

37.091.113
П39

БІБЛІОТЕКА ЖУРНАЛУ

УПРАВЛІННЯ ШКОЛОЮ

В. С. Пікельна

УПРАВЛІННЯ ШКОЛОЮ

ЧАСТИНА 2



ОСНОВА
ВИДАВНИЧА ГРУПА

17-14

660590

371.11

37.091.113
1132

Бібліотека журналу «Управління школою»
Серію засновано в 2003 році

В. С. Пікельна

**УПРАВЛІННЯ
ШКОЛОЮ**
ЧАСТИНА 2

аб.

ДНУ
«КРИВОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
НАУКОВА БІБЛІОТЕКА
Підрозділ КШ

Харків
Видавнича група «Основа»
2004

660590

ББК 74.24

П 32

Пікельна В. С.

П 32 **Управління школою. У 2-х ч.— Ч. 2.— Х.: Вид. гр. «Основа», 2004.— 112 с.— (Б-ка ж. “Управління школою”»; Вип. 7 (19)).**

ISBN 966-333-049-X

ISBN 966-333-058-9 (Ч. 2)

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 ВНЗ у системі безперервної освіти і всім організаторам педагогічної діяльності.

ББК 74.24

ISBN 966-333-049-X

ISBN 966-333-058-9 (Ч. 2)

© Пікельна В. С., 2004

© ТОВ «Видавнича група “Основа”», 2004

ЗМІСТ

| | |
|--|-----------|
| Розділ IV. Організаційне моделювання в системі оперативного управління | 4 |
| 4.1. Сучасна система методичної роботи та моделювання системи управління нею | 4 |
| 4.2. Організаційне моделювання як механізм управління системою виховної роботи в школі | 45 |
| 4.3. Організаційна модель управління системою внутрішньошкільного контролю | 53 |
| 4.4. Методика розробки оперативних моделей управління загальношкільними заходами | 60 |
| Розділ V. Зарубіжні теорії управління загальноосвітньою школою: історія та сучасність | 76 |
| 5.1. Стародавні загальноосвітні школи (перший досвід створення шкіл та управління ними) | 76 |
| 5.2. Підходи до управління вальдорфською школою (школознавчі елементи штайнеровської педагогіки) | 83 |
| 5.3. Системи управління голландськими загальноосвітніми школами (п'ять моделей управління) | 89 |
| 5.4. Управління загальноосвітніми школами. Заходи на засадах адміністративної педагогіки | 105 |

Розділ IV

ОРГАНІЗАЦІЙНЕ МОДЕЛЮВАННЯ В СИСТЕМІ ОПЕРАТИВНОГО УПРАВЛІННЯ

4.1. Сучасна система методичної роботи та моделювання системи управління нею

Основна мета методичної роботи в навчальних закладах будь-якого рівня — постійне підвищення методичної майстерності без відриву від основної роботи.

Ключовими поняттями цього розділу є: «система методичної роботи», «передовий педагогічний досвід», «методична проблема», «форми методичної роботи в школі», «педагогічна ефективність методичної роботи».

Методична робота є однією з підсистем діяльності школи, яка, у свою чергу, розглядається як цілісна динамічна система. Отже, методична робота в школі — це спеціальна організована діяльність педагогічного колективу, що створює умови для підвищення майстерності кожного педагога.

Види діяльності педагогів у навчальних закладах різноманітні.

Якщо розглянути професіограму учителя, то можна побачити, що такі напрямки в роботі, як: навчальна діяльність, виховна робота, робота з батьками, громадськими об'єднаннями, — потребують методичної майстерності.

Увага вчених і педагогів-практиків до методичної роботи завжди була досить пильною, оскільки педагогічна ефективність методичної роботи безпосередньо впливає на результативність навчально-виховного процесу в цілому. Така залежність є аксіоматичною.

Проте в педагогічній практиці методична внутрішньошкільна робота, як правило, за змістом значно більше пов'язана з удосконаленням методики проведення уроків. Саме тому в практиці шкіл досить часто, на жаль, методичну роботу ототожнюють з окремими предметними методиками (методикою викладання навчального предмета).

Саме тому необхідно усвідомити визначення поняття «система методичної роботи».

Згідно з основними положеннями теорії систем, методична робота в школі — це складне, відносно цілісне утворення, яке складається з підсистем, пов'язаних між собою.

З-поміж основних властивостей систем виділяють:

Перше. Всі підсистеми методичної роботи створені для вирішення роботи специфічних завдань, і тому кожна з них функціонує відповідно до змісту своїх завдань.

Щоб це було зрозуміліше, необхідно визначити змістовно всі підсистеми методичної роботи або її структурні елементи.

Зазначимо, що поняття «система» і «структура» не можна розглядати окремо одне від одного. Коли мова йде про підсистеми будь-якої системи, необхідно усвідомити, що йдеться про структурні елементи системи методичної роботи. До таких підсистем належать:

- предметні (циклові) методичні комісії;
- методичні теоретичні семінари та семінари-практикуми;
- науково-практичні та науково-методичні конференції;
- педагогічні читання;
- школи передового педагогічного досвіду;
- індивідуальні та групові методичні консультації;
- методичні співбесіди;
- методичні наради і т. ін.

На жаль, сучасний період перебудови загальноосвітньої школи досить складний: важкі матеріально-економічні умови функціонування загальноосвітніх та професійних закладів, перебільшена (не завжди виправдана) увага до зарубіжного педагогічного досвіду, знижена увага педагогів до нетрадиційних вітчизняних та зарубіжних форм методичної роботи, педагогічна ефективність і доцільність яких давно доведені.

За останні 7–8 років з'явилися і нові форми методичної роботи, серед яких досить актуальними виявилися такі:

- ярмарок методичних ідей;
- методичні ділові ігри;
- методичні ринги;
- методичні консиліуми;
- аукціон методичних розробок;
- олімпіади методичних інноваційних розробок уроків, занять, виховних заходів;
- конкурси на кращого вчителя;

- літературний ярмарок педагогічних підручників, посібників, методичних розробок та рекомендацій;
- методичні «мости» тощо.

Друге положення щодо функціонування систем, яке відображає властивості систем і, зокрема, властивості системи внутрішньошкільної методичної роботи, розкриває залежність результату діяльності від реально існуючих зв'язків між усіма підсистемами методичної роботи. Тобто діяльність методичних предметних (циклових) комісій, проведення науково-методичних конференцій, шкіл передового педагогічного досвіду має бути відносно цілісним процесом, оскільки всі підсистеми (структурні елементи) методичної роботи цілеспрямовані на досягнення єдиної мети — підвищення методичної (навчальної та виховної) майстерності педагогів. Без зв'язків система практично не функціонує.

Зміст методичної роботи завжди тісно пов'язаний з методичною проблемою (одночасно можуть розробляться 2–3 методичні проблеми), яку обрав для науково-практичної розробки певний педагогічний колектив.

Для розробки методичної проблеми в школах створюються методичні проблемні групи. Вибір їх проводиться відповідно до існуючих у педагогічному колективі критеріїв. З-поміж них насамперед виділяють:

1. Рівень актуальності проблеми та необхідність її розробки для сучасної педагогічної практики.

2. Реальні можливості конкретної школи (матеріально-технічні, економічні, методичні, кадрові) щодо запровадження педагогічних інновацій у навчально-виховний процес.

3. Попередній аналіз та прогнозування результатів роботи з розробки обраної проблеми.

4. Інтерес до обраної методичної проблеми членів педагогічного колективу.

5. Можливість оцінити роботу за певними показниками (вибір їх узгоджується на педраді школи), які дадуть підстави для висновків про підвищення педагогічної майстерності членів педагогічного колективу.

Третє положення, що розкриває властивості функціонуючих систем, звучить так: кожна підсистема методичної роботи, тобто кожний її структурний елемент (розглянуті вище через форми методичної роботи), має своє специфічне завдання, для вирішення якого створена й функціонує певна підсистема. Проте функціонування будь-якої підсистеми несе на собі ознаки всієї системи методичної роботи (тобто будь-який структурний

елемент системи «працює» на підвищення педагогічної майстерності кожного педагога і всього педагогічного колективу загалом).

Четверте положення теорії систем пов'язане з тим, що кожна з підсистем методичної роботи, у свою чергу, може бути розглянута як відносно цілісна система, але нижчого у загальній структурній ієрархії рівня.

Вище зазначалось: будь-якій системі (будь-якого рівня) є притаманною система управління. Системи без управління не існують. В іншому разі, коли система будь-якої діяльності розглядається поза системою управління, тоді діяльність не можна називати системою роботи.

Вже наголошувалось, що є поняття, які називаються тандемами. «Тандем» — слово англійське й означає єдність (змістовну, органічну, механічну). До тандему відносять такі поняття, як: «система і структура», «зміст і форма», «система й управління» тощо.

Саме тому розкриття сутності поняття «система роботи» неможливе без розуміння поняття «система управління».

