління як предмет пізнання з метою «пошуку істини» відоме з давніх часів. Один з китайських мудреців Конфуцій, коли приїжджав 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]. У ті давні часи в ході зародження філософії як науки обговорювалась і особистість правителя. Учитель Конфуцій доводив думку про необхідність «мудрих правителів», зауважуючи при цьому: «На жаль, чи варто говорити про тих, чиї здібності можна покласти в бамбукову корзину?» [9, С. 163]. Проте більшість філософів з прихильністю ставилися до тотальної системи управління. Існували афоризми типу: «Доброго керманича ріка несе, поганого — перевертає» [21, С. 153]; або «Людина розумна і тямуща в мистецтві управління неодмінно повинна бути прозорливою та добре має 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 постала необхідність міняти закони, то робити це треба, «пристосовуючись до часу». Останнє дозволить «помилок в справах» не робити [12, С. 304].

Більш ретельно досліджували проблему управління державою давньогрецькі філософи, які дали поштовх для роздумів філософам всіх наступних століть. Один із відомих філософів Давньої Греції, Демокріт,

характеризуючи монархію і демократію, зазначав: «Бідність у демократичній державі є кращою, ніж щасливе життя в монархії, настільки ж, наскільки свобода краща за рабство» [4, С. 5]. Причиною розвитку суспільства він вважав «нужди» і «насущні потреби» народу. Що ж стосується вимоги до правителя, то філософ залишив мудрий афоризм: «Будь не надто солодким, щоб тебе не проковтнули. І не надто гірким, щоб тебе не виплюнули» [4, С. 116]. Практично жоден із великих філософів Давньої Греції не залишив без уваги проблему права, а отже, і проблеми держави, влади та управління. Платон у загальновідомій праці «Держава» запропонував утопічну модель ідеальної держави [16, С. 207–454], порівнюючи з нею такі види правління, як тиранія, олігархія, тимократія і демократія. Враховуючи політику війн і розширення державних територій, Платон 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 характеризуватися такими доброділами, як мудрість, мужність, розсудливість і справедливість [16, С. 217]. Учень Секста Емпіріка Діоген Лаертський відмічав, 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, незважаючи на загальновизнану мудрість, був сином своєї епохи і, розмірковуючи про державу вільну, в управлінні якої повинні брати участь всі (аристократія, воїни, ремісники і землероби), на рабів не розраховував [1, С. 424]. У роботі «Політика», досліджуючи проблему управління державою і прав людей, він ставить перед собою завдання — вивчити людські спілкування «в найбільш досконалій їх формі, яка дає людям повну можливість жити згідно з їхніми прагненнями» [1, С. 409]. Арістотель вважав себе однодумцем тих філософів, які стверджували: найкраще правління має змішаний характер і включає в себе монархію, олігархію і демократію [1, С. 417–418]. І все ж таки у своїх висловлюваннях він неодноразово наголошує на пріоритетності олігархії (призначення правителя за жеребкуванням із осіб, яких попередньо вибрали із людей багатих). Критикував Сократа і Платона за їх думки, найкращим державним правлінням вважаючи поєднання демократії з тиранією, і стверджував, 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 за природою своєю є істота політична» [1, С. 455] і спілкування людей є по суті спілкуванням політичним (наприклад, тиранія в області 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 неправильного устрою (тиранія, олігархія і демократія). Він відкинув думку про перевагу олігархії, філософськи підійшов до обґрунтування цінності «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 його визначення — майновий ценз), які є «більш мудрими» [1, С. 510]. Арістотель наголошував на існуванні трьох органів влади — законодавчої («законодорадчий»), виконавчої («посадовий») й судової. У нього ж знаходимо і думку про необхідність пошуку засобів управління. Відзначаючи, що добре правління — це «благо» для народу, він пише: «Благо за всіх обставин 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, описані давньогрецькими філософами, але на зміну прийшла нова економічна формація (феодалізм) і, як показала історія, результатом цього стало встановлення абсолютної тиранії релігійної і феодальної влади. Людство опинилось у безодні пригнічення будь-якого пізнання, зокрема, пізнання державного управління. Середні віки ознаменувалися появою праць італійського філософа Томазо Кампанелли, основоположника комуністичної утопії (основна праця — «Місто Сонця»). Філософ мріє про державний устрій «рівних можливостей» (праця — почесна і загальнообов'язкова, власність має бути знищено, общиною керує «вчена каста» або «обрані» і т. д.).

XV–XVI століття дали світові такі імена, як Маккіавеллі, Томас Мор, Мішель Монтень, Джордано Бруно і багато інших. Маккіавеллі створює теорію держави, спираючись на ідеї Відродження, думки про необхідність розробки положень державного устрою з позицій світських. Так, філософ 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, він допускав виникнення певних

обставин, за яких вимагається встановлення єдиновладдя царя; вважав за можливе використовувати будь-які засоби для зміцнення держави (насильство, вбивство, обман, зрада), що і стало приводом для виникнення терміна «макіавілізм». Прийшла нова історична епоха, людська думка рветься на волю із обіймів догматичних істин. Один із наймужніших 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 ідеям англійця Томаса Мора, основоположника утопічного соціалізму, прийшли ідеї Френсіса Бекона. Посідаючи високий пост лорд-канцлера в уряді, він пише есе «Про мистецтво володарювати» (початок XVII ст.). Будучи активним захисником абсолютської монархії, Бекон вчив монархів вправно керувати у такій спосіб: «Монарх повинен ловко тішити народ надіями; вести людей від однієї надії до іншої — одна з найкращих протидій проти невдоволення» [20, С. 140]. Проте в його праці «Про розпорядливість» знаходимо, безумовно, перші положення науки про управління. Серед них: розпорядливість у справах вимірюється не годинами засідань, а успіхами справи; зберігати час у розпорядливості необхідно шляхом вмілого скорочення турбот; мудра розпорядливість «благодатна»; будь-яка розпорядливість вимірюється часом, «як товар — грішми», натомість погана розпорядливість «обходиться дорого»; справжня розпорядливість — це порядок, тож обов'язки необхідно розподіляти, обговорюване питання варто розчленити — 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 втілив у праці «Нова Атлантида» (залишилась незакінченою), в якій показав суспільство процвітаючої монархії. Головний орган правління («Будинок Соломона») — своєрідний науково-технічний центр, в якому панує вчена аристократія. Багато утопічних ідей XVII століття поєднуються в праці Ф. Бекона з плануванням і організацією наукових досліджень, що зрештою було реально втілено в практику XX століття (при розробці «Програми наукової діяльності»).

XVII століття пов'язане з іменами таких 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», розкрите в його «Етиці», лягло в основу правових принципів нових держав. Визначний представник свого століття Спіноза писав: «Та держава буде найбільш

могутньою і найбільш своєправною, яка керується розумом і спрямовується ним» [19, С. 302], — відзначаючи, що верховна влада тільки в тому випадку буде керувати успішно, якщо її «правителі» і «керовані», «бажають вони цього чи ні», діють з позиції не особистого, а загального блага, а тому всі до цього повинні «спонукатись» [19, С 314].

Разом з тим, він зазначає: «Марно, звичайно, вимагати від іншого того, чого ніхто не може добитися від себе, а саме: турбуватися про інших більше, ніж про себе...» [19, С. 314]. Ось чому, підкреслює Спіноза, настільки важливі освіта і виховання, які дозволяють зрозуміти залежність особистого блага від загального.

Джон Локк розглядав суб'єктивне право на самоохорону і був прибічником авдомонізму (природна потреба людей — у праці, що є «помірною насолодою»). Разом з тим він вважав, що виконавча влада — це «природна функція всіх людей» [8, С. 166]. Будучи представником буржуазії, Джон Локк стверджував: різниця у власності повинна бути, оскільки визначається «неодинаковою разумністю» і «неодинаковою 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 Монтеск'є, виділивши три види влади: республіку (керує повністю або частково народ), монархію (керує монарх за допомогою прийнятих суспільних законів) і деспотизм (жорстокість одного). Філософ висловлювався на захист всезагального виборчого права (ідея «права» здобуває нового осмислення), наголошуючи на необхідності контролю за діяльністю керівників з боку народу.

Проте Монтеск'є був сином свого часу і не допускав думки, що обраним може бути сам народ.

Філософи XVII століття бачили можливість удосконалення правління шляхом «революції зверху» (через закони), відстоюючи, як і Монтеск'є, монархізм з елементами буржуазно-демократичних свобод.

Заслугою Монтеск'є є розкриття духовної сторони державних законів («Персидські листи», «Про дух законів»). Він неодноразово підкреслював важливість розуміння того, 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, утверджуючи, що «повстанням прийшов кінець і тепер головне покликання джентльмена — управляти, а робітників — слухняно працювати» [15, С. 150]. Заслуга його полягала у зверненні до політичної економії, проте, на думку К. Маркса, «епоху політичної економії ознаменували 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 внесок в розробку проблем управління і Кондильяк, який, опублікувавши «Трактат про системи», показав, що різні науки можуть розглядатись як системи. Щоб вивчити науку, 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 величі не став винятком і Гегель (XVIII–XIX ст.), який, досліджуючи філософію права, ідеалізував пруську конституційну монархію, вважаючи її найвищим проявом «ідеї влади».

Кант хотів дослідити проблеми виховання і права насамперед в органічній єдності. У своїй роботі «Про педагогіку» філософ стверджував: «Два людських винаходи можна вважати найбільш важкими: мистецтво управляти і виховувати, але саме на них тримається суспільство» [6, С. 87].

Людина може стати кращою лише через виховання, відтак, і уряд, і батьки псують дітей. Батьки діють, виходячи з бажання краще влаштувати дітей у житті, а уряд намагається зробити підростаюче покоління знаряддям свого панування. Проте, як вважає Кант, істинне виховання повинно готувати людей «до кращих часів».

Оцінка верховної влади залежить, за Кантом, від стану освіти в суспільстві. Кожну людину можна або «дресирувати», або освічувати, але найголовніше для кожної — «стати моральною». Логіка міркування Канта така: найбільш складним у вихованні є необхідність, з одного боку, поєднати «підпорядкування дітей законному примушуванню», а з іншого, сформувати у них вміння «користуватися своєю свободою». Так, свободу дітям слід надавати з раннього віку, але вони «не повинні зашкодити» ні собі, ні оточуючим; «суспільне виховання» має великі переваги перед індивідуальним, оскільки тільки у спілкуванні майбутні громадяни усвідомлять поняття «право» й порівнюватимуть «свої права з правами інших»; у суспільному

вихованні люди здобувають уявлення 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 моральна: людина, яка «завжди права», загинула для моралі, оскільки моральне оновлення людини може відбуватися тільки «в боротьбі із самим собою».

Характеризуючи біблійну істину «Бог — є любов!», визнану багатьма філософами (Гегель, Феєрбах та ін.), Кант висловлює дуже сміливу думку для свого часу: любов — це 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.

Вищевикладене є у Канта визначальним 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 вимагає вже відомого розподілу 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, є ніщо інше як конституційна монархія, в якій реально здійснюється принцип розподілу влади. Демократія небезпечна тим, що може переходити в охлократію — деспотичну владу натовпу.

Формі правління Кант не надавав особливого значення, будучи впевненим у 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), однаково далеке «як від рабства, так і від розпусництва...» [6, С. 215].

Розкриваючи свої філософські погляди в праці «Метафізика права», Кант називає себе відвертим ворогом будь-якого деспотизму (в тому числі й релігійного), вважаючи, що «пригноблення завжди може викликати повстання».

Вражають його пророчі думки (кінець XVIII ст.), 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 німецького філософа.

Поступово у філософії закріплюються два поняття: «правління» й «управління». Перше «керівництво», друге — технологічній процес, який за допомогою певних механізмів здійснює виконавча влада.

Правомірним є твердження: наука управління зароджувалась, як і багато інших знань, у давнину, проте «відокремлення» її в самостійну галузь знань починається на рубежі XVIII–XIX ст.

Не можна не згадати про ще одного просвітителя XVIII ст., сучасника Канта («українського Сократа») Григорія Савича Сковороду. Український філософ, розглядаючи питання буття і свідомості, виділяв 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 єдине ціле» й «ідеально їх у собі відображає» [11, С. 170–171]. Критикуючи у своїх літературних творах соціальну нерівність, Г. С. Сковорода 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» наголошує на пріоритетності загальнолюдських цінностей («совесть, как чистый хрусталь»), стверджуючи, що будь-яка доброчинна людина гідна права «доброй жизни» і «свободи». В одному з діалогів Г. С. Сковорода ставить запитання: «Представь себе бесчисленное множество тех, коим никогда не видать изобилия: в образе больных и престарелых приведи на память всех нескладно телом рожденных. Неужель ты думаешь, что премилосердная и попечительная мать наша натура затворила им двери к щастию, сделавшись для них мачехой?» [11, С. 183].

Так глибоко й серйозно проблему прав людини і милосердя до Г. С. Сковороди не піднімав ніхто. Достатньо пригадати: великий Арістотель вимагав закону, за яким «жодного каліку вирощувати не потрібно» [1, С. 623], а всесвітньо визнаний філософ Кант вважав недоцільним надавати можливість виборчого права жінкам, дітям і слугам через відсутність у них «громадської самостійності» [6, С. 243].

Рубіж XVIII і XIX ст. пов'язаний з розробкою «теорії суспільного прогресу» російськими просвітителями «природного права» і «теорії суспільної угоди», зокрема О. Ф. Бєстужевим, А. П. Куніциним, В. М. Малиновським, І. П. Пніним та ін., філософські роботи яких тривалий час були бібліографічною рідкістю.

Так, О. Ф. Бєстужев у праці «Про виховання» [17, С. 83–164] розвиток правової держави пов'язує із «суспільним вихованням» (ідея часів сивої давнини, але так до кінця й не усвідомлена сьогодні).

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

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], — відзначивши, що першим став управляти державою Петро І, коли створив Сенат і перетворив Росію в монархічну державу. Проте, на думку І. Пніна, Петро І припустився серйозної помилки, коли вирішив, що неосвіченим народом можна управляти тільки «страхом і законом». Філософ був переконаний, що до процвітаючої держави необхідно йти «не через жорстокість, а через освіту» [17, С. 182]. Він пропонує свою філософську «систему управління», основні положення якої такі:

1. Суспільство ділиться на 4 стани (землеробський, міщанський, дворянський і духовний).

2. 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).

3. Турботою держави є спочатку виховання громадян, після чого їх необхідно зробити доброчинцями, а тоді вже освіченими [17, С. 206].

4. Для кожного соціального прошарку І. 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.

5. 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 І. П. Пнін з цього приводу висловився досить чітко: «Кожен суспільний

член повинен мати освіту, що відповідає певному прошарку» [17, С. 213]. Так, для землеробів він пропонує 2 класи, в яких вивчається агрономія, даються необхідні знання з механіки агроробіт, і вважає, що «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, пропонується англійська; для дворянського прошарку («корпусу») — школи, інститути та університети; для духовенства — духовні семінарії та академії, в яких вивчають філософські школи «не на латині, а на вітчизняних мовах», і серед інших 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 резонанс у Російській імперії (XIX ст.) мали праці В. В. Попугаєва «О благополучии народных тел» і «О политическом просвещении вообще». Його погляди коротко можна викласти так: добробут народів («народних тіл») залежить від реалізації в житті суспільства чотирьох обов'язкових умов, як-от: розуміння державними особами впливу освіти на правління; необхідність твердості законів і конституцій; «рівновага» народних класів; наявність розвинутої комерції.

В. В. Попугаєв був глибоко переконаний, що «освіта є єдиним засобом до щастя народів...» [17, С. 293], підкреслюючи: «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, у 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 «жодний народ щасливим бути не може» і, крім цього, «публічне виховання необхідне для здійснення громадянського зв'язку між усіма прошарками і народами» [17, С. 315].