І дійсно, педагогічна теорія і практика досить давно користуються такими поняттями, як: «система уроків», «система виховної роботи», «система учнівського самоврядування», «система роботи з батьками», «система роботи з обдарованими дітьми», «система методичної роботи» і таке інше.

Проте застосування у педагогічному вжитку вищезазначених понять ще не означає, що педагоги-практики враховують закономірності функціональних шкільних систем і підсистем, знають їх властивості і створюють необхідні умови для успішного функціонування систем (підсистем) роботи.

Слід зауважити, що властивості систем згадано далеко не всі, але й цих буде достатньо, щоб проаналізувати і дати повну загальну характеристику методичній роботі в сучасній загальноосвітній або професійній школах.

Ні в кого не викликає сумніву аксіоматичне твердження, що результативність навчально-виховного процесу, якість педагогічної роботи в навчальному закладі залежить насамперед від педагогів (їх теоретичної підготовки, набутого досвіду, їх методичної майстерності).

Якою б сучасною не була матеріально-технічна база школи, рівень її комп'ютеризації, методичне забезпечення, але, якщо методична майстерність педагогів перебуває на низькому рівні, стан роботи школи в цілому (результативність діяльності педагогічного колективу) буде малоефективним.

За загальними характеристиками існує три організаційні форми методичної роботи.

Колективні форми роботи (шкільні науково-методичні конференції, методичний тиждень, педагогічні читання та інші). Необхідно зауважити, що до колективних форм методичної роботи належать і засідання педагогічної ради школи, але тільки в тому разі, коли на цьому колегіальному органі управління школою розглядаються методичні питання.

Групові форми методичної роботи більш розповсюджені, оскільки це насамперед методичні об'єднання вчителів: предметні (наприклад, методична комісія математиків); методична комісія вчителів, що викладають циклові предмети (наприклад, об'єднання викладачів природничих дисциплін або суспільних і т. ін.).

У професійних школах функціонують об'єднання викладачів та майстрів виробничого навчання за профілем професійної підготовки (наприклад, комісія педагогів, що веде підготовку за фахом «Слюсар» або «Швачка»).

До групових форм методичної роботи належать і такі форми, як: «Методичні співбесіди», «Методичні наради» (за проблемою групового дослідження тощо).

Досить важливою формою підвищення методичної майстерності педагогів є **індивідуальна методична робота**, яку вважають складовою самоосвіти. Здійснюватись вона повинна за індивідуальними планами. Такі плани повинні складатись на навчальний рік. Існують вимоги до розробки їх змісту:

- обов'язковий зв'язок змісту індивідуального плану з проблемою, над якою працює весь педагогічний колектив;
- удосконалення загальних психолого-педагогічних знань та умінь відповідно до нових напрямків змісту роботи (мова йде про реформи освіти);
- удосконалення спеціальних знань та умінь, необхідних педагогу для успішного викладання певного навчального предмета;
- підвищення власної педагогічної майстерності відповідно до принципів освіти, навчання і виховання (насамперед це стосується принципів гуманізації, гуманітаризації, диференціації, пріоритету загальнолюдських цінностей, відродження національної культури, орієнтації в подальшому на кращі освітянські зразки у світі і т. ін.).

Планування індивідуальної методичної роботи кожний педагог здійснює відповідно до своїх професійних потреб, з одного боку, і з урахуванням тих стратегічних змін, що відбуваються в освіті сьогодні, з іншого.

Існує також інша форма індивідуальної роботи. Йдеться про індивідуальну роботу членів адміністрації з окремими педагогами, якщо в цьому

виникає потреба. Насамперед така індивідуальна допомога потрібна молодим учителям загальноосвітніх шкіл, викладачам і майстрам виробничого навчання професійних шкіл.

Таку індивідуальну методичну роботу планують члени адміністрації навчального закладу.

Значна частина змісту методичних планів пов'язана з вивченням передового педагогічного досвіду і тих інновацій, які сьогодні запроваджуються у вітчизняну школу.

За змістом і обсягом найбільш важливою формою роботи є **методичні (предметні або циклові) об'єднання** вчителів. Специфіка діяльності цих об'єднань визначається блоком навчальних предметів, методикою їх викладення, але всі методичні комісії планують роботу, яка передбачає такі форми діяльності педагогів, як:

- проведення відкритих уроків (занять) та виховних заходів;
- взаємовідвідування уроків та позаурочних заходів;
- проведення предметних олімпіад;
- організація і проведення предметних тижнів (наприклад, «Тиждень праці», «Тиждень хімії», «Тиждень народних традицій» тощо);
- вивчення, узагальнення й запровадження вітчизняного та зарубіжного передового педагогічного досвіду;
- конкурси на кращого вчителя, які починаються в межах предметних методичних комісій з подальшою рекомендацією переможців до участі на вищих конкурсних рівнях (загальношкільні, районні, міські, обласні, республіканські);
- конкурси кращих методичних розробок;
- проведення тематичних науково-практичних конференцій тощо.

Плани методичної роботи затверджуються педрадою. Як вже було зазначено вище, педрада як колегіальний орган керівництва школою (загальноосвітньою, професійною) «перетворюється» у колективну форму методичної роботи, коли на її засіданнях розглядаються важливі проблеми удосконалення методики навчання або виховання, результати проведення внутрішньошкільних науково-методичних конференцій, затверджуються плани роботи методичних об'єднань, визначаються голови методичних комісій і методичні актуальні проблеми, які обираються колективом для дослідження і пошуку шляхів їх успішного вирішення.

Об'єднання (комісії) створюються в школах не тільки предметні (циклові), але й профільні: методичне об'єднання класних керівників, вихователів

груп продовженого дня, учителів початкових класів, керівників гуртків за інтересами учнів та інші.

З появою шкіл нового типу (ліцеїв, гімназій, коледжів, альтернативних приватних навчальних закладів, профільних державних шкіл, вищих професійних училищ), в яких, згідно зі Статутом навчального закладу, створюються факультети з відповідними за профілем навчання кафедрами, зникла необхідність створювати предметні (циклові) об'єднання, оскільки самі кафедри — це або предметні (наприклад, кафедра хімії), або циклові (наприклад, кафедра природничих дисциплін) об'єднання.

Викладачі кафедри вирішують необхідні для її успішного функціонування методичні проблеми і розглядають окремі методичні питання. При цьому викладачі всіх кафедр беруть участь у колективних формах методичної роботи, що проводяться в межах всього навчального закладу.

У разі, коли тематичні олімпіади, конкурси та інші форми роботи проводяться за межами навчального закладу, то рішення приймає або кафедра (якщо рекомендуються для участі учні), або педагогічна рада (якщо для участі в районних, міських, республіканських формах методичної роботи рекомендуються педагоги).

Методична робота у навчальних закладах системи освіти визнана однією з найважливіших ланок у навчально-виховному процесі. Саме тому головами методичних об'єднань, завідуючими кафедр призначають досвідчених викладачів (найчастіше це — вчителі-методисти).

Традиційно об'єднання вчителів створюються за умови, коли педагогів, які викладають один і той же навчальний предмет (або класних керівників, або педагогів за певним профілем навчання чи виховання), не менше трьох.

У школах з невеликим кількісним контингентом учнів (малокомплектні школи, основні або середні повні, приватні та інші з обмеженою кількістю викладачів) створюються циклові об'єднання вчителів. Але більш доцільним в подібному випадку є створення міжшкільних (кушових або районних) методичних об'єднань.

Якщо функціонують міжшкільні циклові об'єднання (або предметні), то в школах з обмеженою кількістю учителів такі методичні об'єднання не організовуються.

Тож перед керівниками методичних об'єднань як перед управліннями стоять такі завдання:

1. Виходячи з основної мети (удосконалення теоретичної й практичної методичної майстерності педагогів), розробити «дерево» завдань відпо-

відно до існуючих проблем, які необхідно вирішувати педагогічному колективу.

2. Розробити план діяльності певного методичного об'єднання відповідно до обґрунтованих і сформульованих завдань.

3. Організувати роботу об'єднання відповідно до розроблених планів (мова йде як про підготовку і проведення засідань, так і про організацію всіх інших форм методичної роботи згідно з планом: відкриті уроки, предметні тижні, конкурси на виявлення кращого учня, свята, методичні ринги і таке інше).

4. Координувати діяльність всіх членів методичного об'єднання, організовуючи допомогу молодим педагогам та розповсюджуючи досвід кращих учителів (вихователів).

5. Здійснювати контроль за ходом виконання запланованих форм методичної роботи з метою діагностики ефективності функціонування системи методичної роботи в певних її ланках.

6. Регулювати і в разі необхідності здійснювати певні корективи, запроваджувати (в разі потреби) непередбачені планами інноваційні форми методичної роботи.

7. Вести облік методичної роботи, накопичувати ефективні методичні розробки уроків, занять, виховних різноманітних заходів.

8. Аналізувати проведену методичну роботу, діагностувати її педагогічну ефективність, доцільність, результативність і значення її для кожного педагога і всього методичного об'єднання. За результатами роботи розробляти методичні рекомендації відповідно до змісту роботи.

Як правило, методичні об'єднання планують свою роботу на навчальний рік. Основна вимога до роботи методичних предметних (циклових) комісій — організація реальної допомоги педагогам в удосконаленні процесу навчання і виховання та підвищення їх власної методичної майстерності.

За своїм функціональним призначенням голови методичного об'єднання мають виконувати такі види робіт, як: вивчення й узагальнення досвіду роботи кращих учителів, що входять до складу об'єднання, відвідування уроків (занять) цих учителів або позаурочні види діяльності їх з предмета. Якщо мова йде про голову методичного об'єднання класних керівників (кураторів, наставників), то змінюється і мета відвідування. Голова комісії відвідує позакласні виховні заходи, аналізує їх, дає методичні поради, допомагає підвищити їх педагогічну ефективність.

Оскільки класних керівників набагато більше, то у великих за кількісним контингентом учнів школах («школах-гігантах», де навчається школярів від 1,5 тис. до 3 тис. чоловік) створюються об'єднання класних керівників окремо у початковій, основній і старшій школах.

Об'єднання вчителів початкових класів розглядають як питання удосконалення методики навчання (згідно із затвердженим навчальним планом), так і питання виховної роботи з учнями у початкових класах.

Найбільш важливими методичними проблемами в початковій школі є:

- розвиток у дітей інтересу до навчання у школі;
- розвиток самостійності в процесі пізнання оточуючої дійсності (на доступному для початкової школи рівні);
- розвиток творчих здібностей дітей, їх емоційної сфери, потяг до творчої ручної праці;
- розвиток абстрактного, логічного та творчого мислення (формування всіх названих видів мислення у початковій школі не тільки можливе, але й необхідне);
- формування у дітей уміння спілкуватись і працювати разом в групі й колективі.

На базі кращих шкіл (району, міста) централізовано проводяться районні або міські семінари, конференції.

Як правило, це школи, які мають досить високу результативність у навчанні й вихованні учнів. Традиційно їх визначають (за відповідними показниками) районні, міські або обласні органи управління освітою, і вони здобувають назву «опорні школи».

Опорні школи характеризуються: якісною навчальною матеріально-технічною базою; висококваліфікованим колективом педагогів, які досягають високих показників у навчально-виховному процесі (глибокі, стійкі знання та уміння учнів і моральні якості, творче ставлення до навчання, соціальна активність школярів), наявністю творчих методичних розробок уроків (занять) та виховних заходів, які можуть бути запропоновані до запровадження в навчально-виховну практику інших шкіл тощо.

На базі опорних шкіл може бути організоване стажування для вчителів малокомплектних шкіл (початкових, основних).

У професійних училищах (будь-якого рівня кваліфікації) система методичної роботи здійснюється у таких самих формах, як і в загальноосвітніх школах. Більшість методичних комісій створюється відповідно до професійної підготовки учнів. Функціонує або окреме методичне об'єднання

майстрів виробничого навчання, або вони об'єднуються в методичні комісії разом із викладачами спеціальних дисциплін за єдиним профілем підготовки.

Сучасна професійна педагогічна практика відчуває зниження інтересу до них з боку базових підприємств.

Методична робота є складовою системою безперервної освіти викладачів. Вже було зазначено, що основа методичної роботи в школі — це підвищення педагогічної майстерності вчителів, вихователів, майстрів виробничого навчання без відриву від роботи. Якщо розглянути названу мету детальніше, то можна визначити такі завдання:

- оволодіння педагогами найбільш результативними методами навчання і виховання;
- підвищення рівня загальнодидактичної і спеціальної підготовки педагогів до організації і проведення традиційних і нетрадиційних форм навчання і виховання;
- опанування вчителями, викладачами спеціальних дисциплін, майстрами виробничого навчання передового педагогічного (вітчизняного і зарубіжного) досвіду, який дає кращі результати в навчально-виховному процесі;
- формування у педагогів умінь виявляти, вивчати, узагальнювати та впроваджувати у власний досвід ефективні педагогічні технології (дидактичні, виховні), що використовують колеги як в одному навчальному закладі, так і в найближчих територіальних закладах.

Внутрішньошкільна методична робота здійснюється протягом всього навчального року і за змістом органічно поєднується з навчально-виховним процесом у цілому. Останніми роками посилюється увага методистів до нових педагогічних технологій.

Одним із сучасних напрямів у змісті методичної роботи є **професійна підготовка педагогів до науково-дослідної роботи** в умовах загальноосвітньої та професійної шкіл, оскільки це сприяє формуванню спеціальних дослідницьких умінь: обґрунтовувати актуальність обраної проблеми, визначати мету свого дослідження, об'єкт і предмет, формулювати власне передбачення результату дослідження (наукову гіпотезу), організовувати свій власний теоретичний пошук, вивчати педагогічний досвід (близький за змістом до проблеми дослідження), виявляти його доцільність та ефективність, порівнювати з власним досвідом, аналізувати й оцінювати результати дослідження, вибирати критерії для

оцінки результативності педагогічних технологій, які запроваджує педагог у власну практику.

Сучасний педагог повинен володіти методиками досліджень, вибирати методи дослідження. Вагоме місце в його роботі мають займати педагогічний експеримент та уміння аналізувати результати констатуючих і формуючих експериментів.

Традиційно основні напрями у змісті методичної роботи обирає педагогічний колектив і педагогічна рада. Відповідно до обраних напрямів обґрунтовується проблема, над якою буде працювати весь педагогічний колектив. Проте це не означає, що кожний педагог не має можливості самостійно досліджувати проблему, яка є предметом його власних науково-практичних інтересів.

Згідно з положеннями та інструкціями щодо організації методичної роботи в школах, якими користувались протягом багатьох років за часи існування єдиної радянської системи народної освіти, керівництво нею доручалось заступнику директора з навчально-виховної роботи у загальноосвітніх школах та заступнику директора з навчально-виробничої роботи у професійно-технічних училищах.

Необхідно підкреслити специфіку організації методичної роботи у середніх професійних училищах, оскільки в них працюють різні за професійною спрямованістю педагоги. Серед них: викладачі спеціальних технологій, які, як правило, мають вищу технічну освіту; учителі загальноосвітніх дисциплін, що мають вищу педагогічну освіту і викладають предмети відповідно до планів вищої школи (державний стандарт); майстри виробничого навчання, що здійснюють практичну підготовку за профілем обраної робочої професії.

Необхідно зауважити, що на сьогодні ринок праці потребує робочих широкого профілю, які володіють декількома суміжними професіями на достатньо високому кваліфікаційному рівні. Саме тому сучасна методична робота майстрів виробничого навчання пов'язана з підвищенням педагогічної майстерності у володінні відповідними до фаху виробничими технологіями. Роль майстра у навчально-виховному процесі професійної школи значна й потребує його високої відповідальності за рівень професійної кваліфікації, яку здобувають учні.

З цим положенням пов'язаний і зміст методичної роботи в професійних училищах, на який впливає різноманітність професій, їх змістова специфіка і технологічні особливості будь-якої праці.

Тобто профіль професійної підготовки значною мірою впливає як на зміст методичної роботи об'єднання майстрів, так і на інтегративний характер методичної роботи всіх членів педагогічного колективу.

Залежність результативності методичної роботи від якості колективної діяльності педагогів аксіоматична, проте все більшого значення надається індивідуальній результативності кожного, оскільки саме робота кожного визначає якісний склад педагогічного колективу, певного навчального закладу.

Інший фактор, що визначає результативність системи методичної роботи, — це система управління нею. Загальне управління всією системою в особі одного заступника директора не може бути ефективним, оскільки системою роботи повинен управляти спеціально створений орган. Необхідно, щоб у навчальному закладі був створений спеціальний центр методичної роботи (Координаційний методичний центр, методична Рада, Методичний комітет і таке інше).

Функціями цього органу управління методичною роботою є визначення (відповідно до основної мети методичної роботи і конкретних завдань) і створення необхідних підсистем: методичних об'єднань; експериментальних об'єднань (якщо в закладі проводиться в деяких ланках навчально-виховного процесу експериментальна робота); комісії з проведення загальношкільних методичних форм роботи (методичні ринги, ярмарки педагогічних розробок, аукціони методичних ідей, педагогічні читання, загальношкільні, науково-методичні конференції) і т. ін.

Центри методичної роботи інформують членів педагогічного колективу про можливість ознайомлення з досвідом кращих педагогів району, міста, області. Членами координаційного методичного центру мають бути найбільш досвідчені педагоги (вчителі-методисти, новатори педагогічної праці, творчі педагоги, які постійно перебувають у пошуку найбільш ефективних педагогічних технологій).