Визнаючи необхідність існування 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, є не тільки «пружина» добробуту, але й «засіб» управління, оскільки допомагає «приводити в дію» прийняті правителем закони. Перевагу він віддав змішаному монархічному правлінню, гадаючи, що деспотизм «Нерон» і народне вільне правління «Солон» — схожі «Крайності», коли головним механізмом правління є страх людей. Визначив деякі вимоги до особистості правителя, від яких залежить успіх правління. Саме тому правитель повинен бути високоосвіченим, випробуваним у діяльності; «старанням» прагнути до загального блага; виявляти «здібності до правління»; мати «особисту гідність»; «довіру суспільства» для досягнення мети управління 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. було ознаменоване посиленням уваги громадськості до проблеми освіти. Зокрема, А. П. Куніцин пише: «Пізнання засобів освічення народу складає теорію народної освіти» [18, С. 188]. Головними ознаками державного добробуту він вважав: народне багатство, багаточисельність громадян («із бідної держави народ біжить, різко скорочується народження населення»), освіту.

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

На XIX ст. припадає поява декількох нових філософських теорій. Яскравим представником теорії анархізму в XIX ст. був М. А. Бакулін, який наголошував на «... повному руйнуванні 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 стали теорії держави, теорії і народної освіти. Закономірним наслідком розвитку науки управління була залежність результатів управління від стану загальної освіти.

Розвиток освіти в Україні в XIX столітті відбувався значно повільніше. Великодержавна Росія, яка була прославлена багатьма філософами, не дуже піклувалась упорядкувати свої «околиці», до яких відносилась і «Малоросія». Українські письменники-освітяни (П. А. Грабовський, М. М. Коцюбинський, Леся Українка, І. Я. Франко та інші), які вимагали розвитку освіти в Україні, зіткалися з відкритим гнобленням науки. Так, в 1863 році циркуляром Міністерства внутрішніх справ в Україні заборонялося друкувати підручники та науково-популярну літературу українською мовою, а 1876 року царський уряд видав закон про цілковиту заборону вживання української мови в школі та громадському житті. Подібні управлінські акти Російської монархії не могли не викликати протесту широких мас в Україні. Як відомо, в Росії на початку XX століття сталася пролетарська революція, тож 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 (завдяки перш за все історичній та філософській спадщині), можна певною мірою узагальнити й систематизувати матеріал, дійшовши деяких висновків:

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

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

2. Уже давні філософи відзначили, що закони управління постійно змінюються, але змінюватися вони повинні згідно з часом. Давньогрецькі філософи описували різні види правління державою (монархія, тиранія, олігархія, тимократія, охлократія), проте вибір того чи іншого різновиду правління повинен визначатися потребами народу (Демокріт), повною

свободою особистості (Арістотель) та ін. На відміну від давньокитайських філософів, Арістотель вважав, що закони мають бути постійними, оскільки привчають людей до відповідальності.

3. Філософи практично завжди порушували проблему особистості керівника, пов'язуючи з нею такі поняття, як «справедливість», «розсудливість» «повага до прав народу та особистості» та ін.

Проблеми права частіше за все знаходять вираження в трактаті «Етика» і практично пов'язані з характером управління і його змістом.

4. Арістотелю належить думка про розподіл влади (законодавча, виконавча, судова), причому кожний з різновидів не залежить один від одного. Не менш важливим є підхід до розгляду управління як процесу, який має свою технологію: розуміння мети управління як кінцевого результату в ідеалі; розуміння конкретних задач управління, виходячи з мети управління; пошук управлінських засобів взаємодії, що ведуть до мети.

5. Середні віки, епоха Відродження стали наступним етапом у 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 підійшов до управління як технологічного процесу Ф. Бекон, який розробив спеціальні інструкції для представників управлінського апарату. Він висловив думку, що управляти можуть тільки люди «вчені» (у Бекона — аристократи).

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

6. Знову простежується взаємозв'язок виховання й 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 — епоха зародження пролетаріату і філософських течій, згідно з якими управляти повинні джентльмени, а працювати — народ (Юм).

Але все частіше наголошується на необхідності впровадження в життя суспільства права всіх на загальну освіту. Кант заявляє про нероздільність управління, виховання, яке має реалізуватися в «народній освіті», і права («нема мудрої власті без просвітительства»). 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 ставлення 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 влади на верховну, виконавчу, судову при повній незалежності одна від одної.

7. Російські та українські просвітителі (Бєстужев, Пнін, Попугаєв та ін.), висловлюючись про права людини та управління державою, підкреслювали, що освіта — це єдиний і головний «засіб на шляху до щастя народу». Інтереси суспільства ставилися вище від інтересів індивіду: «благо народу є його благо». Загальний висновок такий: без освіти немає мудрого управління державою.

До особи керівника висуваються нові вимоги: це повинна бути особа сильна, освічена, випробувана в управлінні, яка вміє управляти (народ має довіряти своєму керівникові).

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

8. Початок XX століття — революція в Росії, поява нової держави і постановка завдання «навчитися управляти». Для цього 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 зумовлюватиме «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 і сьогодні.

1.2. Політичні підходи до вирішення проблем управління освітою в радянський період

Сучасна перебудова управління в суспільстві своїм корінням 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.

Проблеми управління школою як «явищем» соціальним необхідно досліджувати в основному історичному «зв'язку», оскільки неможливо виділити їх у «чистому» виді, відірвавши від попереднього історичного стану й обірвавши реально існуючі зв'язки. З одного боку, були б знищені діалектично існуючі причиново-наслідкові зв'язки «явища», з іншого,— були б штучно ліквідовані «стани» розвитку даного «явища».

Пошук різноманітних шляхів вирішення проблем управління навчальними закладами тривав протягом усіх років 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 мали місце. Безумовно, вчені, що досліджують сьогодні проблеми історії педагогіки, ще не раз будуть вивчати документи партії та уряду, намагаючись виявити і зрозуміти об'єктивні закономірності, які 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 в суспільстві в той час, безпосередньо позначилися на системі управління, зокрема на всіх рівнях структури неперервної освіти.

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

Виховання як «категорія вічна і нескінченна» набувало особливого значення у формі гаслового твердження: «Немає й не може бути завдання більш

важливого, ніж піднести кожну людину до рівня вершителя власної долі, вершителя історії».

Але вже 1983 року суспільство досягло нового рівня розвитку, назріли нові «якісні зміни», відбулося становлення нових структур управління, а відтак, стала актуальною проблема удосконалення стилю й методів організаційної роботи, демократизації суспільства.

У 1985 році 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.

Під «принциповою сутністю перебудови управління» розумілося підвищення ефективного централізованого начала 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 відносин.

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

У 1987 році постало питання кадрової політики. Зазначалося, що порушується найважливіший принцип соціалізму — розподіл за працею. Багато недоліків у вихованні приховуються народними компаніями і масовими заходами.

Під «перебудовою управління» розуміється: всебічний розвиток демократії, самоуправління, заохочення ініціативи, самодіяльності, зміцнення дисципліни, поширення гласності, повсебічне втілення економічних методів управління, відмова від командування й адміністрування, рішучий поворот до науки, ділове партнерство, вміння спиратися при реалізації будь-якої справи на солідне підґрунтя.

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 їхню 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 у роботу. Зокрема, підкреслюється: гласність, критика і демократія є рушійними силами оновлення, а їх відсутність знову призведе нас до застою. І знову (вже вкотре) підкреслюється залежність подальшого розвитку суспільства від наявності певної системи управління, при цьому звертається увага на роль дискусій як головного методу формування громадськості.

Постає питання: чому проблема управління при такій систематичній увазі до неї лишилась не вирішеною, а сам процес управління й досі лишається консервативним і бюрократичним?

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

Друга, не менш значна, причина: відсутність належної уваги в суспільстві до науки й практики управління. Відсутність спеціальної підготовки кадрів у системі освіти — аргументоване тому підтвердження.

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

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

Подією особливого значення для системи народної освіти стала реформа загальноосвітньої і професійної школи 1984 року. Нею передбачались вживання заходів «для рішучого покращення» стилю і методів роботи органів управління народною освітою, а також розробка за короткий термін «наукообґрунтованих критеріїв 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 лишилась поза увагою. Було наголошено на необхідності поліпшення умов для творчої роботи директорів шкіл і профтехучилищ з організації навчально-виховного процесу, упорядкування інспекторського контролю (скоротивши перш за все потік «вказівок,

звітів, запитів»), бережливого ставлення до новаторських починань; оперативного втілення передового педагогічного досвіду і т. п.

Проте і через 4 роки (матеріали лютневого 1988 р. Пленуму ЦК КПРС) аналіз стану народної освіти засвідчив: «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 докорінного оновлення».

Разом з тим постає потреба в демократичному управлінні народною освітою і переході 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 управлінські документи, в тому числі і матеріали Пленумів, які перетворилися в купу непотрібного паперу, стали об'єктивним свідченням того, що Пленум ЦК КПРС (1988 р.), який, як і всі попередні, не віщував революційних, докорінних змін у системі освіти, намітив впровадження радикальних заходів з удосконалення системи народної освіти. З-поміж заходів виділяли: масштабне технічне переобладнання школи; створення в перспективі умов для часткової самоокупності шкіл; взаємодію наукових, навчальних і виробничих колективів з метою ефективного використання матеріальних ресурсів та інтелектуального потенціалу; законодавче закріплення принципу самоуправління; створення на місцях виборних і періодично оновлювальнних 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 наводилися статистичні дані про двадцятивідсоткову щорічну змінність директорів шкіл та училищ. Якщо врахувати «Положення про підвищення кваліфікації керівних робітників народної освіти» (один раз на п'ять років), то неважко переконатись у майже повній заміні керівників у школах за п'ятирічний період.

Призначення на посаду керівників навчальних закладів протягом десятиріч досить часто здійснювалось засобами «протекціонізму», на рівні 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 спиратися на

«високий професіоналізм»; 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 повинне бути вміння «просувати вперед» економічний і соціальний прогрес. Але стереотип взаємодії керуючої та керованої підсистем, який створювався протягом десятиріч, і сьогодні є потужним гальмом для розвитку шкільної управлінської практики.

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

Були створені (нещодавно це важко було навіть уявити) альтернативні приватні школи (приватні навчальні заклади, що функціонують на повному госпрозрахунку або за рахунок спонсорів), отже, реальне соціальне експериментування почалось.

Поступовий перехід до реалізації взаємозв'язку суспільного виховання молоді й соціально-економічних процесів в Україні зумовив ситуацію, коли підготовка випускників СШ й ПТУ до самостійного життя все більше мала 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) тощо.

Це дозволить збільшити основний 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 в умовах ринкової економіки з госпрозрахунковими відносинами. Як не погодитися з А. С. Макаренком, який писав: «Справжня педагогіка — це та, яка повторює педагогіку всього суспільства»?

Актуальність положень виховної системи А. С. Макаренка підтверджувалася перетворенням існуючої системи освіти у республіці в цілому і школи (загальноосвітньої, професійної, вищої) зокрема. Залучення учнів до виробничої праці повертає нас до вивчення досвіду виробничої діяльності комуни ім. Ф. Е. Дзержинського з її промфінпланом, нормуванням й планово-виробничим відділом.

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

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

Якщо спробувати узагальнити всю проведену роботу щодо розв'язання проблем управління вищими урядовими структурами за останні три роки розглянутого періоду (1983–1991 рр.), то неважко помітити, що в різноманітних постановах, рішеннях, Положеннях пропонувалося здійснення різних реформацій за короткі строки. За короткий час виникла ціла низка гімназій, ліцеїв, коледжів (без належного матеріально-технічного та кадрового забезпечення), різні навчально-виробничі комплекси, які, замінивши НВК, стали комерційними Центрами зайнятості молоді. Диференціація освіти та навчання, з одного боку, та інтеграція і концентрація цих процесів, з іншого, породили нові системи навчання та виховання, які будуть успішно функціонувати й розвиватися тільки в тому випадку, якщо з випередженням буде здійснюватися технологічна й 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.

Аналіз стану проблем управління в освіті і в суспільстві в цілому за період з 1983 по 1991 роки дозволяє зробити такі висновки: прогрес в управлінні системою освіти і школою (професійною, загальноосвітньою) як головною

її ланкою був мінімальним, оскільки нові завдання (завжди достатньо прогресивні) вирішувались старими методами (гаслами), що закликали до «відповідальності», «політичної свідомості», «трудової активності». При цьому робиться акцент на удосконаленні всієї системи управління, всіх галузей 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 році є малоефективними. Але паралельно із 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. При цьому не здобув реалізації заклик до створення «ефективного, централізованого начала 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 розробку певної структури управління.

Тож 1987 рік став роком перебудови управління економікою. Знову постають проблеми, пов'язані з переходом оцінки діяльності людей за «кінцевим результатом» до реального стимулювання (поєднання в управлінні особистих та суспільних інтересів залишається догматичним закликом, що знаходить відображення і в системі освіти). Певний прогрес у розвитку організації шкільної справи засвідчили останні три роки радянського періоду (1988–1991 рр.). Так, школа здобула право на творчість, виникли нові типи навчальних закладів (науково-практичні центри, об'єднання, комплекси, ліцеї, коледжі, гімназії, авторські школи, вищі професійно-технічні училища). Тобто мова йде про зародження 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 дійшли висновку, що без спеціальної підготовки керівників у системі народної освіти революційного перетворення школи не здійснити.

Якщо найближчими роками увага політиків, соціологів, педагогів, вчених і практиків не буде звернена на проблеми управління, то через деякий час почне діяти «механізм гальмування», який уповільнюватиме розвиток системи освіти.

Література

1. *Аристотель* Политика // Аристотель Сочинения: В 4-х 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, 1979.— 620 с.
8. *Зайченко Г. А.* Джон Локк.— М.: Мысль, 1973.— 201 с.
9. *Кун Фу-цзы (Конфуций), Лунь Юн* Беседы и высказывания // Древнекитайская философия: Собрание текстов: В 2-х т.— М.: АПН СССР, 1972.— Т. 1.— С. 139–174.
10. *Кондильяк* Трактат о системах // Кондильяк Сочинения: В 3-х 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-х т.— М.: АН СССР, 1972.— Т. 2.— С. 284–310.
13. *Макиавелли* // БСЭ.— 3-е изд.— Советская энциклопедия, 1974.— Т. 15.— С. 711.
14. *Маркс К.* Капитал.— 2-е изд.— Т. 23.— С. 333–347.
15. *Нарский И. С.* Давид Юм.— М.: Мысль, 1973.— 180 с.
16. *Платон.* Государство // Платон Сочинения: В 3-х т.— М.: АН СССР, 1971.— Т. 3, книга 1.— С. 207–454.
17. *Русские* просветители: от Радищева до декабристов // Собр. соч.: В 2-х т.— М.: Мысль, 1960.— Т. 1.— 440 с.
18. *Русские* просветители: от Радищева до декабристов // Собр. соч.: В 2-х т.— М.: Мысль, 1966.— Т. 2.— 478 с.
19. *Спиноза Б.* Политический трактат // Избр. произведения: В 2-х т.— М.: Политиздат, 1957.— Т. 2.— С. 285–382.
20. *Субботин А. Д.* Фрэнсис Бекон.— М.: Мысль, 1974.— 174 с.
21. *Сюнь-цзы* Беседы и высказывания // Древнекитайская философия: Собрание текстов: В 2-х т.— М.: АН СССР, 1972.— Т. 2.— С. 141–209.
22. *Хань-фей-цзы* Беседы и высказывания // Древнекитайская философия: Собрание текстов: В 2-х т.— М.: АН СССР, 1972.— Т. 2.— С. 224–283.

Розділ II

РОЗВИТОК І СТАНОВЛЕННЯ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ УПРАВЛІННЯ ШКОЛОЮ

2.1. 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 в механізмах управління нею.

«Управління» — поняття складне, багатогранне, залежить від специфіки об'єкта. У даному випадку школу необхідно розглядати (умовно) як соціально-економічну систему. Це дещо незвичайне твердження, тому що ми звикли відносити школу до винятково соціальних систем. Але сьогодні в системі безперервної освіти почали використовуватися економічні методи управління, деякі школи переходять на часткову самоокупність, 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 належить і до «теоретичних наук», тому що саме її теоретичний розділ є науковим фундаментом для розробок прикладного характеру.