Очолювати Координаційний методичний центр (Раду, Комітет) може як заступник директора з навчально-виховної роботи, так і будь-який творчий, досвідчений педагог. Методична робота педагогічного колективу може високо оцінюватись, якщо вона має творчий характер. Творча діяльність педагога — одна із найважливіших характеристик методичної роботи у навчальному закладі. Розвитку творчої діяльності педагогів сприяє спільна робота над методичною проблемою, яку обирає колектив на декілька років або на один навчальний рік.

Якщо в школі відсутній методичний кабінет, то можна одразу зробити висновок, що методична робота у даному навчальному закладі (якщо навіть вона і проводиться) малоефективна. У школі не зберігають методичні розробки уроків (занять), виховних заходів. Їх або замало, або вони не систематизовані, не аналізуються й не використовуються для надання певної допомоги членам педагогічного колективу.

Отже, методична робота потребує постійного управління, і тоді вона стає системою.

У разі об'єктивних причин (обмеженість у приміщеннях) і неможливості створити в школі спеціальний методичний кабінет необхідно зробити методичний куток у педагогічному кабінеті, в якому проводяться засідання педради, Координаційного методичного центру. Коли у школу надходять нові програми, методичні інструкції, рекомендації, посібники або офіційні методичні документи, голова методичного центру (Ради, Комітету) скликає оперативну методичну нараду.

Серед найважливіших завдань, що стоять перед методичним шкільним Центром (якщо такий функціонує у навчальному закладі), виділяють ті, що сприяють реалізації в педагогічній практиці сучасних принципів реформи освіти в Україні, як-от:

- демократизація педагогічних процесів;
- гуманізація та гуманітаризація навчально-виховного процесу;
- екологізація та економізація педагогічних процесів сучасних загальноосвітньої та професійної шкіл;
- запровадження у навчально-виховний процес педагогічних інновацій (вітчизняних та зарубіжних), ефективність яких доведена педагогічною наукою і практикою.

Недоцільним є створення Координаційних методичних центрів у малокомплектних школах або у навчальних закладах з обмеженою кількістю педагогів.

Серед нетрадиційних форм методичної роботи в школах на сьогодні здобули поширення такі, як:

- проведення на засіданнях методичних комісій педагогічних ігор (дидактичних, виховних, ділових, рольових) з метою оцінки їх педагогічної ефективності, прогнозування доцільності подальшого їх використання у навчально-виховному процесі;
- організація конкурсних виставок методичних розробок (уроків, занять, виховних заходів), виявлення кращих і заохочення їх авторів;

- кооперація педагогів щодо підбору літератури відповідно до колективної проблеми дослідження, виступи з інформаціями-оглядами новинок психолого-педагогічної літератури;
- обговорення на методичних консультаціях різноманітних психолого-педагогічних ситуацій та моделювання їх з метою пошуку оптимальних варіантів рішення (робота цілеспрямована на формування методичної майстерності педагогів щодо використання ефективних методів впливу на учнів у різних педагогічних ситуаціях);
- формування в різних формах методичної внутрішньошкільної роботи, умінь професійного спілкування з колегами, учнями, батьками, членами адміністрації, представниками громадськості (ця робота є важливою, оскільки погіршення соціально-економічних умов функціонування навчальних закладів призводить до виникнення конфліктів у педагогічних середовищах);
- оцінка використання у педагогічній практиці діагностичних методик щодо виявлення динаміки інтелектуального і фізичного розвитку учнів, їх творчих здібностей, мотивів пізнавальної діяльності.

Підвищення методичної майстерності педагогів здійснюється двома шляхами:

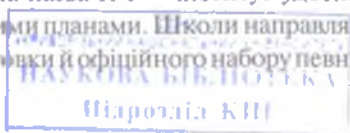
1. Внутрішньошкільна система методичної роботи, форми якої вже вище розглянуті.

2. Підвищення кваліфікації педагогів з відривом від основного місця роботи.

Згідно з існуючим положенням кожний педагог, незалежно від того, в якому навчальному закладі він працює, повинен один раз у 4–5 років проходити підвищення кваліфікації в Інституті підвищення кваліфікації, на курсах підвищення кваліфікації при педагогічних інститутах (на відповідних факультетах), на спеціально створених факультетах підвищення кваліфікації на базі педагогічних університетів.

Педагогічне підвищення кваліфікації педагогів з метою удосконалення їх методичної майстерності передбачається вітчизняною системою освіти, оскільки це є певною формою надання державної централізованої допомоги педагогам у їх професійній перепідготовці.

Навчання в Інституті (на факультетах, курсах) підвищення кваліфікації (традиційна назва ІУУ— інститут удосконалення учителів) проводиться за спеціальними планами. Школи направляють педагогів відповідно до термінів перепідготовки й офіційного набору певних груп за профілем перепідготовки.



Внутрішньошкільна методична робота, яка є органічною складовою навчально-виховного процесу, здійснюється в конкретний день тижня і час, зручний для всіх членів педагогічного колективу. Але керівникам методичної роботи необхідно враховувати також час, який витрачають учителі, майстри, вихователі на самоосвіту, і саме тому в канікулярний період (з появою нових типів навчальних закладів цей період у різних школах — різний) педагогам бажано надавати можливість займатися самоосвітою.

Винятком можуть стати одиничні форми методичної роботи на районних, міських, обласних рівнях.

Підвищення кваліфікації керівників шкіл проводиться в спеціальних групах (на факультетах, в інститутах). Серед основних завдань підвищення кваліфікації керівних кадрів — вивчення сучасної теорії управління (або — теорії менеджменту).

Для стимулювання діяльності педагогів щодо підвищення особистої професійної кваліфікації, методичної майстерності, педагогічної творчості, вироблення широкого прагнення досягти якісних результатів у навчанні і вихованні школярів (учнів, гімназистів, ліцеїстів) введена атестація педагогів (систематична атестація учителів почалась з 1972 року). Це дійсно потужний стимул, що впливає на бажання педагогів підвищити свою педагогічну майстерність.

«Атестація» — слово латинське, що в дослівному перекладі означає «свідoctво», «посвідчення». Результати атестації, яка за формою є комплексною перевіркою спеціальною атестаційною комісією рівня кваліфікації педагога, дозволяють учителям, педагогам, вихователям, майстрам виробничого навчання претендувати на визнання їх особистого більш високого кваліфікаційного рівня.

Традиційно атестацію (за часи СРСР) проводили один раз за 5 років. За результатами атестації приймалися різні рішення. Основна частина спеціалістів (учителі з вищою освітою) повинна була підтвердити рівень своєї кваліфікації, частина педагогів здобувала вищу кваліфікаційну категорію, а деякі учителі атестувались як фахівці з низьким рівнем кваліфікації знань і умінь, у зв'язку з чим приймалось рішення про невідповідність їх професійних якостей існуючим вимогам до працівників освіти. Адміністрація шкіл мала надати таким педагогам допомогу в працевлаштуванні.

Проте сучасні умови демократизації освіти створили можливість атестуватись педагогу за власним бажанням. Будь-який педагог має право по-

дати заяву з проханням атестувати його на будь-яку категорію й отримати її у випадку успішного проходження атестації.

Існує Положення про атестацію педагогічних працівників.

Основна мета атестації — стимулювання підвищення кваліфікаційного рівня, методичної майстерності, розвитку творчої педагогічної діяльності. Але атестація виконує ще одну досить важливу соціальну функцію, передбачаючи соціальний захист учителів в умовах ринкової економіки.

Поява ринку праці визначила необхідність бути конкурентоспроможним. Мова йде не тільки про можливість реальної диференціації в оплаті праці всіх груп педагогів, які здобули різні кваліфікаційні категорії (різні кваліфікаційні професійні рівні), але й про реальну професійну конкуренцію при працевлаштуванні у школи нового типу, альтернативні приватні школи, школи-експериментальні майданчики тощо.

Розроблені сучасні принципи атестації педагогічних робітників. Серед них: системність і цілісність експертних оцінок, що забезпечує об'єктивне ставлення до педагогів, відкритість, колегіальність.

Кваліфікаційні вимоги до робітників освіти різних професійних груп: учителів, викладачів, майстрів і старших майстрів, вихователів і старших вихователів, керівників гуртків, педагогів-психологів, педагогів-організаторів, соціальних педагогів, тренерів-викладачів, керівників фізичного виховання, організаторів профорієнтації та трудового навчання, організаторів продуктивної праці тощо — розкриваються в спеціальних кваліфікаційних характеристиках, затверджених Міністерством освіти і науки або вищими регіональними органами управління освітою.

Кваліфікаційна атестація педагогів може бути проведена одночасно (мається на увазі проведення і теоретичної, і практичної атестації в один етап, одночасно) або в два етапи. В останньому випадку на першому етапі організовуються кваліфікаційні іспити теоретичного аспекту, тому вони проводяться у формі іспитів, співбесід, захисту власного творчого звіту або дослідно-експериментальних розробок. Під час атестаційного спілкування кваліфікаційна комісія перевіряє теоретичну підготовку педагога (йдеться про перевірку спеціальних знань певного фахівця, методики викладання предмета, психолого-педагогічних знань, знань нових педагогічних, вітчизняних та зарубіжних технологій, умінь творчо використовувати ці знання у власній педагогічній діяльності). Другий етап атестації передбачає перевірку та оцінку професійних умінь педагога на практиці.