Зв'язок науки управління з філософією визначається 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 безпосередньо стосується суспільних наук. Школа в цілому — це соціальний інститут, який належить до соціальних систем. Внутрішньошкільні відносини функціонально виникають у процесі 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 в системі управління, які виникають у процесі управління школою, мають свою специфіку — специфіку соціальної системи, яка має 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 мають певний соціально-економічний зміст. Це можна здійснити тільки за активної умови 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 соці-

ально-економічних систем. Слід врахувати також, що основна мета функціонування школи — формування особистості з певними якостями, необхідними і їй, і суспільству. Тому особливу роль у даній системі відіграє соціально-психологічний та педагогічний аспекти управління. Характерним є глибока різновіковість всіх учасників навчально-виховного процесу, адже керівникам доводиться працювати з людьми віком від 6 до 60–70 років. Обов'язковим є вміння формувати міжособистісні різновікові стосунки для створення позитивного мікроклімату в колективі, який сприяє досягненню як особистих, так і громадсько значущих цілей.

Педагогічні колективи загальноосвітніх шкіл до останнього часу за складом були переважно жіночі. Це стосується й окремих 32 середніх професійно-технічних училищ, причому як педагогічного, так і учнівського колективів (швейні, кулінарні СПТУ тощо). Інша ситуація спостерігається в середніх професійно-технічних училищах суто технічного профілю, де і педагогічний, і учнівський колективи за складом переважно чоловічі (училища, які ведуть підготовку працівників для чорної металургії, вугільної та нафтової промисловості і т. ін.). Подібна особливість колективів також потребує спеціальних соціологічних знань.

Як уже було відзначено, робота сучасної школи тепер визначалася дією економічних важелів. Мова йде про підвищення заробітної платні залежно від стану роботи і від присвоєних звань вчителям, категорій викладачам, майстрам виробничого навчання (наприклад, низькі результати чергової атестації дозволяють зняти з педагога встановлену категорію, яка передбачає конкретну оплату праці).

Все вищезазначене потребує від керівника не тільки знань з економіки, політекономії, але й державного законодавства. Найбільш важливим є 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 випливає тісний зв'язок науки управління школою з юридичними науками. Насамперед слід сказати про загальні соціальні права та обов'язки кожного члена колективу, які визначені законодавством держави. Будь-який керівник школи неодмінно повинен захищати права педагога (маються на увазі не тільки загальні закони, але й Закон «Про освіту України», при цьому законодавчу силу мають також всі діючі постанови та положення Міністерства освіти).

Але цього недостатньо, тому що будь-якому керівникові 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 здійснення 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 також знання естетики як науки, оскільки в сучасній школі важливим моментом є естетика приміщень, навчальної виховної праці, естетика особистості, не кажучи вже про необхідність естетичного виховання членів як учнівського, так і педагогічного колективів.

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

Сучасний розвиток техніки управління ставить сьогодні свої вимоги, тож у майбутньому керівникові школи знадобляться знання з кібернетики, системотехніки, оргтехніки, сучасного діловодства. Вже зараз у науці управління виділено ряд теорій (теорія підготовки та прийняття управлінського рішення, теорія моделювання), згідно з якими прийняття управлінського рішення тісно пов'язане з ученням про судження та умови.

Керівник формує взаємовідносини в педагогічному та учнівського колективах, отже, використовує положення етики, в основі якої лежать загальнолюдські моральні цінності, норми громадської поведінки тощо. Основні положення етики і соціології дозволяють зрозуміти не тільки особливості відносин, які існують у педагогічному й учнівському колективах, але й встановити залежність даних взаємин від характеру управління, враховуючи при цьому, що обидва різновиди відносин перебувають у постійному розвитку та становленні.

Не менш важливе місце в розробці проблем управління школою посідають соціально-психологічні проблеми, зокрема, питання про неефективність 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 уміння дотримуватися на практиці основних вимог існуючої психологічної теорії управління (психологія управлінської праці).

Використання положень та вимог суміжних наук не тільки збагачують науку управління, але й сприяють її розвитку та становленню. Розвиваючись на межі різних галузей знань, вона дозволяє розкрити цей науковий взаємозв'язок і розробити більш досконалі системи, форми й методи управління школою.

Теорія управління школою як цілісна наука повинна досліджувати і розробляти такі питання: методологічні аспекти управління школою; статична та динамічна структури системи управління (при цьому перша повинна відобразити комунікативні зв'язки в системі підпорядкованості, а 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 із зовнішніми системами, в тому числі з вищими інстанціями; форми й 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 шкільної практики, що розвивається, 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 сприяє розумінню сутності явищ, які відбуваються. Третій етап пов'язаний з виникненням наукових понять у новій теорії, з усвідомленням причиново-наслідкових залежностей у реально існуючих процесах, що дозволяє формулювати закономірності і закони. Ось така діалектика розвитку науки.

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

Науковий інтерес дослідників до проблем теорії управління школою пов'язаний з виявленням та обгрунтуванням закономірностей в окремо взятих процесах (скажімо, в навчальному процесі, в процесі формування

особистості чи розумового розвитку дитини тощо). Їх цікавлять ті закономірності, за якими функціонує школа як цілісна система. Предмет вивчення теорії управління школою — 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.

З-поміж характерних ознак наукового управління школою виділяють такі: 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, та ускладненням змісту у функціонуючій системі, до якої належить школа; подальше пізнання та свідоме використання об'єктивних і суб'єктивних закономірностей управління школою, необхідних для переведення системи (школи) кожного разу на новий, більш удосконалений рівень; подальша розробка загальних та спеціальних функцій управління школою, які забезпечують системність, цілісність та безперервність управлінських впливів на всі процеси, які протікають у 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 особливого значення набувають організаційні моделі управління школою); моделювання процесів у цілому, розробка оперативно діючої моделі 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, поглибленню спеціальних та організаційних знань з управління у всіх членів педагогічного колективу, що допоможе вирішити одне з найбільш 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 внутрішньошкільного 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 зустрічаються **різні трактовки понять «наука управління» та «мистецтво управління».** Очевидно, це відбувається з різних причин. Перша: в теорії школознавства й досі немає чіткого та остаточного розділення понять «керівництво» та «управління», що призводить до подальших помилок при розгляданні процесів управління, які відбуваються в школі.

Друга причина: не можна плутати поняття «орган управління», який виконує 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 у своїх руках всі «важелі» керівництва і від якостей особистості якого залежить стиль управління (авторитетний, демократичний, ліберальний), його авторитет. Останній значною мірою залежить від мистецтва управління.

Тому слід погодитися з визначенням, що керівництво — це наука управління плюс мистецтво.

Незважаючи на те, що предмет її дослідження — вивчення відносин у процесі управління, наука управління передбачає виявлення закономірностей процесу управління, його функцій, методів впливу і т. ін., а мистецтво керівництва залежить від уміння керівника творчо використовувати науку управління в практичній діяльності з урахуванням специфіки зовнішніх умов його роботи.

Ніхто з дослідників теорії управління не заперечує визначної 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 висуваються до процесу управління його об'єктивними закономірностями.

Мистецтво керівництва визначається також тим, що кожний керівник — це неповторна особистість.

Отже, в ході вивчення досвіду окремих керівників шкіл необхідно враховувати рівень їх знань з теорії управління школою та наявність вмінь у використанні її положень в шкільній практиці. Крім цього, існує необхідність постійного узагальнення запроваджених прийомів управлінського впливу з метою оцінки їх ефективності, але для цього необхідно вміти використовувати методи педагогічного дослідження.

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

У свою чергу, методи дослідження проблем управління мають забезпечити можливість 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 їх гальмують.

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, пов'язаних з процесами 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.

У науці управління школою, як і в інших галузях знань, використовують такі **взаємопов'язані загальнонаукові способи пізнання:** аналіз, синтез, індукцію, дедукцію, інтерполяцію тощо. Необхідною умовою наукової розробки проблем управління школою залишається конкретно-історичний підхід (припускає пряму та безпосередню залежність процесів управління школою). При цьому необхідно враховувати, наскільки сучасна школа будь-якого рівня в системі безперервної освіти піддається реформації, як ці процеси впливають на систему управління нею.

Комплексний підхід до дослідження проблем управління пов'язаний з необхідністю використання методів дослідження суміжних наук, а оскільки власне процес управління є багатоаспектним (різнобічний характер його описаний вище), то розгляд явищ, які відбуваються в ньому, в їх взаємозв'язку дозволить розробити рекомендації для керівників шкіл.

Системний підхід до розв'язання проблем дозволяє побачити всю систему управління, її керуючу та керовану підсистеми як єдине ціле. У свою чергу, кожну з підсистем можна уявити як систему з притаманними їй підсистемами і так далі до простих одиниць (елементів). Подана технологічна процедура управління школою дозволить встановити зв'язки між усіма системами та підсистемами, які відображатимуть необхідні відносини (більш докладно — у розділах 1.3 та 1.4.)

Розробка структурної ієрархії дозволить побачити не тільки всі ступені структури управління, але й уявити весь спектр завдань («древо задач»), зрозуміти кожний ступінь управління в її функціональному значенні. Тож

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 спостерігаються в різних процесах, зокрема в процесі управління школою. Його перевага полягає передусім в можливості кількісно та якісно дослідити процес 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 досить 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 настільки 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 у роботі (йдеться про відносно кінцевий результат на певному 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 дається їх порівняльна оцінка. У кращому разі до розробленого додаються 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 вищезазначених задач.

До найбільш ефективних методів дослідження процесів управління неодмінно належить моделювання, яке припускає розробку моделі

управлінської діяльності, при цьому може бути змодельований об'єкт чи суб'єкт управління школою, рух інформації по прямих чи зворотних зв'язках систем та підсистем, сам керівник школи (складена його професіограма) чи характер управлінського циклу тощо. Моделі управління допомагають вивчити властивості, особливості реального об'єкта, виявити характерні риси поведінки керівника школи.

У теорії і практиці управління школою відомі й використовуються різні **моделі дослідження**: графічні; текстові (або вербальні), які ніби описують об'єкт дослідження; фізичні, які дозволяють охарактеризувати об'єкт дослідження у певних фізичних величинах чи кількісних показниках; математичні, 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, покращує 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 є винятком 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 значних моральних і матеріальних витрат.

Система управління має 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 прагнення досягти єдиної мети, 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,— представляти інтерес для всього колективу і працювати на «кінцевий результат» (досягнення поставленої мети).

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

Зміст експерименту може бути різним:

— 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 (апробація нових форм стимулювання діяльності членів педагогічного та учнівського колективів, форм оперативного внесення коректив у навчально-виховний процес);

— впровадження нових методів управління (організаційно-педагогічних, соціально-психологічних, фінансово-економічних тощо).

На жаль, у практиці шкіл сьогодні не проводяться експерименти, пов'язані з «процедурами експериментальних переміщень посадових осіб».

Вибори директора школи (загальноосвітньої, професійної, вищої) поки що не стали системою і мають відносно формальний характер. Що ж стосується експериментального призначення на посаду (директора, завуча, старшого майстра тощо) на певний термін (від півроку до року) з подальшою колективною атестацією його діяльності та професійної придатності на цю посаду, то подібні заходи також не спостерігаються.

У науковій літературі з теорії управління запропоновані такі **форми критичної оцінки діяльності керівника:** 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 не працювали на керівних посадах). І тільки на основі аналізу всіх отриманих результатів робиться висновок про ділову та професійну придатність керівника.

У сучасних школах рідко можна побачити керівника-експериментатора, якщо мова йде про експеримент у сфері управлінської діяльності керівника різних структурних підрозділів школи. Частіше проблеми управління є предметом досліджень учених (поза школою чи на її базі), якщо їх наукові інтереси пов'язані з проблемами удосконалення управління школою.

Але ні у кого не виникає сумнівів, що прискорення прогресу в управлінні школою можливе тільки при поєднанні 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 ставлення людей до праці (сфера свідомості та поведінки). Досліджуючи проблеми управління, учені сьогодні особливого значення надають математиці з її теорією графіків, теорією інформації, з кореляційним, регресивним та багатофакторним аналізом. Використання даних методів дослідження проблем управління потребує від вчених, педагогів і тим більше керівників-практиків вміння практично використовувати їх у реально функціонуючій школі.

2.2. Вплив соціального замовлення суспільства на мету управління школою

Багато недоліків школи було пов'язано з перебільшенням її специфіки та наголошенням на її відмінностях порівняно з виробництвом. Але школа як динамічна, соціальна, специфічна система містить у собі й ознаки виробництва, використовуючи засоби, які являють собою і матеріально-технічну базу суспільства, і його духовний потенціал. Більш того, «продукція» школи — це майбутні члени суспільства, які згодом безпосередньо пов'язуватимуться з усіма галузями народного господарства. Тож чим вища 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. Як і виробництво, вона за своєю базовою основою має плановий характер, а її діяльність спрямована на задоволення потреб суспільства. Тому мета управління в школі, як і в умовах виробництва, пов'язана з підвищенням ефективності діяльності, при цьому суспільство чекає від цієї діяльності як соціального, так і економічного ефекту.

Об'єктивними умовами, які дозволяють вважати процес управління школою і виробництвом певною мірою 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 являла собою «соціалістичне господарство», і він був глибоко переконаний, що тільки організація школи як господарства зробить її ефективною. «Я не уявляю зараз собі трудового виховання комунарів поза умовами виробництва» [11, С. 192], — писав він, вважаючи, що проблеми школи завжди пов'язані з перетвореннями, які відбуваються в суспільному житті країни [12, С. 103]. «Мета нашої діяльності,— вважав А. С. Макаренко,— випливає з наших власних потреб» [11, С. 114].

Соціально-економічна перебудова, яка відбувається в Україні, передбачає глибоку реформацію школи на новій виробничо-господарчій основі. Автор вважає аксіоматичним твердження А. С. Макаренка, що справжня 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 залучення всього педагогічного колективу до управління, розвитку учнівського самоврядування), оскільки це один зі шляхів реалізації принципу демократизації всієї системи неперервної освіти.

У Законі України «Про освіту» підкреслено, що освіта — це основа духовного, соціального, економічного і культурного розвитку суспільства (мета освіти розглядається як всебічний розвиток особистості, а особистість проголошено «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 поступу 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 передовсім знайти відображення 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 відповідно до здібностей та інтересів громадян, потребує широкої диференціації освіти. Це забезпечується сьогодні виникненням величезної кількості загальноосвітніх шкіл. Зміст освіти в них, спираючись на базову основу, має найрізноманітніший характер, аж до авторського. Таке становище в системі освіти вимагає вже сьогодні перегляду специфіки управлінської діяльності залежно від змісту освіти і його принципів.

У систему основних принципів освіти увійшли нові соціально вагомі принципи, зокрема такі, як:

- пріоритетність загальнолюдських 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 ін.

Кожний з вищеназваних принципів освіти, відображаючи об'єктивні закономірності, що визначають сучасні соціально-економічні суспільні процеси, висуває певні вимоги 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 позицій рівня інтегративного, стратегічного в умовах кожного конкретного навчального закладу переходить на рівень диференційований (тактичний). Останнє потребує розробки «древа цілей» цільових програм. При цьому кожний наступний структурний рівень у загальній системі управління, що розглядається на рівні окремої системи, має свої стратегічні і тактичні завдання та своє «древо цілей».

З дослідженням проблем постановки цілей та завдань пов'язані насамперед роботи соціально-економічного характеру. Тож ефективність цільового програмування є визнаною, але ця проблема й досі не була належним чином опрацьована.

Так, 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 позначається на ефективності управлінської діяльності.

Разом з тим практично не задовольняються вимоги об'єктивно існуючої загальновідомої закономірності: результати управлінської діяльності безпосередньо залежать від вибору змісту, форм та методів управління, адекватних поставленим цілям та завданням управління.

Отже, в управлінні школою, як і в 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 — це мета не тільки шкільного виховання, але й глобальне завдання 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 і 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 (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 задатки лідера, керівника, який вміє ставити мету, програмувати свою та чужу діяльність, організовувати її, координувати зусилля колективу, контролювати й 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 досить проблематична, хоч це практично основна інформаційна форма однієї 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 уміннями. Як висновок — труднощі у постановці цілей та завдань діяльності не тільки в шкільному колективі, але й у будь-якому первинному колективі (клас, група, гурток, клуб та інше). Сьогодні мова йде про органічний взаємозв'язок навчально-виховних завдань у будь-якій ланці колективної діяльності, оскільки управління організує відносини в колективі, виходячи із загальної мети діяльності. Йдеться про єдиний шкільний колектив, який об'єднаний навколо керівника, бере участь в управлінні. А. С. Макаренко писав, що він не уявляє, чи можна виховати дитячий колектив, якщо не буде колективу педагогів.

Вважаючи одним з найважливіших завдань в цільовій програмі навчально-виховної роботи виховання колективіста, він був глибоко переконаний, що педагогічний колектив тільки тоді реально та ефективно функціонує, якщо мета виховного процесу «виразно відчувається» усією виховною

організацією та кожним вихователем окремо. На думку видатного педагога, «без відчуття розвинутої мети» ніяка діяльність неможлива, тим більше 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 у 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 загалом і кожного педагога зокрема. Разом з тим мова йде і про особистий життєвий рівень педагогів, їх соціальну захищеність (останнє підвищення заробітної платні вчителів цієї проблеми 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 мають подвійний характер. Так, за своїми змістовними критеріями вони відповідають загальній меті освіти та реалізуються через посадовий функціонал (зміст управлінської діяльності) у 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 колективом проблеми цілей управління необхідно пам'ятати, що, з одного боку, вона визначається у своєму загальному виді вищими інстанціями (соціально-економічним замовленням) 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. У 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 протягом довгих років «шаблонізація» зверху зробила всі школи однотипно пасивними, тож про творчість кожної з них говорити сьогодні наївно, а окремі колективи шкіл поки що взагалі 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 означає всебічний розвиток творчої, соціально активної особистості і дозволить намітити цілісну систему завдань («древо цілей»), серед яких: формування наукового світогляду, політичне і правове виховання молоді (деідеологізація школи та деполітизація її — це не одне й те саме, тому потребує уважного дослідження з подальшою конкретизацією навчально-виховних завдань), розвиток творчих здібностей дітей, моральне та естетичне виховання, залучення молоді до ринку, переорієнтація її на необхідні суспільству професії, залучення 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 розподілу праці.** Так, у загальноосвітній школі це вчитель, класний керівник, керівник гуртка, керівник фізичної підготовки, організатор виховної роботи, завідуючий навчальною частиною тощо.

Дещо іншими будуть назви посадових осіб у 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 також враховуватися в сучасному процесі управління.

Крім того, 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 із 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 низь-

кою, якщо не зважати на особисті інтереси кожного члена колективу, про що згадувалося 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 їхні 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 «дерева 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 управлінський ланці) пов'язане з технологією вирішення конкретних завдань через загальний (технологічний) функціонал.

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

Цілі та завдання, які постають перед школою як соціальною системою, були предметом уваги вчених та практиків ще з перших років становлення радянської школи, але предметом цілеспрямованого наукового дослідження ці поняття стають наприкінці 60-х – на початку 70-х років. У 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 1977 р. А. М. Цирульников, який підійшов до дослідження проблеми з позицій систематизації цілей школи.

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

Результати досліджень довели, що:

1. Постала необхідність розробки програмно-цільового підходу до управління підприємством (закладом, установою), методологія якого пов'язана з розробкою «системи цілей». Методологія програмно-цільового підходу припускала розробку такої системи цілей, яка б дозволила створити комплексні програми. Комплексні програми повинні були включати безліч заходів, взаємопов'язаних за ресурсами, виконавцями та термінами виконання, які сприяли б досягненню намічених цілей.

Але, як зазначав Г. Х. Попов, формування комплексу цілей програми вимагало варіативності програм, подальшого 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) допомогло встановити і зміст майбутньої роботи та можливості керування нею.

Склалася певна **структурно-функціональна модель школи відповідно до існуючих соціальних замовлень суспільства.**

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

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

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

Таким чином, спираючись на вищеназвані соціальні цілі (соціальне замовлення), 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 «дерева цілей», при цьому цілі вищої системи декомпонуються на підсистеми. Зауважимо, що в конкретній галузі роботи декомпозовані цілі синтезуються в загальну мету управління.

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

Дослідження В. Подобеда (1981) показали, що 75 % зав. рай(міськ)вно Ленінграда з числа опитаних визначили вибір цілей школи як найбільш важкий етап.

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

З 1983 року починає досліджуватися управлінська діяльність керівників шкіл, тобто управлінська діяльність розглядається на рівні вивчення загальної діяльності директора школи як один з напрямків у його роботі.

Подібний висновок робить П. Т. Фролов (1984), справедливо, на наш погляд, розділяючи поняття «цілі керівництва» та «цілі управління», підпорядковуючи друге першому, оскільки «саме управління підпорядковано йому (керівництву)».

І досі залишається не розглянутим питання про співвідношення «цілей школи» та «цілей управління».

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

Визначивши мету управління як «модель майбутнього результату (в ідеалі)»; зробивши його «передбачення», що випереджає «відображення діяльності» та є своєрідним «проектом мети», він декомпонує глобальну мету управління на конкретні завдання і за їх допомогою моделює «бажане становище» об'єкта управління та його окремих параметрів [7, С. 13]. Так, Г. Г. Габдуллін класифікує цілі управління за змістом (загальні, доповнюючі, допоміжні) та за часом (стратегічні, довгочасні та найближчі).

Разом з тим він вважає, що вибір змісту управління здійснюється на основі програм діяльності, що базуються на прогнозуванні. Сам прогноз формується «при аналізі співвідношення досягнення мети та тенденції розвитку» суспільств, школи [7, С. 15]. Таким чином, відбувається «вибудовування» залежності виду «мета» — «прогноз» — «програма діяльності» — «управління». Тож можна зробити висновок:

1. Прогноз будь-якої діяльності дозволить побачити як перспективні, так і поточні цілі роботи.

2. Загальна мета роботи визначає розробку системи цілей («дерево»).

3. На основі системи цілей розробляється програма дій, що сама по собі є вже управлінським етапом.

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: мета — плани — ресурси — організація — контроль, що викликає сумніви з позиції технології управління.

Деякі вчені (В. О. Пятін та інші) висловлюють думку, що розробка «дерева цілей» — це ніщо інше, як цільове програмування, розглядаючи його як «складну управлінську дію». Разом з тим були визначені особливості цілей управління школою, які характеризуються: змістом цілей, що відбивають інтереси суспільства; поєднанням конкретності мети з необхідністю уточнення та коригування її; наявністю системи цілей як взаємо пов'язаних завдань; безперервністю мети та її динамікою.

У зв'язку з цим робляться висновки: якщо існує «дерево цілей», то існує «генеральна лінія» в управлінській діяльності й у системі цілей. Мета має свою структуру та складові частини (підцілі): етап розробки обґрунтування цілей пов'язаний з рішенням таких проблем, як необхідність постійного вивчення потреб суспільства; відшукування засобів та способів практичної реалізації мети.

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, як цілісна система, що має свої підсистеми (одна з ознак системи), то систему цілей управління можна аксіоматично визнати школою із своїми підсистемами (підцілями), хоча зміст цілей та підцілей управління може розглядатися тільки в органічному взаємозв'язку з конкретною підсистемою всієї навчально-виховної діяльності (в загальній структурі та підструктурах 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, однак практичні робітники освіти не поспішали з визнанням та впровадженням цільових програм внаслідок складності їх розробки.

І. К. Шалаєв (1987 р.) пояснив таку ситуацію відсутністю робочого інструментарію для перетворення соціально значущих 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. Шалаєв визначив його як цілісну систему, складові якої мають відносну автономію. Проведене дослідження дозволило йому наголошувати на доцільності введення в управлінський підхід «випереджаючої реалізації соціально-психологічних функцій відносно оперативно-технічних функцій...» [22, С. 17].

Разом з тим кожний етап програмно-цільового підходу здійснюється в «єдиному алгоритмі», який складається з ряду «кроків», як-от:

- аналітико-прогнозуючі кроки, пов'язані з програмовим аналізом відповідно до поставленої мети та подальшого діагнозу і прогнозу 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 значною мірою розкрити зміст програми діяльності, використовуючи систему цілей, але аналіз запропонованої теоретичної моделі знову засвідчує, що система цілей не бере до уваги учнів, тож управління педколективом розглядається без урахування взаємозв'язку діяльності педагогів та учнів.

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

Піддаючи 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. Крім того, дослідник вказував на значущість завдання, рішення яких пов'язане з досягненням «кінцевих (виміряних) результатів» педагогічної діяльності. Таким чином, простежується залежність: «загальні завдання — перспективні цілі — конкретні завдання».

Під програмно-цільовим підходом до управління навчально-виховним процесом у навчальному закладі розуміють розробку комплексності системи дій колективу з вирішення і стратегічних, і тактичних завдань.

Розглянуте поняття «програма управління», безумовно, може бути визначене як система цілеспрямованих дій на будь-який об'єкт (наприклад, програма проведення конференцій).

Разом з тим найбільш успішно реалізуються та оцінюються завдання, які мають «прямий вихід» на учнів.

Отже, орієнтація в програмно-цільових підходах до управління школою на кінцеву мету — успішне виховання та навчання школярів — віддає перевагу тим формам роботи, які відображають суспільну діяльність педагогів та учнів, тобто розробка програм повинна базуватися на реальному дотриманні принципів педагогічного співробітництва й гуманізації шкіл.

Дослідження соціально-психологічних проблем управління відомого ученого Р. Х. Шакурова, наукові інтереси якого тривалий час були пов'язані з вивченням соціально-психологічних основ керівництва школою (загальноосвітньою, професійною), підтверджують: «відрив педагогіки від психології» дуже небезпечний; «бездітна педагогіка» і «нелюдська» наука управління стали сьогодні сумним результатом «ігнорування соціально-психологічного фактора» [21, С. 3]. Учений вважає, що підхід до проблем управління тільки з організаційно-педагогічних позицій привів до «педагогічного технократизму».

Оскільки «очікуваний результат діяльності в психології називають метою» [21, С. 5], Р. Х. Шакуров вважає, що управління педагогічним колективом (звернемо увагу: не школою-системою, а педагогічним колективом (підсистемою)) переслідує дві головні цілі:

— організація навчально-виховного процесу;

— задоволення особистих потреб та інтересів педагогів.

Шакуров Р. Х. не розглядає (на відміну від інших учених) мету управління як перший етап його, а вводить цілепокладання в систему функцій. Він виділяє три групи функцій (цільові, соціально-психологічні та операційні), які, на його думку, являють собою «трирівневу ієрархічну структуру», на вершині якої перебувають 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 підготовки до життя учнів шкіл (будь-яких) , а також з організацією навчально-виховного процесу та створенням необхідної для цього 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 зараз 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 освіту, як і інші соціальні інститути (політичні: армія, суд, релігійні товариства, суспільні спілки та рухи; культурно-освітні; економічні: банки, біржі, корпорації тощо), розглядати як державно-суспільний інститут відтворення духовних структур суспільства, то можна зробити висновок, що освіта — найважливіший структурний елемент суспільства.

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

Як наслідок, загальноосвітня школа являє собою в соціально-економічному плані «підприємство» без прав, що прирікає його на застійні явища

та нездатність до розвитку. Для перегляду подібного ставлення до освіти, їй необхідно надати економічного статусу, 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 обігу». Подібно до того, як у художників та музикантів, продукти творчої діяльності мають «товарну форму», так і педагогічна праця має цілком визначений економічний зміст, а тому «педагогічна специфіка передачі духовних цінностей не повинна затіняти й їхнього економічного значення для суспільства».

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

Педагогічна проблема стосовно цілей та завдань управління школою чи її ланками й досі залишається практично не розробленою. Мета школи — всебічний розвиток особистості — нездійсненна в рамках однієї школи (наприклад, загальноосвітньої). Більш реальною є мета, реалізація якої пов'язана зі створенням умов для всебічного розвитку людини з урахуванням її реальних здібностей. **Для здійснення «нової моделі управління» необхідно вирішити такі завдання:**

- 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 тощо.

Регіональна спрямованість освіти повинна надати цілям школи і цілям управління нового змістовного наповнення, що стане однією з умов ефективності управління.

Вихід з кризи в системі освіти пов'язаний, як вважають учені, з розробкою єдиної науково обґрунтованої 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 реалізація цілого комплексу взаємопов'язаних завдань. Однак неможливо розробити модель школи, не уявляючи специфіки цілей її функціонування. На сьогодні можна стверджувати єдине: проблема цілей і завдань школи та управління нею перебуває в стадії розробки та розвитку, як і її понятійний

апарат. Не важко помітити, що відсутні чіткі дефініції понять «мета школи» «мета керівництва», «мета управління 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 залежності цілей управління школою від соціального замовлення суспільства — одна із сучасних закономірностей управління, хоча об'єктивні вимоги її до процесу управління в сучасній школі не враховуються. Отже, соціально-економічна політика будь-якої держави реалізується в усіх сферах суспільства, і школа (будь-яка) в цьому випадку не є винятком, але шляхи вирішення соціально-економічних проблем в кожній конкретній сфері (галузі) мають свою специфіку, яка визначається соціальними замовленнями.

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

Соціальне замовлення в системі освіти визначається потребою суспільства мати у своєму складі особистість всебічно розвинену. Друга складова соціального замовлення пов'язана з необхідністю забезпечення всіх соціально-економічних сфер висококваліфікованими фахівцями.

Третя складова соціального замовлення суспільства системі освіти пов'язана з особливою увагою до розвитку творчих здібностей і талантів кожної людини відповідно до її індивідуальних нахилів та інтересів, що повинно сприяти розвитку соціальної активності людей, а отже, й інтелектуального потенціалу суспільства.

Сучасна система народної освіти в Україні проходить етап становлення у зв'язку з диференціацією освіти. З'явилася можливість створювати нові типи навчальних закладів. Причому мова йде не тільки про гімназії, ліцеї, коледжі. Виникають профільні школи, авторські школи, школи, альтернативні державним, що працюють на повній госпрозрахунковій основі та ін. Соціальне замовлення суспільства, що трансформується в цілі навчальних закладів, набуває певних особливостей, визначених передовсім типом навчального закладу (наприклад, цілі навчальної та вищої школи значно відрізняються одна від одної, незважаючи на загальне соціальне

замовлення суспільства). Але слід підкреслити: якщо мета школи (будь-якої) визначатиме зміст освіти, то мета управління буде залежати від мети школи, принципів її діяльності та змісту освіти. Невміння розмежувати поняття «мета школи» і «мета управління» стало реальною причиною багатьох помилок керівників шкіл.

Не важко помітити, що в узагальненій меті системи народної освіти закладені соціально-економічні проблеми стратегічного характеру, вирішувати які повинна система освіти. Набувши статусу безперервної, система освіти включила в себе такі 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 статус системи, 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 мета яких єдина — надати молоді повну середню освіту. Проте кожна з них має свою специфіку (школа-інтернат, вечірня змінна, денна середня загальноосвітня школа та ін.), що неодмінно позначатиметься на розробці завдань, які стоятимуть перед школою.

Таким чином, в загальній структурі системи народної освіти функціонують її підсистеми, кожна з яких має ознаки систем.

Отже, при розробці цілей та завдань будь-якого навчального закладу необхідно визначити місце конкретної школи в загальній системі освіти. Характеризуючись всіма ознаками систем, освіта на кожну свою підсистему «накладе відбиток» загального цілепокладання (своєї «стратегії»), і кожна підсистема буде нести як ознаки загальної системи, так і свої власні, специфічні, що впливатиме на характер завдань і зміст діяльності. Майбутня модель школи (будь-якої) буде визначатися об'єктивною необхідністю, що випереджатиме розробку моделі системи цілей.

Загальновизнаним сьогодні є твердження, що відсутність уміння у керівників розробляти систему цілей — основна причина низької результативності в управлінні школою. Цілеспрямованість, яка є специфічною ознакою будь-якої людської діяльності, притаманна й управлінській діяльності.

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 всіма учасниками колективної

педагогічної діяльності, за рахунок чого створюються (повинні створюватися) необхідні умови для досягнення мети.