Тобто йде перевірка результативності його педагогічної праці в реальному навчально-виховному процесі. Члени комісії відвідують заняття, проводять спеціальні контрольні роботи, тестують учнів, проводять анкетування учнів, батьків, колег, членів адміністрації школи, де проводиться атестація. З метою атестації можуть бути використані сучасні психолого-педагогічні діагностики, які дозволяють об'єктивно визначити реальний кваліфікаційний рівень педагога та його творчий потенціал.

Якщо виникає в результаті атестації трудова суперечка або конфлікт, то розв'язує його атестаційна комісія вищого рівня. Процеси перебудови освіти в Україні зумовили підвищення рівня вимог до педагогів не тільки з боку суспільства, але й з боку колег. Це насамперед стосується педагогічних колективів, які працюють творчо й постійно шукають шляхів удосконалення навчально-виховного процесу, прагнуть до високих результатів у своїй праці.

Для прикладу можна навести вимоги до педагогів, розроблені у гімназії № 95 м. Кривого Рогу Дніпропетровської області.

Викладачі гімназії повинні:

- мати щире бажання вступити у партнерський професійний діалог з учнями;
- прагнути до оволодіння педагогікою співробітництва, співтворчості;
- уміти вести дискусії з актуальних проблем, здійснювати проблемне навчання, створювати пошукові ситуації;
- бути відкритими до педагогічних новацій, готовими до проведення експерименту;
- мати власні науково педагогічні ідеї, концепції (мати друквані роботи, в яких викладені ці ідеї);
- уміти методично аналізувати як державні, так і особисто розроблені варіативні навчальні програми, та реалізувати їх на практиці;
- уміти поєднувати традиційну діяльність з індивідуальним керівництвом роботою обдарованих гімназистів;
- мати високий рівень знань з питань дисципліни, що викладається, бути обізнаними щодо проблем суміжних наук;
- співпрацювати з викладачами ВНЗів з метою включення шкільних предметів у контекст «великої науки» і так далі (текст, за вимогами авторів посібника, скорочений).

Не менш цікавими є запропоновані колективом педагогів критерії конкурсного відбору при влаштуванні їх на роботу в гімназію. Серед цих критеріїв виділяють:

1. Педагогічного стажу — не менше п'яти років.
2. Вища категорія за результатами атестації з попереднього місця роботи.
3. Досвід роботи на посаді класного керівника в 5–11-х класах не менше 3 років.
4. Наявність методичних розробок у межах школи, району, міста, республіки.
5. Досвід громадської роботи.
6. Проведення відкритих уроків (2–3) на базі школи, на роботу в яку педагог працевлаштовується.
7. Тестування педагога психологом на виявлення професійного рівня та психічних особливостей педагога.

Не важко помітити, що вимоги і критерії досить високі й потребують від педагогів відповідального ставлення до постійного підвищення своєї професійної кваліфікації.

Згідно з Положенням гімназії про проведення її педагогами науково-педагогічних досліджень, основною метою організації названих досліджень є розвиток творчих здібностей педагогів та оволодіння ними методикою наукових досліджень.

У гімназії функціонує науково-методична рада, яка затверджує теми досліджень, проводить захист дослідницьких робіт педагогів, вибирає кращі і рекомендує їх для оголошення результатів на науково-практичних конференціях і публікації в науковій педагогічній періодиці.

Сучасна система методичної роботи у навчальних закладах змістовно пов'язана з оволодінням і застосуванням у реальній педагогічній практиці найбільш відомих у педагогіці методів досліджень, серед яких розповсюджені: вивчення психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми, вибіркові (короткі чи тривалі) цілеспрямовані спостереження і бесіди, які організуються з урахуванням поставлених завдань дослідження; анкетування та інтерв'ювання; вивчення передового педагогічного досвіду; вивчення шкільної документації; використання різноманітних діагностичних методик; тестування та аналіз одержаних результатів; використання соціометричних методик; ранжування; шкалування; моделювання; проведення констатуючих та формуючих експериментів; аналіз та узагальнення одержаних результатів.

Сучасний педагог високого кваліфікаційного рівня повинен володіти методами педагогічного пошуку й уміти розробляти комплексні методики дослідження.

Серед найактуальніших проблем, на які звертають увагу сучасні педагоги-практики вітчизняної освіти, потрібно виділити:

- гуманізацію навчально-виховного процесу, пов'язану з посиленою увагою до кожного його учасника і насамперед до учнів (реалізація в педагогічній практиці будь-якого навчального заходу, положення про пріоритетність загальнолюдських цінностей);
- гуманізацію навчально-виховного процесу, що передбачає посилення педагогічної уваги до предметів гуманітарного циклу, які формують в учнів інтегративний світогляд, виховують загальнолюдські цінності, формують систему екологічних поглядів, екологічну культуру учнів, розвивають у системі знань економічну складову, яка має сприяти формуванню економічної культури кожного громадянина суспільства і (що є найголовнішим) формує національний світогляд, відроджує національну культуру України, виховує патріота своєї батьківщини й широкого інтернаціоналіста;
- диференціацію освіти (створення нових типів навчальних закладів) та навчання (різномірний характер навчання відповідно до рівня інтелектуальної розвинутої учнів та їх психічних і фізичних можливостей);
- інтеграцію навчально-виховного процесу, яка тісно пов'язана з пошуком шляхів успішного формування інтегративного мислення (планетарного, синергетичного), без якого людина не зможе подолати явище «інформаційного вибуху». Введення в програми таких інтегративних навчальних курсів, як «Народознавство», «Валеологія», «Людина і Всесвіт», «Світова художня культура», «Етнографія і фольклор України», «Шкільна соціологія та економіка», «Планета і люди», «Історія України і народна педагогіка», «Етика, естетика й етнос» тощо, сприяє формуванню в учнів сучасного інтегративного світогляду, і, безперечно, є одним з найефективніших шляхів формування соціально активної особистості;
- розвиток пізнавальних та творчих здібностей учнів засобами нетрадиційних форм навчання (нетрадиційні уроки, заняття), сучасних методів інтенсивного інтелектуального розвитку (надання індивідуальної допомоги обдарованим, талановитим учням незалежно від типу

- школи, в якій вони навчаються, оскільки ці діти, підлітки, юнаки складають інтелектуальний потенціал нації);
- розвиток інтересу в учнів до пізнання навколишньої діяльності, посилена педагогічна увага до поширення самостійних форм роботи школярів незалежно від віку, але з урахуванням його в методиках навчання;
 - розвиток інтересу до ручної праці, починаючи з наймолодших класів (не можна не згадати чудові слова В. О. Сухомлинського: «Розум дитини — на кінчиках її пальців») і до моменту випуску із школи. На жаль, сучасні важкі умови функціонування навчальних закладів знизили увагу до праці як навчального предмета, і це становище можна оцінити як жахливе, оскільки віками доведено, що праця — один з найвагоміших факторів формування й становлення особистості;
 - розвиток відповідального ставлення до праці, бо відповідальність як якість особистості набуває особливого значення в умовах ринкової економіки, конкуренції на ринку праці, до якого прийде кожна людина незалежно від її професії та рівня кваліфікації;
 - вивчення передового педагогічного досвіду та запровадження новаторських технологій у власну педагогічну практику тощо.

Зміст всього вищеназваного дає змогу побачити, які складні проблеми стоять перед педагогами, які завдання їм необхідно вирішувати. Проте стає зрозумілим також, що без якісно організованої методичної роботи оперативно й успішно вирішити ці завдання буде просто неможливо.

Останній висновок, у свою чергу, тісно пов'язаний з поняттям «ефективність методичної роботи».

Ефективність методичної роботи може бути виявлена, якщо педагог зуміє прослідити безпосередню залежність між змістом методичної роботи (в будь-якій її формі) і кінцевим результатом у навчальній чи виховній діяльності педагогів.

У сучасній педагогічній теорії і шкільній практиці питання ефективності методичної роботи є найменш розробленим. Удосконалення методик викладання окремих навчальних предметів при запровадженні їх на уроках має оцінюватись такими самими критеріями, як і підвищення інтересу учнів до навчального предмета, ріст загальної успішності та якості знань, помітний перехід учнів від репродуктивної діяльності до продуктивної, прагнення учнів до творчої роботи в урочній та позаурочній діяльності.

Спостереження вчителів за діяльністю учнів в урочні та позаурочні години й оцінка за названими критеріями дозволяють зробити висновки

щодо результативності запроваджуваних методик. Проте це питання є малодослідженим, оскільки ще не розроблені показники, які розкривають залежність кінцевого результату від колективних форм методичної роботи. Досить часто як показник роботи школи використовуються такі критерії:

- кількість випускників школи, що отримали золоті або срібні медалі;
- кількість учнів, що здобули перемоги на предметних олімпіадах;
- кількість випускників, що вступили до вищих закладів;
- наявність у закладі учнів, що стали переможцями на престижних міжнародних інтелектуальних змаганнях.

Але ці критерії характеризують скоріше діяльність окремих талановитих педагогів, ніж діяльність всього педагогічного колективу.

Не підлягає сумніву й положення, що талановитих педагогів буде більше у тому навчальному закладі, де приймають на роботу на підставі відповідності педагога високим вимогам та зважаючи на характер його попередньої діяльності.

На жаль, значно менше уваги при оцінці результативної діяльності школи приділяється виховним аспектам, оскільки виявити реальний рівень вихованості учнів значно складніше.

Саме тому і звітують адміністратори шкіл кількістю проведених виховних заходів, свят, відсутністю правопорушень серед учнів (зафіксованого приводу учня до міліції або порушення карної справи), досягненнями в художніх і спортивних олімпіадах. Не має сумнівів, що такі показники певною мірою характеризують виховну роботу школи. Але їх замало. Необхідно орієнтуватися на мету діяльності.

У навчальному процесі мета — це якісні знання, уміння, навички; формування наукового світогляду; розвиток пізнавальних та творчих здібностей. У виховному процесі мета — це якості людини, які характеризують всебічний її розвиток, соціальну активність і творчість.

Кінцева мета навчання — це глибокі загальноосвітні знання та уміння, які учень спроможний творчо використовувати у подальшому інтелектуальному розвитку (самостійно або в процесі здобуття наступного рівня освіти). Визначення поняття «кінцева мета» має відносний характер, оскільки йдеться про певний життєвий рубіж — закінчення загальноосвітньої школи будь-якого типу.

Кінцева мета виховання (йдеться про відносне значення кінцевої мети) повинна оцінюватись певними показниками якостей особистості. Як визначити рівень вихованості доброти, порядності, милосердя, працелюбності,

сумлінності, поваги до старших за віком людей, турботливого ставлення до малих дітей, відповідальності, благородства — всього того, що характеризує моральну культуру людини? Чи набули випускники школи (гімназії, ліцею, коледжу) згаданих вище загальнолюдських цінностей?

Проте цього замало для характеристики вихованості людини, бо є й інші якості, за якими характеризується загальна інтелектуальна культура особистості, екологічна й економічна культура, комп'ютерна культура, педагогічна культура, тобто культури, які безпосередньо пов'язані з оцінкою вихованої, культурної людини і кожна повинна мати показники для оцінки її рівня.

Це безмежне поле для дослідників шкільної практики. Методична робота, пов'язана з удосконаленням виховної діяльності, розробкою сучасних методик виховання, має бути органічно пов'язана з розробкою критеріїв оцінки рівня вихованості учнів. Необхідні діагностики, які дозволять спостерігати динаміку виховання через якості особистості, які формуються з першого класу і до закінчення школи будь-якого типу.

Існують різні технології виховання: народна виховна педагогіка, традиційна класична теорія виховання, технологія виховання у Вальдорфських школах, макарєнківська система виховання в Павлівській школі Сухомлинського, система національного виховання, комунарська методика Іванова.

Саме тому перед шкільною системою методичної роботи стоять досить складні проблеми. Ефективність методичної роботи залежить від ефективності методичних пошуків, досліджень, розробок, зокрема від виявлення залежності результативності виховної роботи, від запровадження у виховний процес різних виховних технологій.

Слід зазначити, що, описуючи загальну ієрархію управління школою, автори даного посібника не торкнулись такого важливого питання, як учнівське самоврядування. Ця проблема заслуговує на особливу увагу, бо кожен педагог повинен розуміти: без розвитку учнівського самоврядування неможливо успішно вирішувати таке завдання, як виховання соціально активної особистості.

Сучасна педагогіка, її теорії навчання, освіти (дидактика), виховання перебувають у процесі пошуку нових технологій, ефективних методів, форм і засобів навчання і виховання. Такі самі процеси відбуваються і в школознавстві (теорії керівництва та управління школою). Зокрема, приділяється значна увага методичній роботі, оскільки вона є джерелом розвитку як педагогічної практики, так і педагогічної теорії в цілому.

Зміст методичної роботи та її форми частково розглядаються у зв'язку з необхідністю їх використання при розробці моделей. Ця умова стосується і системи виховної роботи в ПТУ, і системи контролю і т. п.

Для розробки організаційних моделей оперативного управління (ОМОУ) необхідні глибокі знання загальних функцій управління, адже вони виступають основними інструментами моделювання (мова йде про планування, організацію, координування, контроль, регулювання та облік). Вихідними передумовами виступають функції розробки мети, завдань і періодичного аналізу, без якого переведення системи в якісно новий стан є неможливим.

Крім того, розробка організаційних моделей оперативного управління пов'язана із системним підходом, коли кожна ланка загальної системи (робота училища, школи) розглядається як самостійна система зі своєю структурою й підсистемами (елементами системи). Технологічний інструментарій моделювання визначений загальною теорією управління.

В існуючій практиці середніх професійно-технічних училищ застосовуються різноманітні форми методичної роботи (педагогічні наради, методичні предметні комісії, інструктивно-методичні збори і т. ін.). У процесі організації даних форм методичної роботи керівники училищ, як правило, керуються існуючими положеннями, інструкціями, методичними рекомендаціями. Деякі форми методичної роботи виникли останніми роками (рада майстрів виробничого навчання, предметні методичні тижні і т. п.), а тому їх організація формується емпірично.

В умовах професійно-технічних училищ (як, до речі, і в умовах середньої загальноосвітньої школи) науково-організаційна методична робота є школою педагогічної майстерності і професійної досконалості педагогів, бо вона безпосередньо пов'язана з навчальним процесом і є невід'ємною частиною навчально-виховної роботи.

Методична робота в училищі — необхідна умова росту творчої активності та майстерності педагогів. Всі існуючі форми методичної роботи в школах та училищах є найбільш поширеними засобами підвищення кваліфікації педагогів без відриву від безпосередньої роботи.

Правомірно зазначено, що детального дослідження вимагають питання систематизації методичної роботи в системі ПТО (К. Заріпов, В. Н. Котляр, Н. І. Кравцов, Ю. К. Кузнецов, Т. Ф. Кулдаветов, І. П. Макаров, К. О. Нефьодова, В. А. Скакун та ін.), адже з-поміж найбільш серйозних недоліків методичної роботи насамперед виділяють неузгодженість у діях різноманітних її форм.

Актуальність проблеми удосконалення керівництва методичною роботою зумовлена слабкою розробкою таких питань, як:

- втілення досягнень педагогічної науки й передового досвіду в шкільну практику;
- нормування педагогічної праці;
- підвищення кваліфікації вчителів і ріст їх майстерності;
- вплив НТР на розвиток та удосконалення професійного рівня вчителя;
- взаємообумовленість самоосвіти вчителя і його професійної діяльності і т. п.

Все гостріше постає проблема керівництва методичною роботою в плані її систематизації й упорядкованості, оскільки безпосередньо від цього залежить ефективність праці вчителя.

У практиці відбувається довільний розподіл праці викладачів на основну роботу (навчання) та допоміжну (методична, завідування кабінетами, виховна та ін.), якість виконання якої залежить повністю від свідомості вчителя. Неврахованою роботою важко керувати, зокрема, важко контролювати її. Було досліджено ставлення вчителів до суспільно-педагогічної діяльності, до самоосвіти, методичної роботи. Отримані результати показали, що формування позитивного ставлення до справи, прагнення до самовдосконалення випереджає темп реального підвищення педагогічної майстерності (дослідження О. Д. Демінцева).

Багато часу необхідно для організації методичної роботи в школі. Керівники методичних об'єднань витрачають тільки на організаційну роботу в середньому 32 год. впродовж навчального року. Структура витрат часу у вчителя надзвичайно різноманітна і співвідношення врахованої та неврахованої роботи далеко не рівнозначне. Скажімо, співвідношення теоретичної та практичної частин при підготовці вчителя до уроків складає 4:1. Навчальне навантаження вчителів-предметників знижене з 24 год. до 18 год. на тиждень, до того ж, загальна тривалість робочого часу не зменшилась, а збільшилась. Збільшення кількості нарад, зборів, різних заходів призводить до неупорядкованості праці. Самі керівники навчальних закладів (60 % з числа опитаних) вважають основною проблемою в роботі неорганізованість, невміння зосередитись на головному. Багато досліджень, присвячених вивченню даної проблеми (В. І. Маслов — 1979 р., В. Ю. Кричевський — 1980 р., В. А. Саюшев — 1980 р., ін.), підтвердили це положення.