Таким чином, виходячи із загальних цілей школи, з'ясовується зміст діяльності всього колективу, що визначить загальну структуру школи. Розробка структури потребує не тільки обміркування об'єктивної необхідності кожної структурної ланки, але й зв'язку між ними. Останнє неможливо зробити без з'ясування 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 незначною мірою. Якщо врахувати розуміння мети як «результату в ідеалі», то більшість керівників навчальних закладів навіть не уявляють, до якого «ідеалу» в управлінні вони прагнуть (плутаючи його з ідеалом в результатах 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. Маючи тематичну спрямованість (програмно-цільовий підхід в управлінні педагогічним колективом, учнівським колективом, методичною роботою тощо), він більшою мірою використовується на вищих шаблях 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 із шляхів подальшого розвитку школи (загальноосвітньої, професійної) стане процес управління нею на основі цільових комплексних програм, причому реальний перехід до нього буде пов'язаний з:

- умінням розробляти систему цілей, виходячи із сучасного соціального замовлення, особистих потреб та інтересів всіх учасників навчально-виховної діяльності в конкретному навчальному закладі;

- переусвідомленням 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 залежно 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 залежно від структурного рівня та посадового функціоналу;
- наявністю спеціальних знань та умінь керівників шкіл, необхідних для розробки системи цілей та подальших варіативних програм діяльності.

«Мета керівництва» та «мета управління» — поняття не тотожні, їх чітких дефініцій на сьогодні в педагогічній літературі немає, що утруднює розгляд питання про співвідношення понять «мета школи» та «мета 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 причиново-наслідкових залежностей, що виникають у процесі управління. Мета управління як певна «прогнозована система поглядів» має свою динамічну структуру і тому вимагає управлінського «втручання». Наявність «цілей» та «підцілей» вимагає усвідомленої їх розробки 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, що функціонує на засадах демократії та гуманізму, не може будувати свою діяльність на «науковій безграмотності».

Компетентність сучасного керівника неодмінно включає в себе не тільки розуміння значущості педагогічно ефективної мети управління школою, але й наявність неодмінних управлінських умінь, пов'язаних з розробкою науково обгрунтованої 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».
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 // Макаренко А. Сочинения: В 7 т.— М.: АПН РСФСР, 1958.— Т. 5.— С. 109–224.
12. *Макаренко А. С.* Проблемы школьного советского воспитания: Тезисы // Макаренко А. Сочинения: В 7 т.— М.: АПН РСФСР, 1958.— Т. 5.— С. 103–108.
13. *Образование* в современном мире / Под ред. М. И. Кондакова.— М.: 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.: Высшая школа, 1985.— 64 с.
16. *Положение* о профессионально-техническом училище.
17. *Положение* о средней образовательной школе.
18. *Попов Г. Х.* Эффективное управление.— М.: Экономика, 1985.— 334 с.
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-непедагогические основы управления: руководитель и педагогический коллектив.— М.: Просвещение, 1990.— 207 с.
22. *Шалаев П. К.* Программно-целевой подход в управлении педагогическим коллективом общеобразовательной школы: Дис. ...канд. пед. наук.— Барнаул — Москва, 1987.—136 с.

Розділ III

МОДЕЛЮВАННЯ ШКІЛ ТА МЕТОДИ УПРАВЛІННЯ СУЧАСНОЮ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЮ ШКОЛОЮ

3.1. Системно-структурний підхід до моделювання управлінської діяльності

Дослідження проблеми цілей управління (зміст попереднього параграфу) та висновок про необхідність розробки системи цілей (цільове програмування діяльності колективу) безпосередньо пов'язані 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 утримувати в полі зору будь-яку діяльність (в тому числі і управлінську) як єдине ціле. Оскільки автор висловив думку про можливість моделювання системи цілей, то постала необхідність прослідкувати, чи зберігаються при розробці моделей загальновідомі ознаки систем.

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 засіб, який дає можливість розглянути більш уважно кожну складову частину системи.

Б. З. Мільнер ще в 1969 році відзначав, що «всебічний системний аналіз різного роду об'єктів дозволяє набагато глибше обміркувати їх сутність: структуру, організацію, завдання, закономірності розвитку, оптимальні шляхи та методи впливу на їх розвиток ...» [5, С. 10]. Наступним етапом має бути синтез складових частин з новими кращими характеристиками.

«Система» — слово грецьке, що означає «з'єднання», «складене з частин». У сучасній науці найбільш поширене таке визначення системи: це сприйняття освіти як певної цінності, що складається з багатьох елементів, взаємопов'язаних між собою.

Отже, **головні ознаки будь-якої системи:** цілісність освіти; наявність складових частин (елементів), наявність зв'язків.

Вищеназвані ознаки розкривають сутність поняття «системи» у стратегічному стані, але будь-яка система функціонує, «живе», а відтак, вона є динамічною.

Відтак, системи можуть перебувати як у статичному, так і динамічному станах.

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

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

Оскільки системи завжди пов'язані із зовнішнім середовищем, то Ю. А. Конаржевський виділив ще одну ознаку системи, назвавши її «гомеостазис» (здатність зберігати свої параметри в умовах змінюваного зовнішнього середовища).

Відомі й інші ознаки систем. До них слід віднести такі: будь-який з елементів системи, здійснюючи притаманні йому функції, несе у собі всі загальні ознаки систем; будь-яка система може діяти ефективно за умови успішного функціонування кожної з підсистем; будь-який з елементів системи, взаємодіючи з іншими елементами даної системи, «випливає» з них, оскільки перед усіма стоїть єдина (стратегічна) мета; можливість розчленування системи на 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» не роздільне 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).

Системний підхід, який використовується в дослідженні, в діяльності (будь-якій) називають способом боротьби зі складністю явищ, оскільки

він дозволяє виявити причиново-наслідкові зв'язки, які існують у самій системі.

Управління, притаманне будь-якій системі, пов'язане із впливом не на підсистеми, а на зв'язки між ними, оскільки саме «зв'язки-відношення» — це ті «кровоносні судини», які забезпечують життєдіяльність кожного окремого «органу» системи.

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 головними властивостями в ній можуть стати ті, які відповідають завданню, що стоїть перед дослідником.

З цієї властивості слідує: системний підхід завжди має практичну цілеспрямованість, тобто, залежно від мети дослідження, будь-яка властивість системи може бути і важливою, і незначною. Наприклад, вивчаючи систему соціально-психологічних методів (організаційно-розпорядчі чи економічні) тільки в тій мірі, в якій вони допоможуть зрозуміти змістову сутність перших, чи специфіку системи позакласної роботи з учнями в школі продовженого дня, дослідник вивчатиме систему роботи класного керівника як допоміжний аспект, що дозволить зрозуміти особливості цілісної системи більш високого рівня і навпаки (із зміною мети дослідження допоміжний аспект стає головним) і т. д.

Коли використовуються проблеми управління (внутрішньошкільного, внутрішньоучилищного), то найбільш важливою властивістю будь-якої досліджуваної системи стає стан зв'язків-відношень між керівною та керованою підсистемами та всередині них. Стан зв'язків у системі управління, якщо дослідник (теоретик, практик) їх бачить та може оцінити за впевними кількісними та якісними параметрами, дозволяє зрозуміти, в якому стані перебуває вся система: або управління «зв'язками-відношеннями» між елементами системи підтримує її в стані функціональної рівноваги (система «живе», «дихає», але не розвивається — застій), або будь-яке управління «зв'язками-відношеннями» сприяє постійному розвитку системи, і вона, відзначаючись певною циклічністю (для навчальних закладів: цикл — навчальний рік), кожного разу переходить в якісно новий стан діяльності, що 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 власне 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, з-поміж основних якостей системного підходу і систем, в тому числі системи управління, автор виділяє: 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 у зв'язку з об'єктивною необхідністю), відкрита (завжди має зв'язки із зовнішнім соціально-економічним середовищем та поза ним не функціонує); динамічна (їй властивий розвиток); циклічна (кожного навчального року простежується сукупність взаємопов'язаних, взаємозалежних та повторних процесів, які характеризують зміст навчально-виховної діяльності в цілому).

Діалектична логіка потребує розгляду 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, відзначив залежність переходу на вищий якісний рівень будь-якого елементу системи від впливу на його структуру [3, С. 12]. Автор роботи схильний до 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, що існують у даній структурі, адже кожна структура має свій, притаманний лише їй характер зв'язків. Останнє положення (про характер зв'язків) є загальновизнаним. **Відомими є й інші положення теорії систем:**

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

2. Множина елементів, які входять до складу системи, виявляє свої специфічні властивості, але, як було сказано вище, вони характеризуються загальними ознаками 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.

Так, Ю. А. Конаржевський відзначає, 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 є також загальновизнаними складними динамічними системами.

Визначення поняття «системний аналіз» так само відносне, як і «система», та залежить від практичної його цілеспрямованості. Так, В. А. Пятін вважає, що системний аналіз — це метод дослідження системи управління, який потребує розподілу 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 загалом не викликають у нас заперечень, оскільки не важко помітити частковий характер першого (аналіз стосовно управління як системи) та загальний (методологічний) характер другого.

Але автор вважає за необхідне зазначити: 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 сумніву, 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 мова йде загалом про систему безперервної народної освіти, чи про будь-яку з її ланок (на рівні відносної її цілісності).

Аналіз «школи-системи» через її структуру на рівні внутрішньошкільних зв'язків дозволяє побачити її внутрішню модель (модель школи), в той час, як аналіз зв'язків школи із зовнішнім (соціально-економічним) середовищем допомагає описати модель школи зовні.

Залежно від специфіки шкіл розробляються їх організаційні структури, які можуть будуватися за різноманітними схемами. **У теорії систем відомі такі структури:**

- ієрархічна одноланкова структура управління (характерна для малокомплектних шкіл, «шкіл-малюток», коли здійснюється повна централізація);
- лінійно-ієрархічна структура (характерна для колективів, які розділені на групи, де кожна група підпорядковується своєму керівнику залежно від посадового функціоналу, з подальшою звітністю керівників перед вищестоячими посадовими особами);
- функціональна структура, при якій робота здійснюється за функціями (класний керівник підпорядкований і директору, і його заступникам, і громадськості), що зумовлює відсутність 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 змішані структури виділяють в окрему групу.

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 стани окремих елементів системи на їх міжструктурному рівні не характеризують загальну модель шкільної структури.

Отже, існуюча ієрархія (підпорядкованість, співпідрядність) дає можливість побачити кількість 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 в завдання управління входить пошук оптимального числа ланок на кожному структурному ступені за умови 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 перебуває в прямій залежності від «системи цілей» («дерева цілей»), елементів системи та посадового функціоналу, що 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]. Не маючи жодного сумніву щодо вірності даного наукового положення, автор роботи вважає за необхідне уточнити стосовно того, що розуміється під елементом. Якщо це, як було зазначено вище, «складова частина системи», то на будь-якому структурному рівні «елемент» системи може бути 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» як між підсистемами (елементами системи), так і в міжелементній структурі.

Таким чином, ми не можемо досить 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 висуваються завдання щодо дослідження «зв'язків-відношень», специфіка яких і визначить модель школи.

Саме тому автор 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 систем, які розвиваються, та основні закономірності динамічних структур [4, С. 12–13].

Даючи визначення системного аналізу, А. А. Киверялг у своєму розумінні даного поняття близький до Ю. А. Конаржевського, А. А. Орлова, В. А. Пятіна та інших дослідників, розкриваючи його 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, В. 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. Цакуров 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, ВШ тощо)

воно практично не використовується (епізодичні факти не вирішують проблеми в цілому).

Які причини подібного становища? Автор на основі проведеного дослідження вбачає їх ось у чому:

1. І в теорії управління школою, і в практиці керівництва нею частіше за все предметом управлінської діяльності вважають або школу в цілому, або колективи (педагогічний, учнівський), або 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» в їх статиці (статистична структура) та динаміці (функціонуюча система).

2. Виділення елементів системи-школи (наприклад, у керованій підсистемі — навчальний процес, позакласна виховна робота, методична робота, робота з батьками, робота щодо організації учнівського самоуправління тощо) вважалося б не складним. Але саме такий підхід привів нас до педагогічного застою. А як інакше виявити елементи системи? Шляхів багато — мета ж одна, і вона обумовлена соціальним замовленням системи освіти в Законі «Про освіту». Згідно з ним особистість проголошено найвищою цінністю суспільства і, отже, основні цілі виховання будуть пов'язані з розквітом пізнавальних та творчих здібностей дітей, підлітків, юнацтва на основі їхніх нахилів, інтересів, цілеспрямованостей.

Таким чином, перший блок елементів системи-школи повинен бути пов'язаний з вивченням учнів (діагностична підсистема), виявленням їхніх нахилів, потреб, інтересів. Такої діагностичної служби в наших школах не було. Перші кроки у цьому напрямку було зроблено, коли у штатний розклад шкіл ввели практичних психологів, звільнених класних керівників, вихователів. Ще важче назвати школи (виняток складають окремі школи типу московської, яку очолює Є. Ямбург), де вже склалася й функціонує діагностична служба. Не зрозуміло, хто її повинен очолювати: директор? один із заступників з навчально-виховної роботи? заступник директора з діагностичної служби школи? Але можна досить впевнено стверджувати єдине: не буде створена в кожній школі своєрідна науково-практична лабораторія (відділ, служба, центр тощо) з діагностики — застій у педагогіці продовжуватиметься, а вивчення нахилів та інтересів дітей, прагнення до виявлення та розвитку талантів (інтелектуального потенціалу суспільства) буде звичним педагогічним мертвонародженим гаслом.

Таким чином, один з важливіших елементів-об'єктів керівної підсистеми — діагностична служба школи.

Тобто мета визначатиме зміст діяльності та інших об'єктів-елементів, про що скажемо трохи пізніше.

3. Діагностична служба — це елемент керівної системи. Припустімо, вона вже створена (з'явився статичний елемент у структурі школи), але управління системою, як ми 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 орієнтовані на вищі рівні в системі управління школою (на директора, його заступників) для вирішення ряду питань, якщо в цьому є необхідність всередині школи, і зовнішні зв'язки, які встановлюють відносини поза школою 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).

Тож необґрунтованим є 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.

Для цього, крім матеріально-технічного забезпечення діагностичної служби (на базі комп'ютерного обслуговування), необхідні також відповідні спеціалісти з обслуговування даної техніки (оператори, програмісти). Постає необхідність у методичному забезпеченні служби та фахівцях методистах, які працюють на основі тестуючих та інших методик.

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

Вирішуючи поставлені перед ними проблеми щодо вивчення потреб, нахилів, інтересів, прагнень школярів, працівники служби будуть вступати

у «зв'язки-відносини» одне з одним, при цьому характер і зміст цих зв'язків визначатиме ефективність їхньої роботи.

У автора немає сумнівів, що ці зв'язки передбачають встановлення відносин з членами педагогічного та учнівського колективів як у їх навчально-пізнавальній діяльності (в ході навчального процесу), так і в позакласній діяльності (в усьому різноманітті 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 потребує глибокого осмислення змісту роботи даної служби, але й має визначити її структурну модель, яка стане певним модульним блоком у загальній системі міжшкільного управління.

4. Які ще потрібні новій школі, що розвивається (загальноосвітній, професійній), служби, центри, відділи (в уже функціонуючих ліцеях — кафедри), які стануть елементами загальної системи? Для відповіді на це питання необхідно повернутися до «цілей» школи.

На думку автора, одним з головних принципів реформації освіти в Україні є принцип відродження національної мови, національних традицій, культури, національних мистецтв, народних промислів. Реалізація даного принципу у школах допоможе вирішенню завдань естетичного, трудового та морального виховання (це триєдине завдання дещо подібне до славнозвісної «формули» триєдиного виховання — єдність ідейно-політичного, трудового та морального виховання молоді, але деідеологізація школи, установка на органічний зв'язок з принципом її естетизації докорінно змінює зміст роботи педагога та учня в їх педагогічному співробітництві).

Вже постала об'єктивна необхідність у створенні в школах Центрів естетичного виховання (служба художнього виховання, кафедра мистецтв тощо), що зумовлено стратегічними цілями виховання (одна з гілок «дерева цілей»). 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 визначатимуть характер управлінських відносин.

Виникають також суміжні проблеми: чи потрібні Центри художнього виховання тільки в Школах мистецтв? Навіщо, скажімо, подібні центри в медучилищі, в середній школі з математичним ухилом чи в СПТУ з підготовки слюсарів-сантехніків? Демократизація шкільного життя, свобода вибору навчальних альтернативних програм, авторські школи, школи, альтернативні державним, які функціонують на основі самофінан-

сування 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 виконувати соціальне замовлення суспільства.

5. Наступна суміжня проблема: хто буде управляти подібними Центрами (естетичними, економічними, екологічними тощо)? де взяти фахівців? Але вона легко вирішується. Якщо діагностична служба, безумовно, потребує 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 для нього роботи всередині школи;
- залучення членів педколективу до управлінської діяльності (демократизація управління);
- додаткова оплата праці педагогів за роботу в Центрах (службах тощо);
- використання економічних стимулів у педагогічній праці;
- чітка координація позакласної діяльності учнів відповідно до роботи 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 досить вагоме, а увага до маленької людини повинна бути величезна, тому що вік з 6 до 10 років визначений психологами як найбільш синзетивний для розвитку емоційної сфери особистості.

Таким чином, загальна мета школи — розробити систему цілей, яка, у свою чергу, визначить зміст шкільних структур. Стратегічні цілі школи визначатимуть як елементи структур (у 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? Автор даного дослідження вважає, що стандартного (шаблонного) підходу до їх визначення не може бути, оскільки диференціація освіти, яка відбувається сьогодні, виробила таку варіативність в типах шкіл, що залишається тільки сподіватися: не забули б про особистість школяра (не вихлюпнули б дитя разом із водою). Історія педагогіки такі приклади знає (введення певного типу самоврядування, впровадження лабораторно-бригадної форми навчання, відмова від трудового навчання, відмова від педагогіки тощо).

Разом з тим стратегічні завдання кожного типу шкіл (ліцею, гімназії, коледжу тощо) вказують на необхідність функціонування конкретних Служб та Центрів.

З нашої точки зору, найбільш важливими є такі:

- Центр «Здоров'я»;
- Діагностична служба;
- Навчальні центри (у СШ — Центр «Інтелект», в СПТУ — Центр «Професія» чи подібні до них);
- 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» (із залученням до роботи батьків);
- Економічна служба, в яку входить: 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. У ході роботи над посібником, при обговоренні з науковими співробітниками та працівниками школи варіанта нової моделі шкіл найбільше заперечення викликало положення про ліквідацію статусу класного керівника (виняток склали самі класні керівники, які позитивно відреагували при першому прослуховуванні даної пропозиції).

Консервативність нашого педагогічного мислення, цілком зрозумілий потяг до звичних педагогічних положень, майже «первісний страх» перед можливістю залишити клас без класного керівника є нічим іншим, як «застійним» недовір'ям до можливостей учнів та визнанням відсутності у школярів (не тільки 5-х, але й 11-х класів) елементарних навичок самоорганізації.

Педагогічна громадськість сьогодні цілком допускає молодшого підлітка (10—12 років) до трактора, до комп'ютерної техніки (не торкаємося їх самостійності в більш складних соціальних проявах: «самоорганізація бігунів», створення підпільних «збройних майстерень» тощо), але припустити думку про можливість самоорганізації учнів для чергування в класі,

школі, у суспільно корисній діяльності просто не може: заважає стереотип мислення.

Залишається тільки шкодувати, що ще надто повільно будуть «вмирати» сформовані за довгі роки становлення радянської школи стереотипи мислення, які засвідчують практично повне недовір'я педагогів до особистості, яка розвивається.

До подібного ставлення педагогів привела й відмова від визначної спадщини А. С. Макаренка, вивчення якої у ВНЗах країни йде формально і в «жахливо» малих обсягах. Необхідно вже сьогодні впроваджувати 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 відзначити, що наша «лозунгова педагогіка» («Доб'ємось 100 % успішності»; «Випускники школи — соціально зріла особистість», «Молодий робітник — раціоналізатор та винахідник» тощо) не могла вирішити поставлені 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 («дітоведення»).

Класні керівники з 1-го по 11-й клас «керують» і тільки один раз на рік школярі «грають» в «День самоврядування», який нічого не може дати в плані формування в учнів реальних навичок самоорганізації (чи можна, потримавши один раз за рік гітару, навчитися грати на ній? Утопія!). Так у який спосіб можна перейти до вирішення реального завдання щодо формування у молоді таких необхідних їй у житті якостей, як самостійність, соціальна активність тощо?

Автор вважає за необхідне переглянути «Положення про класного керівника».

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

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

У їх числі важливе місце має відводитися критерію, який дозволяє оцінити до завершення 4-го класу рівень таких сформованих якостей учнів, як здатність до самоорганізації.

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

В основній школі 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 безпосередньо пов'язуватимуться з наданням допомоги в самоврядуванні школярів (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 наближуватиметься до управлінського: встановлення «зв'язків-відносин» з Центрами, адміністрацією, батьками, соціальними інститутами.

Розкриті «зв'язки-відносини» дозволяють створювати умови для повнішого самовираження 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 (10—11 класи) повинна створити необхідні умови для повного самоврядування, інакше говорити про виховання соціально зрілого випускника школи, якого характеризують психофізіологічна та моральна готовність до самостійного життя,— 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 самоврядування.

8. Наступна суміжна проблема — актив класу. Який він? Чи потрібен він? Хто ним управляє? Ким він управляє?

Перехід до подібної моделі роботи потребує перегляду багатьох усталених 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), залучаючи учнів до деяких форм роботи, а самі учні пояснюють свою пасивність відсутністю інтересу до того чи іншого виду роботи.

Педагогічна технологія включення школярів до різних видів діяльності така:

• діагностична служба надає в Центри дані 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 гуртки на вибір: національна вишивка, лозоплетіння, гончарна справа, різьблення по дереву, килимарство, народний фольклор тощо. Так, 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 вільно розірвати договір 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) й 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;
- у кожному класі цілком можливе представництво всіх Центрів (у такому випадку більша частина класу є активом, але кожний з них діє, керуючись особистими інтересами й інтересами свого Центру);
- по завершенні роботи в Центрі (після закінчення основної школи чи повної середньої) учням видається сертифікат відповідної вартості, який дозволяє працювати їм на виробництві, в кооперативі чи займатися індивідуальною діяльністю;
- Центри проводять 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 усвідомлення об'єктивної необхідності існування різних об'єктів у загальній шкільній системі (в 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 визначатимуть відносини в колективній роботі, але й через осмислення причиново-наслідкових зв'язків допоможуть зрозуміти закономірності, які існують у педагогічних процесах). Якщо цього не відбудеться (сьогодні вже багато педагогів говорять про «методологічний голод»), школа ще довго буде інтуїтивно (в кращому випадку) чекати результатів своєї діяльності, а не прогнозувати їх на досить високому рівні наукової обґрунтованості. Встановлення «зв'язків-відносин» — це, вважає автор, найбільш складний вид управлінської діяльності, оскільки сучасні керівники шкіл переважно, не володіють управлінською технологією розробки «зв'язків-відносин».

У цьому плані цікавим є дослідження, проведене Ю. Я. Табаковим. Вивчаючи шляхи оптимізації шкільного управління та виходячи з аксиматичного положення про те, що основою удосконалення повинні бути найбільш повні уявлення про об'єкт дослідження, Ю. Я. Табаков дійшов 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 внутрішньошкільного управління, поставивши перед собою за мету знайти засоби 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 особливий інтерес, тому що вивчені ним «зв'язки-відносини» безпосередньо стосуються 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 Ю. Я. Табаковим структура шкільного управління, розглянута ним як

сукупність блоків у єдності із зв'язками та інформаційними потоками, дозволила обчислити 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 процесів, що протікають у структурі, та неформальний її характер, тому що в реальній практиці навчальних закладів виникають «часові структурні підрозділи» (штаби оглядів, конкурсів, робота комісій, тимчасових рад та Центрів тощо).

Це, вважає Ю. Я. Табаков, не тільки потребує гнучкості структури, але й вказує на наявність резервів для удосконалення управлінських структур. Число існуючих зв'язків у структурі величезне. Так, директор (компонент першого блоку) реалізує 23 886 зв'язків, заступник директора з навчально-виховної роботи (2 компоненти першого блоку) реалізує 12 567 зв'язків і т. ін. Здійснивши розрахунок для конкретної школи, Ю. Я. Табаков виділив у шкільній структурі 275 938 зв'язків.

Якщо повернутися до визначення предмета управління, яким вважають «відносини» («зв'язки-відносини»), і пригадати, що управлінський вплив повинен бути спрямований саме на «зв'язки-відносини», то можна 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), необхідної координації впливу на «зв'язки» системи, нерозробленістю методик поетапного контролю, оцінки та координації діяльності педагогічного та учнівського колективів тощо.

Та неможливо не погодитися з узагальненим висновком Ю. Я. Табакова: головна причина такої ситуації — 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 відбуватиметься дуже повільно.

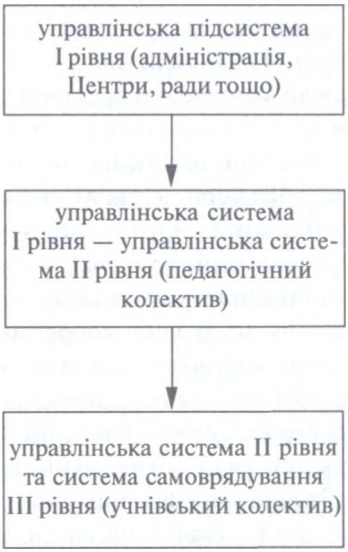
Одне тільки виявлення оптимальної кількості «зв'язків-відносин» та необхідність впливу на них потребує сучасної управлінської компетентності.

Повертаючись до проблеми «систем-структур», розробка якої пов'язана з пізнанням та моделюванням управлінської діяльності в навчальному

закладі, треба, на думку автора, не боятися диференціації змісту навчання та виховання (створення Центрів, які мають свої цільові програми), тому що вплив на особистість учнів у системі організованої роботи буде здійснюватися на основі добровільного вибору та морально-психологічної готовності до «прийняття» цього впливу.

Безперечно, число «зв'язків-відносин» збільшилося, і наша думка збігається з поглядом В. А. Пятіна про необхідність «створювати "багатозв'язкові" структури».

Запропонована нами модель управління з використанням Центрів управління залежно від змісту роботи дійсно має багатозв'язкову структуру, але в загальному вигляді пропонуємо триповерхову структуру. Якщо спробувати зобразити таку модель школи-системи з розрахунком впливових (прямих та зворотних) зв'язків, то вона може мати такий вигляд:



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

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

1. Формування колективів (педагогічних та учнівських).

2. Управління педагогічними процесами.

3. Забезпечення матеріально-технічної бази школи та умов її функціонування.

4. Створення ділової атмосфери (творчого мікроклімату).

Подібні структури викликають багато сумнівів. Чому, наприклад, управління відноситься тільки до другого компонента структури, якщо загальновідомо, що функціонують тільки керуючі системи. Отже, будь-який структурний компонент системи потребує управлінського впливу. При цьому четвертий компонент (виділений як самостійний) в структурі управління неодмінно повинен реалізуватися в ході управлінського впливу в будь-якому іншому компоненті структури.

У третьому компоненті структури передбачається управлінська діяльність щодо забезпечення школи матеріально-технічною базою та умовами її функціонування. Безперечно, перша частина даного положення (матеріально-технічне забезпечення школи) також є однією з умов функціонування школи, водночас інформаційне методичне забезпечення як умова функціонування може входити до складу і першого і другого компонентів запропонованої чотирирівневої структури.

Якщо виходити з розуміння даної структури як основних напрямків управлінської діяльності, то це потребує диференційованого підходу до змісту роботи керівників залежно від посадового функціоналу. У даному випадку структурних рівнів буде менше, тому що всі напрямки у змісті діяльності керівників (при всій їх багатокомпонентності) розмістяться на одному структурному рівні. І тільки подальша розробка завдань кожного компонента у вищеназваній горизонталі та пошук шляхів їх вирішення дозволяють моделювати вертикальну ієрархію.

Так, В. Ю. Кричевський цілком припускає розгляд педагогічного колективу як різновиду трудового, спираючись на ряд загальних ознак (суспільна діяльність, сукупність інтересів, організованість тощо), але відзначає, на наш погляд, 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) цього виду діяльності не навчають. Жоден з навчальних курсів не передбачає вивчення методики розробки цілей, моделювання систем і структур, загальної управлінської технології на рівні організації чужої праці та самоорганізації тощо. Автор

даної роботи не може погодитися 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»), що активно функціонують у структурній ієрархії.

Тим більше, що сам В. Ю. Кричевський (1985 р.) стверджує, що школі як соціальній системі притаманні різноманітні відносини, називаючи її «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 її буде залежати від динаміки «зв'язків-відносин», які сприяють розвитку системи, переводячи її кожного року (цикл) у якісно новий стан «развинутої системи».

Автор зазначав вище, що оптимальний шкільний контингент сьогодні визначений кількістю в 600–700 чоловік (у різних джерелах показники дещо різняться, але більше 800 чол. зустрічається рідко). Великі школи, популярні зовсім нещодавно, зараз піддаються критиці, оскільки результат навчально-виховної діяльності колективів подібних шкіл вважається низьким.

Разом з тим на сьогодні серед авторських шкіл існують достатньо великі. Більше того, деякі авторські школи, «запускаючи» в життя нові свої моделі, включають їх у структуру дошкільної освіти.

У цьому плані заслуговує на увагу досвід роботи Є. Ямбурга.

Розробляючи авторську модель школи, він виходив при визначенні цілей школи не тільки із соціального замовлення, але й із протиріч, які виникли в сучасному суспільстві. Зокрема, Є. Ямбург орієнувався на соціально-економічні умови функціонування моделі школи, які він позначив як умови мегаполісу (великого міста). Правомірним є твердження про залежність «соціальної адаптивності моделі» від умов зовнішнього середовища її функціонування. При розробці систем-структур урахування цих умов об'єктивно необхідне.

Зважаючи на істотне протиріччя в системі освіти (одне з найбільш важливих) — протиріччя між станом здоров'я дітей та вимогами, 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 ета-

пах шкільного навчання, але й здійснює постійну необхідну корекцію ходу розвитку за допомогою педагогічного консиліуму [9, С. 19].

Створюючи «школу-систему» (дитсадок — школа — ліцей) з урахуванням завдань багатопрофільності та багаторівневості навчання, розширення креативності дітей і т. ін., автори розробили чотириступеневу 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.

Не важко помітити, що основна структура розроблялась, спираючись на принцип диференціації освіти, але в основі її лежить «надзавдання» авторів моделі школи: забезпечити кожному учню умови для «самовираження». Допускається розробка на кожного учня «Карти індивідуального розвитку», закладеної у комп'ютер [9, С. 26].

Для кожного підрозділу «школи-системи» визначений свій зміст, виходячи із «завдань та підзавдань». Наприклад, на III-му рівні в структурі школи Є. Ямбурга передбачається створення «гнучкої трирівневої 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 гімназійні класи тощо), що привернуло увагу батьків та громадськості.

У «системі-школі» постала необхідність у створенні «Наукового підрозділу» (новий вид служби), до складу якого ввійшли: медико-психологічна служба; наукові лабораторії; власні ВНІКи [9, С. 23].

У зв'язку з цим виникає реальна потреба активного пошуку спонсорів, встановлення зв'язків з виробництвами, науковими Центрами і ВНЗами.

Постала суміжна проблема (у числі багатьох інших) розробити власну управлінську модель, і Є. Ямбург підводить до думки про «необхідність формувати при школі принципово нові структури та підрозділи, які охоплюють науково-педагогічну, видавничу та комерційну діяльність» [9, С. 30].

У «школі-системі» виникає необхідність ввести нові штатні одиниці: заступник директора з науки; завуч-координатор; заступник директора із соціально-педагогічних питань; завуч-експериментатор (звільнений від координаційної роботи); комерційний директор.