Так, В. К. Самоделкін, вивчаючи організацію праці заступника директора середньої загальноосвітньої школи з навчально-виховної роботи (в масовій практиці), встановив, що тижневі витрати часу на інструктивно-методичну роботу становлять 4,7 % від загального часу, який припадає на управлінську діяльність (що становить більше 2 год. на тиждень). Результати ж дослідження підтвердили необхідність збільшення витрат мінімум в 2 рази, оскільки при теперішньому стані справ методична робота стає безперспективною, непослідовною, безсистемною. Складність керівництва методичною роботою пояснюється не тільки надзвичайно великим різноманіттям питань, які повинні вирішитись у процесі її організації, але й структурою навчально-виховного процесу в середніх ПТУ в цілому, про що йдеться в роботах С. Я. Батишевича, Н. І. Думченка та інших дослідників (поєднання навчально-виховних та виробничих функцій, наявність в одному колективі педагогів різного профілю — викладачів загальноосвітніх предметів, викладачів професійно-технічного циклу, майстрів виробничого навчання).

Однією з основних функцій системи управління методичною роботою є планування. У практиці середніх ПТУ існує від 30 до 50 видів планування, причому основний відсоток їх закладено в планах методичної роботи. Передбачаються: єдиний план методичної роботи, сіткове планування навчального матеріалу; перспективно-тематичне планування системи уроків, плани уроків; робота методичних (предметних) комісій; робота зі слабкими учнями; індивідуальна робота з учнями; роботи школи передового досвіду; робота семінару-практикуму, методичної самоосвіти, плани індивідуальної методичної роботи з працівниками училища, проведення тематичних, творчих, науково-практичних конференцій, робота педради; плани інструктивно-методичних нарад та ін.

Сучасні вимоги до кожного педагогічного працівника висувають на перший план систематичну самостійну роботу з поглибленням необхідних теоретичних знань і вдосконалення педагогічної майстерності. Проблема самоосвіти педагогів стає все більш актуальною.

Без відповідного наукового підґрунтя робота вчителя в плані самоосвіти позбавлена необхідної глибини, відзначається малою ефективністю обраних шляхів і в практиці слабо керується.

Залишається актуальним запитання співпорядкування творчих інтересів основної творчої проблеми, над якою працює автономно взятий колектив педагогів.

Керівництво методичною роботою на сьогодні полягає перш за все у тому, щоб максимально використовувати педагогічний потенціал вчителів, повернувши їх від дисципліни виконання до дисципліни самостійного і творчого мислення.

Аналіз існуючої організації методичної роботи в профтехучилищах показав, що ефективність її залежить від того, наскільки чітко вона планується, організовується, контролюється, наскільки чітко координуються дії директора, заступників директора з навчально-виробничої та навчально-виховної роботи, завуча, старшого майстра, керівників методичних (предметних) комісій.

В існуючій практиці організації методичної роботи в профтехучилищах немає єдиного плану управлінської діяльності. Такі форми методичної роботи, як педрада, інструктивно-методичні наради, методичні (предметні) комісії, науково-практичні і теоретичні конференції, педагогічні читання, методична самоосвіта і т. д., функціонують за самостійним планом, часто не узгоджені одне з одним. Єдині плани, які застосовуються в практиці ПТУ, не є цілісною системою управлінської діяльності, оскільки не відображають змісту управлінської праці і не реалізують загальні функції управління: планування, організацію, координування, контроль, регулювання та облік. Крім того, вони не можуть служити основою для оперативного і достатньо обґрунтованого педагогічного аналізу.

Системний підхід до управління — основна методологічна передумова для його удосконалення, оскільки він дозволяє тримати в полі зору всю методичну роботу. Управління методичною роботою як системою націлює насамперед на встановлення взаємозв'язків між різними формами методичної роботи, тому що наступний аналіз зв'язків у роботі — пряий шлях до виявлення помилок у ній. Крім того, системний підхід дозволяє знайти і вивчити ті елементи системи, діяльність яких представлена на належному рівні, нейтралізувати внутрішні й зовнішні дезорганізуючі системи в даному плані. Він дозволяє більш продумано й обґрунтовано визначити мету, передбачити умови для виконання поставлених завдань і однозначно здійснити контроль за ходом їх виконання.

Системи настільки складні, що неможливо зрозуміти й раціоналізувати їх в цілому без аналізу і подальшого синтезу.

Розподіл — це не самоціль, а можливість бачити кожен частину системи окремо й у взаємозв'язку (синтез). У результаті отримується система з новими кращими характеристиками.

У системі простежується «головна ланка», яку практично можна «зловити» й ефективно впливати на неї.

Головна ланка в ланцюзі інших завдань вирішується першою, причому головні ланки можуть змінюватися, але «...при виборі основної ланки, головного напрямку, вирішеного на даному етапі, важливо вміти бачити всю систему в цілому, всі її сторони й опосередкування для того, щоб передбачати наслідки прийнятих рішень та їх вплив на систему і складові її елементи».

Системний підхід називають також засобом боротьби зі складністю явищ, оскільки він дозволяє виявити причинно-наслідкові зв'язки, які виникають у системі в процесі її постійного розвитку.

Особливостями використання системного підходу є:

1) відносність системи (спостерігачем у системі виділяються ті властивості, які він виділяє з урахуванням завдання, що стоїть перед ним);

2) практична цілеспрямованість системного підходу (будь-яка властивість може бути і важливою, і незначною);

3) об'єктивність спостереження. Системний підхід дає можливість проєктувати раціональні системи як метод мислення, в тому числі виробничі системи і системи управління, сприяє виробленню правильного методу мислення.

Система у власне управлінні методичною роботою — це сукупність взаємопов'язаних і повторюваних у часі способів впливу. В управлінні простежується циклічність, період циклу — навчальний рік. Діалектична логіка потребує брати систему в усіх різноманітних її зв'язках, в її розвитку і суперечностях відповідно до конкретних умов і з урахуванням накопиченого практичного досвіду. Диференціація управління методичною роботою стає ефективною за умови гармонійного поєднання індивідуальних, групових і колективних її форм.

У практиці як засіб систематизації методичної роботи використовується «Єдиний план методичної роботи», який є лінійним текстовим графіком і не розкриває зв'язки в системі, що не сприяє ефективному управлінню методичною роботою (неузгодженість у діях, відсутність контролю, обліку і т. д.).

Хаотичності необхідно протиставити раніше продуману систему управлінських впливів. Це дасть можливість впевнено рухатися вперед, не поринаючи у вир поточних справ, управлінська модель при цьому є різновидом управлінського вирішення, своєрідним інструментом у роботі, що

як спосіб організаційного впливу робить динамічним увесь управлінський цикл.

Н. І. Соцердсов ще в 1969 р. підкреслив, що за останній час у плануванні, в тому числі в практиці керівників шкіл, було започатковано графічне й сіткове планування... Однак досвід застосування їх у практиці шкіл та відділів народної освіти відображений ще недостатньо.

Стан планування — одне із важливих ділових якостей керівника. На жаль, управління залишається поки «безплановим».

Завдання сьогодення — не тільки «зрозуміти» об'єкт управління (методичну роботу), але й «побудувати» його так, щоб зміни були спрямовані в бік ускладнення й розширення застосування. У педагогічній літературі відзначається, що методика сіткового планування стосовно управління школою не одержала ще скільки-небудь детального висвітлення в періодиці, і сіткове планування, а тим більше наукове моделювання управління, в практиці загальноосвітніх шкіл зустрічається рідко.

Розробка організаційної моделі оперативного управління (ОМОУ) як методу управлінського впливу можлива при проведенні такого комплексу робіт, які природним чином поділяються на елементарні роботи і мають чітко визначену послідовність їх виконання відповідно до загального процесу.

Дана умова відповідає і реальним особливостям методичної роботи в профтехучилищі. ОМОУ — це, з одного боку, зоровий об'єкт, комплекс взаємопов'язаних ланок (педрада, інструктивно-методичні наради, педчитання, самоосвіта тощо), з іншого, — процес виконання операції в певній послідовності, при цьому управлінський вплив «виробляє» сама модель.

До сфери компетенції ОМОУ входять планування, організація, координування, контроль, регулювання, облік і аналіз (у моделі реалізуються управлінські функції).

При сітковому плануванні системи методичної роботи (в моделі управління нею) простежується не тільки своєрідне відображення завдань, але й вимоги закономірності, які об'єктивно існують. Простежується вироблення певних напрямків у роботі.

Вся робота, згідно з ОМОУ, поділяється на дві стадії: складання вихідного сіткового графіка відповідно до змісту роботи й оперативне управління ходом виконання робіт.

Методика застосування ОМОУ залишається єдиною незалежно від об'єкта застосування, причому сфера практичного використання її постійно

розширюється. Цінність ОМОУ полягає в тому, що синтез загальних функцій управління в конкретній системі впливу сприяє появі цілком нового методу управління, який діє.