Виникає питання: яким чином будуть розроблятися між службами «зв'язки-відносини»? Адже в схематичній концепції управлінської моделі тільки вказується на появу «багатообразних зв'язків», але проблема технології їх структурування (моделювання) в єдності з постійно функціонуючими інформаційними потоками (прямими та зворотними) не порушена. «Банк даних», закладений у 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 стверджувати, що «зв'язки-відносини» не є основним об'єктом управлінського впливу. Традиційний стереотип управлінського впливу на суб'єкт управління (в будь-якій підструктурі), а не на його «відносини», не дозволить побачити «систему в розвитку» і перевести 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 установити за допомогою моделей, що розробляються, «зв'язків-відносин» всіх з усіма переконливо доведе необхідність розробки інформаційних потоків, що інтегрують постійно в «Банку даних» за визначеними напрямками в загальній цільовій програмі діяльності одночасно з існуючими оперативними інформаційними службами.

1. Незважаючи на загальновідому в науці думку 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 (внутрішньоучилищному) рівні стратегічні цілі школи не декомпозуються в «дерево 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 відповідно до тактичних завдань діяльності.

Практично не враховуються специфічні ознаки соціальних систем та вимоги закономірностей процесів, які протікають у цих системах. Причина та сама — відсутність спеціальних управлінських знань та умінь.

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 (різнорівневі 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-задач системи, що функціонує. 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 в 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», створює своєрідний інформаційний «пульсар» з прямим та зворотним зв'язком.

5. Діалектична логіка розробки систем-структур (супутній тандем) потребує вивчення соціально-економічних протиріч як у зовнішньому плані, 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 відчувається дефіцит методологічних знань («методологічний голод»).

6. Перехід всієї системи-школи до якісно нового стану визначається систематичністю впливу керівників на «зв'язки» структури, з одного боку, а з іншого,— доцільністю самої структури школи (її організаційною моделлю).

Одна і та сама структура може мати різний характер зв'язків між елементами (доцільний та недоцільний). Тим більше це положення є в різних моделях шкіл. Тож 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 погодитися тільки при

дослідженні її на статичному рівні. Динаміка системи перебуває 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 саме число ступенів (рівнів) визначає «гнучкість» системи та її «продуктивність праці».

Запропонований варіант управління школою через Центри в керівній системі І-го рівня не призводить до збільшення ступенів у структурі і сприяє безпосередньому «виходу» на учнів.

Руйнується багато стереотипних уявлень про керівництво навчально-виховним процесом: відмова від класних керівників; відсутність активу класу у загальноприйнятому розумінні; набуття школою 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.

Таким чином, вповні закономірною є потреба у 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 и материалы XV Международного конгресса по научной организации руководства предприятиями.— М., 1969.— 13 с.
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.

3.2. Методи управління навчальним закладом

Вибір методу управління залежить від закономірностей і принципів управління, поставлених цілей і конкретизованих задач, 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 суспільством в усіх галузях його діяльності дозволить побачити, вивчити і використати на практиці шкіл нові методи управління — в цьому і полягає їх методологічна сутність.

У 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.

Незважаючи на те, то школа виконує соціальне замовлення суспільства і за своєю специфікою є домінантною соціальною системою, процес управління базується на економічних відносинах, тому економічні методи управління є провідними, а в умовах перебудови нашого суспільства їхня роль буде постійно зростати.

За допомогою **економічних методів** включається в дію і механізм економічного стимулювання, що дозволяє кожного зацікавити результатами його роботи.

Економічні методи не діють автоматично. Залучаючи всіх членів педагогічного колективу до певних економічних відносин, 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. У системі цих зв'язків функціонують прямі та обернені потоки (розпоряджувальні вказівки, управлінські акти, звітна документація і т. ін.).

Друга підгрупа — «розпоряджувальні методи» — відбиває динаміку процесу управління. Ці методи перебувають у прямій залежності від об'єктивних соціальних законів і, відповідно, відображають правовий бік 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 виявлятимуться вимоги як загальних об'єктивних законів, так і соціальних, які визначають розвиток людського мислення, поведінку людей у 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 і необхідно виникають у будь-якому колективі. Вони відображають ті соціальні стосунки, зв'язки, які існують всередині кожного шкільного колективу. Проте їх більш значуща роль полягає в цілеспрямованому формуванні і розвитку соціальних стосунків.

Психологічні методи управління школою дозволяють створити в шкільному колективі нормальний психологічний клімат, ту атмосферу людських контактів, яка, з одного боку, служить рішенню поставлених перед колективом соціальних цілей, а з іншого,— задовольняє індивідуальні потреби кожного члена колективу з урахуванням його інтересів, здібностей.

У зв'язку з цим керівник школи повинен приділити серйозну увагу розвиткові 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 діяльності кожного члена педагогічного колективу, пов'язані з розвитком духовної сфери людини, її переконанням у необхідності високоякісної роботи, в розумінні своєї соціальної ролі в суспільстві, почуттям відповідальності, усвідомленого ставлення до праці, бажанням творити, пізнавати нове («людина — творець своєї долі та історії»). Особливе завдання, яке стоїть

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

У теорії управління виділяють таку класифікацію методів, основною ознакою якої є «збудник» (спонукальна дія, яка вимагає, щоб людина працювала). Класифікація включає в себе такі методи:

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

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

Зіставлення цієї класифікації методів управління з попередньою дозволяє помітити, що 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 більш задоволення відчуває людина від змісту педагогічної праці, 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; визнання його реальних досягнень; оперативне поширення й запровадження досвіду кращих педагогів у шкільну практику; цілеспрямоване формування суспільної думки; колективна оцінка заслуг; нагородження грамотами...

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

Треба зазначити, що на практиці нерідко спостерігаються неправомірні 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). За основу класифікації може правити тривалість управлінського впливу: короткий, одноактний (висловлення подяки, вручення грамоти, оголошення догани) і довгочасне (підвищення окладу на 5 років за результатами педагогічної атестації, підвищення в посаді).

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

На противагу їм соціально-психологічні методи, поєднуючись з економічними і організаційно-педагогічними, можуть створювати умови не для однозначного сприйняття і виконання управлінського впливу, а для розвитку індивідуальної й колективної творчості, сприяти прагненню до активної професійної конкуренції, оскільки в сучасних школах актуалізується запровадження «конкурсних начал» і «колективних змагань».

У будь-якому випадку при виборі методів управління потрібно пам'ятати, що ефективність їх залежить від уміння керівника школи «володіти ситуацією», тобто мати повну необхідну інформацію про стан навчально-виховного процесу, вміти оперативно аналізувати психолого-педагогічні факти, явища, процеси, не порушувати законність, знати потенційні можливості кожного педагога й орієнтуватися на ресурси часу.

Незаперечним є й те, що у **виборі методу управління значну роль відіграє суб'єктивний фактор,** а саме:

- рівень володіння керівником спеціальними знаннями з управління школою;
- ступінь досвідченості й уміння використовувати досвід керівника в нових ситуаціях;
- структура особистості керівника і його характеристика;
- домінуючий стиль у керівництві школою;
- уміння враховувати специфіку учнівського й педагогічного колективів;
- ставлення керівника до новаторства і педагогічної творчості;
- ступінь ієрархії в структурі управління, на якому перебуває керівник.

Потрібно пам'ятати, що один і той же метод, залежно від суб'єктивного фактора (керівника, педагога, учня), може дати зовсім інший 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 сукупності розглядаються як цілісна система методів. Таким чином, у реальному житті школи у своєму постійному взаємозв'язку методи управління являють собою комплекс елементів (систему), і, отже, виникають нові якості системи, які не притаманні окремо взятим складовим елементам (методам управління).

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

Загальний висновок: ефективність у роботі керівника залежить від його вміння забезпечити органічну взаємодію всіх методів управління школою. У науці управління це називають «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 психолого-педагогічним методам управління. Сучасний процес перебудови школи (загальноосвітньої, професійної, вищої) пов'язаний з посиленням ролі економічних методів управління.

Система методів управління школою, як і будь-яка інша динамічна система, функціонує, розвивається, а відтак, 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 й організаційно-педагогічні методи управління, зокрема, все більше починають використовувати в практиці школи методи розробки організаційних моделей оперативного управління будь-якою ланкою навчально-виховного процесу.

На часі вже й розробка цільових програм, які потім виконуватимуть роль комплексного методу управлінського впливу, не втрачаючи функцій

перспективного плану (як програми дії на певний період) і результату (в ідеалі). Тобто технологічно простежується така залежність: мета — план — організаційні засоби — метод — результат.

У реально існуючій практиці школи існують труднощі й у плані вибору керівником оптимального методу управління. Враховуючи, що директор школи (ПТУ), ректор інституту мають справу із системами (об'єкт, яким управляють,— навчально-виховний процес — система; процес управління — система; методи управління — система), то відповідно до правил існуючого системного аналізу, який є частиною системного підходу, вибір оптимальних методів управління школою повинен здійснюватися поетапно, а саме:

- виявлення й 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 розв'язання даної проблеми.

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

3.3. Фінансово-економічні методи управління школою

Зміст економічних методів управління школою відображає сутність об'єктивних економічних законів, які, у свою чергу, характеризують 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 відносини... У цьому здійснюється її нерозривний зв'язок з політичною економікою...». При цьому особливо залежать від вимог економічних законів методи управління школою.

Доречною є також думка про те, що найголовніше в гальмуванні реформи школи — нерозуміння 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 подальший вибір економічних методів управління.

Досить цікаво з науково-практичної точки зору ці методи розглянуті Л. І. Тульчинським.

Зокрема, він вважав, що підготовка кадрів (професійна на основі достатньо високої загальної освіти) є однім 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 здобуття 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, оскільки підвищена сума коштів, виділених на народну освіту, порушить систему розподільних відношень, знизиться рівень благоустрою народу, що суперечить основному економічному закону.

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

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

Соціальне право на освіту повинне здійснюватися разом із 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 від 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), оскільки 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 право самостійно встановлювати кошторис, оскільки «в умовах товарно-грошових відносин кожний навчальний заклад стає самостійним учасником 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, 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 забезпечити ефективного кінцевого результату.

Більше того, невміння керівника користуватися економічними механізмами може призвести до «економічного глухого кута» — школа постійно буде відчувати нестачу фінансових коштів, що спричинить затримку виплати заробітної платні або ситуацію, коли до школи можуть бути застосовані санкції припинення фінансування.

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

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

І вже зовсім нове пропонується 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: економії часу, соціалістичного накопичення, підвищення потреб, планомірного і пропорційного розвитку, попиту та пропозиції, розподілу за працею тощо. Саме свідоме використання економічних законів дозволяє відібрати потрібні засоби впливу для досягнення мети. Економічні методи управління школою тому й називаються економічними, що їх зміст пов'язаний з вимогами переважно економічних законів. Більше 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 розповсюдженим визначенням економічного методу управління є 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.

Особливого значення набувають економічні методи управління певною системою засобів 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 саме можна сказати і про пільгове кредитування, у перспективі — відрахування до суспільних фондів школи і т. д.

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

Значущість економічних методів управління школою визначається такими положеннями:

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

Безперечно, 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 у навчанні, вихованні та формує соціально незрілу особистість, вона є нерентабельною, і держава має право її закрити (як сталося 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-х.— 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. *Якобсон Л. И.* Экономические методы управления в социально-культурной сфере.— М., 1991.
10. *Якокка Л.* Карьера менеджера.— М., 1991.

3.4. Організаційно-педагогічні методи управління школою

Організаційно-педагогічні методи управління належать до числа важливих складових частин механізму управління школою. Вони охоплюють суто організаційні форми управління, коли керівник, який організовує діяльність у 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 кожний педагог, співробітник після управлінського впливу повинен знати, куди він має 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 й цілеспрямовано формувати організаційно-виробничі взаємини між членами колективу для досягнення соціально значущої колективної мети. Ефективність їх буде залежати від того, наскільки колективна мета адекватна особистим інтересам кожного співробітника школи. Безперечно, організаційні відносини переважно мають формальний характер, оскільки відображають різноманітні зв'язки педагогів, що формуються згідно зі встановленими соціальними функціями кожного в їх колективній діяльності.

Ці відносини у всіх видах діяльності (навчальної класної; позакласної; виховної класної, позакласної, позашкільної, у тому числі трудової, суспільно корисної, суспільно-політичної, методичної, виробничої) існують об'єктивно, оскільки відображають об'єктивні процеси розподілу й 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 у себе такі фактори, як права та обов'язки, тобто, з одного боку, правові

повноваження, з іншого,— індивідуальна і колективна відповідальність. Крім цього, з організаційними відношеннями тісно пов'язані дисциплінарні вимоги, облік у діяльності існуючих регламентів у системі комутативних зв'язків по всій структурі управління.

Закон відкриває причиново-наслідкові зв'язки за необхідності переходу до нового, більш зрілого типу відносин. 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 й часткової самоокупності школи неодмінно приведе до зміни (діалектичної, стрибкоподібної) відносин всередині педагогічних колективів.

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

Слід пам'ятати, що система організаційних відносин у школі формується свідомо, оскільки організація — одна з функцій управління, але не слід плутати з функцією управління школою (загальний і необхідний вид діяльності керівника). Поняття «організаційний метод управління» дозволяє глибше розкрити зміст поняття однієї із загальних функцій управління того, що зветься «організація». Відмінна особливість організаційного методу управління школою — його альтернативний (ситуативний вибір) характер. У 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, який вимагає від керівника чіткого обліку всіх проміжних результатів, уміння передбачити (прогнозувати) проблеми, які постануть перед колективом у близькому майбутньому. Часто адміністративному стилю управління сприяє бюрократизм, догматизм, який заважає проявленню ініціативи членів колективу. Подібний стиль і організаційні методи управління спостерігається і в шкільній практиці, іноді, навіть найгірший варіант — відсутність систематичного обліку в діяльності педагогічного колективу, невміння бачити проблеми, передбачати їх виникнення і т. п.

Але «виключно адміністративна» група організованих методів управління має й позитивну якість — вищий ступінь організованості колективу,

що необхідно 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 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 ставленні до керівних функцій, покладених на члена колективу, у колективі спостерігаються факти порушення трудової дисципліни, низька якість виконуваної роботи. У випадку добросовісного ставлення до покладених обов'язків зростає ініціатива, частіше проявляється новаторство, весь об'єкт управління перебуває в постійній динаміці, з'являється прагнення досяггти кращого кінцевого результату.

Третя група організаційних методів управління пов'язана із 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, вчителів 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 відносини, що дозволятиме формувати гнучкий, швидкореагуючий колектив, для якого характерні самоуправління, колективна відповідальність, дух творчості і прагнення до швидкого, ефективного досягнення мети.

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

Управлінський вплив (управлінське рішення, управлінський акт) повинен мати і зміст, і форму.

Форма управлінського впливу може бути й письмовою (накази, розпорядження), й усною, що застосовується в процесі неформальних комунікативних контактів керівника (будь-якої ланки в навчально-виховній роботі)

з виконавцями. Ефективність кожного з них у різних виробничих випадках є різною. Усний вплив у системі організаційних методів тісно пов'язаний із соціально-психологічними методами. Однак він належить до організаційних, тому що за своїм змістом вирішує задачі організаційного характеру. Крім того, справедливо вважають, що неформальна форма управлінського акту не є визначальною при класифікації методів управління, тим більше, що й соціально-психологічні методи управління можуть мати «жорстку», «офіційну» форму, залишаючись при цьому соціально-психологічними. Тому визначальною ознакою класифікації методів управління є їхній зміст, який розкриває мету кожного конкретного управлінського впливу й вказує на відносини (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 формальний бік їх реалізації.

Існування організаційних методів управління (нижче вони будуть розглядатися детальніше) підтверджується наявністю організаційних важелів самостійного впливу, можливостями оперування ними залежно від 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 організаційного боку управління, засвідчуючи одночасно органічне поєднання всіх методів управління.

Необхідно зауважити, що організаційні методи управління школою (загальноосвітньою, професійною) — це засоби впливу, засновані на об'єктивно та необхідно існуючих організаційних відносинах між членами педагогічного колективу (цілеспрямовано формують необхідні виробничі стосунки для досягнення мети).

Класифікація організаційних методів управління здійснюється за різними критеріями. До них належать також організаційні важелі управлінського впливу. Їх існує безліч: інструктування, регламентування, нормування, різні розпоряджувальні акти (накази, розпорядження), організаційне моделювання у всіх ланках навчально-виховної роботи, дисциплінарні вимоги на основі реально існуючих повноважень.

Аналіз важелів організаційного впливу дозволяє розподілити їх за даними ознаками на три групи організаційних методів управління: організаційно-стабілізуючі, розпоряджувальні та стимулюючого впливу.

Основними вважаються **організаційно-стабілізуючі методи,** тому що їхній 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 стосунки між усіма 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 керівнику школи спостерігати за складом управлінської системи, за необхідності організаційно «втручатися» в процес його регулювання й коригування.

Найбільш широко в системі внутрішньошкільного 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 певну частину навчального року (наказ про підготовку та організацію випускних екзаменів, організацію зимових канікул учнів, розпорядження про проведенння предметних олімпіад за різними періодами року і т. п.) і визначатися як поточний (оперативного впливу), необхідний для оперативного регулювання навчально-виховного процесу, його часткової корекції, встановлення нових зв'язків у виробничих відносинах, зумовлених умовами роботи, які об'єктивно чи суб'єктивно змінюються.

Використовуються всі організаційні методи в тісному взаємозв'язку та взаємодії, і в основу їх покладені права та обов'язки керівника будь-якої ланки в системі «горизонтальних» і «вертикальних» зв'язків цілісної структури управління.

Управлінський вплив може здійснюватися, починаючи 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 структур управління цілком закономірна, оскільки вона відображає функціональні повноваження кожного рівня управління і кожного керівника зокрема. Проте слід пам'ятати: велика кількість рівнів, через які 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»).

Керівнику навчального закладу необхідно детально знати всі особливості використання організаційних механізмів. Так, найбільш міцні зв'язки в управлінських відносинах забезпечує організаційно-стабілізуючий вплив (регламентування, нормування, інструктування), оскільки він розробляє і вводить у дію організаційні Положення, обов'язкові для відповідного об'єкта управління. Ці положення можуть бути загально-організаційного порядку (Положення про СПТУ, Положення про базове підприємство і т. д.), передбачаючи принципи, правила, умови, зміст і форми роботи всього об'єкта управління, всієї функціонуючої системи, а також 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 й 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 належать до механізмів організаційного регламентування, оскільки вони мають директивний характер і є обов'язковими для виконання.

Нормування також є способом організаційно-стабілізуючого впливу. Розрізняють нормативи: часу, численності, продуктивності навчально-виховного навантаження, витрат і т. д. Нормативи — це науково обґрунтовані розрахункові величини, які встановлюють кількісну та якісну міру в процесах розподілу, використання, накопичення. Нормативи управління є основою планування витрат живої праці, грошових ресурсів. Кожний керів-

ник 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 ступеня праці є норма часу, норма продуктивності, норми обслуговування й чисельності персоналу.

Існують науково обґрунтовані норми виживання, які 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 наближаються за змістом до економічних механізмів впливу і є такими в системі економічних методів управління, але в системі організаційно-стимулюючого впливу вони формують необхідні організаційні відносини і належать до організаційних способів впливу.

Найбільш гнучким у системі організаційно-стабілізуючого впливу, який сприяє розвитку демократичних начал в управлінні, є організаційний метод інструктажу.

До нього належать 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 щодо організації роботи, попередження можливих помилок, пояснення ступеня відповідальності за доручену працю і т. п.

Інструктаж має певну форму (директор для молодих педагогів проводить відкритий урок) або може існувати у вигляді спеціально розробленої документації (письмові інструкції щодо організації різноманітних видів робіт, наприклад, інструкція щодо 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 йти, що робити, коли йти і кому, кому готувати роботу, кому брати участь в її організації, хто буде здійснювати контроль, хто нестиме відповідальність за якість проведеної роботи і т. п. Розпоряджувальний вплив необхідний у кожній конкретній педагогічній ситуації, не передбаченій у 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 аналогічної назви, оскільки 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 та 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, оскільки 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 їхньої діяльності організаційними впливами спричиняє виникнення адміністрування, розвиток бюрократизму, створення конфліктних ситуацій.

Важливою умовою вдалого використання організаційних методів є врахування матеріальних інтересів і духовних потреб колективу й кожного його члена.

Інша 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, які дають комплексну відповідь на всі питання: куди йти, навіщо йти, кому і коли? Настав час звернути на них серйозну увагу.

Особливість організаційних моделей полягає в оперативності їх впливу при довготривалій роботі.

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 тривалий період. Більше того, розклад занять — це видима модель організації навчального процесу всього колективу школи.

Існують також інші форми організаційних моделей оперативного управління, які рідко використовуються директорами, завучами, організаторами, що зумовлено недостатністю знання методик їх розробки. Водночас більшість учених, які займалися дослідженням проблем керівництва, сходяться на думкці про перспективне, ефективне використання управлінських моделей у діяльності директорів шкіл, училищ, інститутів.

Існує науково-практична потреба більш детально зупинитися на особливостях організаційних моделей оперативного управління, методиці їх розробки та умовах використання у шкільній практиці.

Література

1. *Соколов А. Г.* Управление деятельностью среднего профтехучилища.— М.: Высшая школа, 1983.— 163 с.
2. *Справочник* директора школы.— М.: Просвещение, 1983.— 287 с.
3. *Страчер Еміль.* Система і методи керівництва навчальним процесом.— К.: Радянська школа, 1982.— 295 с.
4. *Сухомлинский В. А.* Разговор с молодым директором // Избр. произвед.: В 5 т.— К.: Радянська школа, 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.

3.5. Соціально-психологічні методи управління школою

Дуже часто в літературі поняття «управління» визначають як єдність спеціальних наукових знань теорії керівництва і мистецтва їх використання, що залежать від таланту і здібностей. Не применшуючи ролі здібностей у діяльності керівника, необхідно погодитися з думкою, що мистецтво управління значною мірою залежить від знань загальної та вікової психології, уміння застосувати їх у 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 із соціальною психологією, яка досліджує управління «як діяльність, яка спрямована на вплив дії на людей з метою формування й збереження в них психологічних станів і властивостей, необхідних для спільного вирішення поставленого завдання».

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.

І все ж таки треба наголосити, що в сьогоднішній теорії управління школою соціально-психологічні методи управління недостатньо розроблені, що зумовлено дефіцитом уваги до даної проблеми з боку вчених.

Найбільш розгорнуті і цікаві з науково-практичної точки зору дослідження соціально-психологічних проблем управління колективом здійснив академік Р. Х. Шакуров. Важливість і практична значущість соціально-психологічних методів визначається тим, що з їх допомогою відбувається вплив на «людський фактор». Крім того, ці методи дозволяють підвищити роль людського фактора.

Як зазначається в загальній теорії управління, в ролі структуроутворюючого елемента в мікроструктурі (окремо взятого колективу) виступає окрема людина, в макроструктурі — колектив, група людей, об'єднаних спільною соціально значущою діяльністю.

Існує ряд об'єктивних причин, які вимагають посилення уваги вчених й 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 зокрема;
- 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.

Уже доведено пряму залежність продуктивності праці, її якості від задоволення людини своєю працею і тими умовами, в яких вона діє.

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 досить великий колектив.

Для з'ясування ефективності управління педагогічним колективом повинні бути визначені показники (за результатами зворотного зв'язку). Такі показники легше виявити при використанні в процесі управління економічних та організаційно-педагогічних методів, оскільки результати їх використання дозволяють отримати певні кількісні та якісні оцінки діяльності педагогічного колективу (наприклад, підвищення якості організаційно-педагогічних методів впливу в системі методичної роботи школи, училища можна 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 у колективі, ставлення колективу до процесів, що відбуваються усередині колективу й поза ним, поведінка колективу в стресових ситуаціях, рівень задоволеності роботою і т. д.

Інструментарієм соціальних досліджень є опитувальні методи, що здобули широкого 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 досить ефективні і можуть бути рекомендовані керівникам шкіл і народної освіти при вирішенні найважливіших питань.

За результатами аналізу проведення соціологічних досліджень, як правило, розробляються рекомендації щодо прийняття певних управлінських впливів у реально існуючому процесі управління колективом, в тому числі педагогічним.

Застосування соціологічних методів дослідження, що використовуються на практиці, викликає певні труднощі. До них відносять нечітке

визначення питання дослідником, неповну й невірно сформульовану інформацію, яку повідомляє опитуваний. Причиною цього може бути недостатня інформованість опитуваного, побоювання втратити престиж, недостатність часу, некоректна поведінка дослідника та ін.

Крім того, не всі соціологічні параметри піддаються вимірюванню. Отже, існуючі методи соціологічних досліджень управлінської діяльності не завжди дозволяють дати конкретні рекомендації суб'єкту управління.

Цілком правомірним є твердження, що сучасний директор у своїй практичній діяльності повинен вчитися широко використовувати методи соціологічних досліджень для вивчення внутрішньошкільних проблем соціального характеру.

Соціологічними методами в теорії соціології називають велику групу виховних методів, які 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, кращий результат забезпечує поєднання соціологічних та економічних методів. Це є прикладом яскравого втілення в органічному взаємозв'язку матеріального стимулювання.

Загальноприйнятим соціологічним методом управління є метод «особистого зразка» в роботі (особистий приклад).

Вибір соціологічних методів визначається реально існуючими відносинами в педагогічному колективі і, зокрема, тими, які є найбільш суттєвими в кожному конкретному моменті навчально-виховного процесу.

Група психологічних методів управління пов'язана із впливом на поведінку (індивідуальну і колективну) членів педагогічного колективу через управління психікою людей, адже психологія досліджує закономірності психічної діяльності. Безсумнівно, вплив психологічних методів управління спрямовано, в першу чергу, на психіку, а відображенням цього впливу керівника «на підлеглих» є поведінка, конкретні вчинки і справи.

Очевидно, що вміння використовувати психологічні методи управління вимагають від сьогоднішнього 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 їх з економічними, організаційними і соціологічними методами впливу, при цьому кожний із впливів, що знаходить відображення в стилі управління, характеризується суб'єктивними особливостями сприйняття управлінського впливу.

Специфіка технологічних методів управління пов'язана з основною цільовою спрямованістю управлінського впливу. Використовуючи систему даних методів, керівник школи перш за все повинен впливати (виявити, утвердити, розвивати, удосконалювати) на здатність особи, її темперамент та інтереси, волю, характер, прагнення до досягнення мети.

Не менш важливим у системі психологічних методів є вплив на інтереси членів педагогічного колективу. Оскільки в основі інтересів (особистих, колективних) лежать потреби різного змісту (фізіологічні, інтелектуальні, потреби спілкування, в престижі, авторитеті, творчості та ін.), то керівник, якій володіє даними способами впливу, повинен сприяти не лише їх розвитку, але й формуванню нових потреб.

Формування нових потреб є одним з методів психологічного впливу на кожного члена педагогічного колективу й на колектив загалом. У спеціальних дослідженнях соціально-психологічних проблем управління відзначається, що людина найбільш діяльна тоді, коли 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 управління;

3 група — методи формування міжособових відносин у колективі щодо згуртування його;

4 група — методи мотивації індивідуальної та колективної трудової діяльності членів шкільного колективу.

Іноді в окрему групу виділяють методи емоційно-вольового впливу. Так, багато дослідників вважають, що кожний з психологічних методів

управління може мати емоційно-вольовий відтінок. Більше того, емоції та 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 діяльності. Існує метод «ініціальної корекції», що означає тривалу відсутність плинних 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 сприймається як основна, хоч і не єдина ознака для виділення однієї загальної 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 дозволяє докорінно змінити цю систему «неоперативного» управління навіть за 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 за своєю структурою передбачає такі види діяльності:

1. Визначення об'єкта і предмета досліджень 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. Дотримання в реальній практиці шкіл принципів управління шкільним закладом на рівні політичного, економічного, педагогічного

й соціально-психологічного їх складу.

6. Подальше вдосконалення змісту управління школою (кожного рівня й кожної ланки) з урахуванням основних напрямків у діяльності школи відповідне розв'язання загальнополітичних, соціально-економічних, педагогічних і психологічних проблем, які постають перед кожним навчальним закладом.

7. Розробка, орієнтуючись на цілі, завдання і зміст 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 у 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 однією з умов удосконалення всього процесу управління шкільним закладом.

8. Подальше вдосконалення форм управління школою, з-поміж яких виділяють ради шкіл, трудові ради ПТУ, педради, методичні комісії, педагогічні консиліуми, ради. Особливо пильної уваги потребують нові форми управління школою (загальноосвітньою і професійною) — ради в народній освіті (в районі, місті) і ради шкіл.

9. Подальше дослідження методів управління шкільним закладом, при цьому слід звернути увагу на раніше не вивчені економічні методи управління школою, сміливіше використовувати в системі організаційно-педагогічні моделі оперативного управління й готувати керівників до ефективного впровадження соціально-психологічних методів управління школою.

10. Створення сучасної матеріально-технічної бази управління системою з використанням керівниками шкіл новітньої техніки управління.

Однак обмежитися перерахованими основними напрямками в дослідженні проблем науки управління було б недоцільно, оскільки 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 зворотними зв'язками як головна умова функціонування всієї системи управління);
- теорія графів;
- теорія управлінського рішення.

Соціальна психологія досліджує такі важливі проблеми, як теорія особистості в управлінні (розробка професіограм керівника), теорія міжособових відносин у системі управлінських взаємовідносин.

Складність сучасного моменту реформації загальноосвітньої і професійної школи зумовлена також відсутністю нової розробленої концепції управління системою безперервної освіти.

Література

1. *Бойко В. В., Ковалев А. Г., Панферов 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. *Генов 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.
8. *Соціальне* управління: Довідник / За ред. В. І. Василенка.— К.: Політіздат України, 1986.— 414 с.

7-50

КНИГИ ДЛЯ КЕРІВНИКІВ ШКІЛ

Передплачуйте за Каталогом видань України на 2004 рік

ОСНОВА
ВИДАВНИЧА ГРУПА

Формат 14х20 см, до 144 с.

Пікельна В. С.
УПРАВЛІННЯ ШКОЛОЮ
У книзі розглядаються основні напрями управлінської діяльності керівників шкіл і будь-якої структурної ланки в загальній ієрархії управління школою. Автор розкриває зміст технологічних функцій, форми та методи управління школою, приділяє особливу увагу організаційно-розпоряджувальному моделюванню.

Мазуренко Л. М. та ін.
ДИТЯЧІ ГРОМАДСЬКІ ОРГАНІЗАЦІЇ
У навчально-методичному посібнику подано нормативно-правові документи, які забезпечують діяльність дитячих громадських організацій; інформацію про історію розвитку дитячого руху; програмні орієнтири та символіку різних дитячих формувань; методичні поради щодо створення та організації діяльності цих формувань; практичний матеріал із досвіду роботи дитячих організацій Донецької області.

Черкашенко В. О.
ФОРМУВАННЯ АДАПТИВНОЇ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ ШКОЛИ
У посібнику розкриваються основні питання теорії та практики організації виховної роботи в навчальному закладі. Даються практичні поради щодо планування та організації виховної роботи, взаємодії з органами учнівського самоврядування, контролю та моніторингу якості виховної роботи.

ОХОРОНА ПРАЦІ В ШКОЛІ (ЗБІРНИК НОРМАТИВНИХ ДОКУМЕНТІВ)
У збірнику представлені витяги із Законів України, нормативних документів МОНУ з питань попередження дитячого травматизму та охорони праці в школі.

Сорока Г. І.
УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ВИХОВАННЯ
У книзі розкриті теоретичні засади управління процесом виховання в школі. Представлено структурні елементи виховної системи школи, основні етапи її розвитку. Особлива увага приділяється плануванню, аналізу виховної роботи, векторному моделюванню виховного середовища. Надані розробки днів регулювання та корекції.

Мармаза О. І.
ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ
Навчально-методичний посібник містить наукові та практичні матеріали, які розкривають шляхи та напрями оновлення управлінської діяльності, знайомлять читачів з ефективними технологіями управління.

КНИЖКОВИЙ ДОДАТОК
Передплатний індекс: 08416
Вартість видання на місяць 6,09 грн

Якщо не встигли передплатити, замовляйте поштою

Замовлення надсилайте за адресою:
«Книга-поштою», а/с 11076, м. Харків, 61045
Вкажіть назви та кількість необхідних книг.
Ціна кожної книги: 6,50 грн