Основна перевага моделювання на календарній сітковій основі, порівняно з іншими формами графіків, зокрема з лінійним графіком, полягає в тому, що при складанні ОМОУ керівники ПТУ повинні спочатку обміркувати зміст роботи, способи її організації, які можуть бути досягнуті в процесі виконання певних робіт згідно з управлінською моделлю.

У своїй праці «Розмова з молодим директором» В. О. Сухомлинський відзначив: «Принципи сіткового планування, що передбачають явища, події, ситуації між будь-якими двома кінцевими пунктами певного процесу — технологічного, виробничого, педагогічного, — це, на моє глибоке переконання, та наукова основа управління педагогічним процесом, управління роботою учнів і вчителів, на яку потрібно поставити життя школи».

У будь-якій моделі необхідно розрізнити її зміст, тобто те, що вона відображає, та її форму, тобто способи і прийоми, за допомогою яких відображений зміст. З метою моделювання управлінського впливу в системі методичної роботи за структурні елементи приймаються наступні поняття: «подія», «робота», «шлях» — загальноприйнята термінологія системи планування й управління (рис. 5). «Подія» — це підсумок виконання якої-небудь роботи, проміжний або кінцевий результат виконання однієї або декількох робіт, які дозволяють приступити до виконання наступних.

У системі методичної роботи ПТУ «подія» — це певний методичний захід у момент його проведення (педрада, науково-практична конференція, педчитання, предметний методичний тиждень і т. д.).

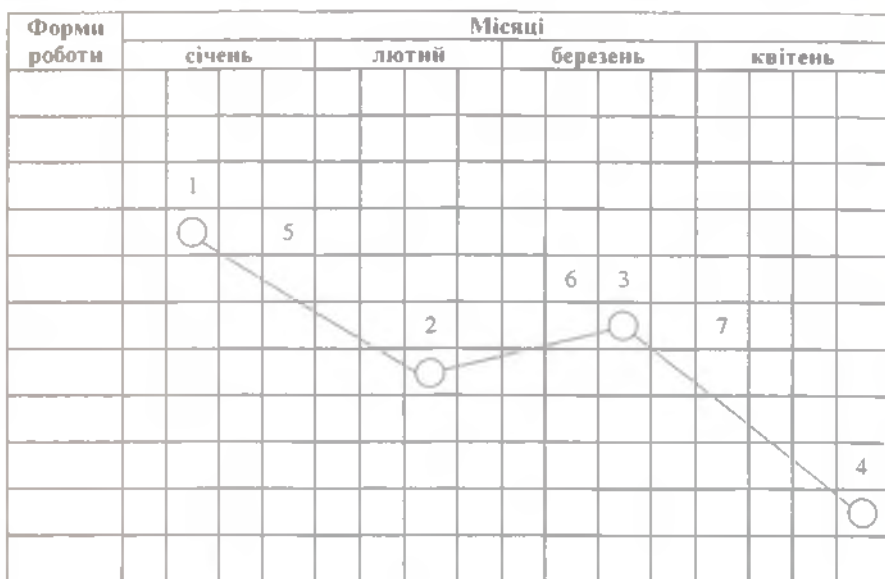
«Події» можуть мати такі значення:

1) вихідна «подія» — початок виконання комплексу робіт, передбачених СПУ (характерно, що в неї не входить жодної «роботи»);

2) завершальна «подія» — закінчення виконання комплексу робіт, які охоплені СПУ;

3) проміжна «подія» або просто подія — це результат однієї або сукупний результат декількох робіт. Проміжні події мають двосторонній характер і є закінченням одних і початком інших «робіт».

Вихідна подія — це перший методичний захід на початку навчального року, завершальна «подія» — це останній методичний захід у кінці навчального року.



Умовні позначення:

- ① — Вихідна «подія»; ②, ③ — Проміжні «події»; ④ — Завершальна «подія»;
- 5, 6, 7 — «Робота»; ① — ④ — «Шлях»

Рис. 5. Календарно-графічна основа організації моделі оперативного керівництва

З урахуванням специфіки методичної роботи і навчально-виховного процесу в цілому семантика терміна «подія» підлягає певній трансформації. Так, поняття «подія» в методі СПУ не є процесом, оскільки не триває у часі, тобто здійснюється швидко й умовно, не супроводжується затратами часу і засобів (проведення підготовленого заходу). У системі методичної роботи «подія» — це також процес, хоч і обмежений у часі (тривалість наради, педчитання і т. д.). Проте для зручності роботи з моделлю СПУ, а також беручи до уваги відносно коротку тривалість методичного заходу, потрібно умовно вважати, що «подія» не має тривалості. На сітковому графіку «подія» зображується кружечками або іншими геометричними фігурами, причому відповідно до загальної теорії управління їх не повинно бути більше 3–4 у моделі.

«Робота» в сітковому графіку не має векторного значення (довжина і напрямок стрілок кресляться довільно). Кожна «робота»-стрілка має

не тільки об'єм і тривалість, але й персонально відповідального виконавця.

«Роботами»-стрілками в моделі управління системою методичної роботи практично позначений процес підготовки до методичних заходів, вказані його учасники і зазначений період закінчення робіт.

Поняття «робота» має такі значення:

а) дійсна «робота» або просто «робота», тобто трудовий процес, який вимагає затрат часу і ресурсів;

б) очікування — процес, що потребує затрат часу, але без затрат ресурсів.

«Шлях» — будь-яка послідовність робіт, в якій кінцева «подія» кожної «роботи» цієї послідовності збігається з початковою «подією» наступної «роботи». Бувають такі види шляхів:

- повний «шлях» — від вихідної до завершальної «події»;
- «шлях», який передує, — від вихідної до даної «події»;
- «шлях» наступний — від вихідної «події» до завершальної;
- «шлях», який має найбільшу тривалість, називається критичним шляхом, а «роботи» і «події», які зустрічаються на цьому шляху, — «критичними».

Поняття «критичного шляху» має надзвичайно важливе значення при розробці моделі управління, тому що значення «критичного шляху» дає можливість керівництву сконцентрувати свою увагу саме на тих роботах, які визначають терміни завершення всієї роботи, скоротити термін виконання всього комплексу робіт.

Трансформуючи поняття «критичний шлях» в умовах керування методичною роботою в ПТУ, слід зробити висновок, що послідовність робіт визначає, але ні в якому разі не суперечить можливостям подальшого удосконалення методичної роботи, творчого підходу до методів роботи, які скорочують «критичний шлях».

Переваги графічного моделювання такі:

- графічна модель відображає всі взаємозв'язки, які існують між роботами. Вони характеризуються аналітичною будовою (вже при розробці необхідно це глибоко усвідомити, проаналізувати); відрізняються лаконізмом і добре сприймаються наочно (усуваються недоліки текстуальних планів). Графік є синоптичним, тож при сприйманні образу дає співвідношення елементів між собою і в їх сукупності (ціле і його частина);

- графічна основа СПУ дозволяє забезпечити взаємозв'язок різних робіт і контролювати виконання їх у технологічній послідовності;
- модель виключає дублювання і паралелізм у роботі керівників, економить час, дає можливість коригувати й регулювати заходи, запобігає нашаруванню їх одне на одного;
- в календарній основі «події»-заходи можуть бути оновлені за рахунок реальних умов, але процес керування йде за суворо розробленою ОМОУ;
- модель можна читати в усіх напрямках з розподілом на частини;
- модель дозволяє проходити цілий ряд «подій» і проводити їх регулювання;
- модель дозволяє зіставити й побачити «головну ланку» (в який час і на чому має бути сконцентровано увагу керівників), дає можливість зорієнтуватися на вирішенні головних питань і чітко розмежувати відповідальність за рівень керівництва;
- забезпечується цілеспрямована діяльність керівництва (модель допомагає боротися з «плинністю»).

Слід відмітити також, що ОМОУ дозволяє логічно прогнозувати хід роботи, а заходи-«події» розглядати як засіб досягнення поставленої мети.

Чітко розмежовані функції в системі роботи дозволяють тримати в полі зору окремі її ділянки, координувати й розподіляти порівну навантаження між керівниками.

Особливе значення має максимальний облік реальних можливостей і повноти об'єму роботи всіх членів колективу, узгодження в діях, створення умов для економії часу й раціональної організації праці.

Недоліки розробки ОМОУ на основі СПУ вимагають пристосування графічних символів, що створює труднощі у користуванні нею. Однак ці труднощі не можуть приховати важливості й необхідності використання моделей як організаційних засобів впливу в системі організаційних методів користування, оскільки експериментальна їх ефективність доведена.

Розробка організаційної моделі оперативного керування (ОМОУ) системою методичної роботи представлена на *рис. 6*; за основу приймається графічна основа СПУ (*рис. 5*) у вертикальних графах методичної роботи. Горизонтальні графи розмістили в собі ці «події» в календарному порядку (місяці, тижні), причому для зручності робочі місяці навчального року розбиті на 4 тижні (за винятком грудня і червня), включаючи в себе умовно 5 тижнів.

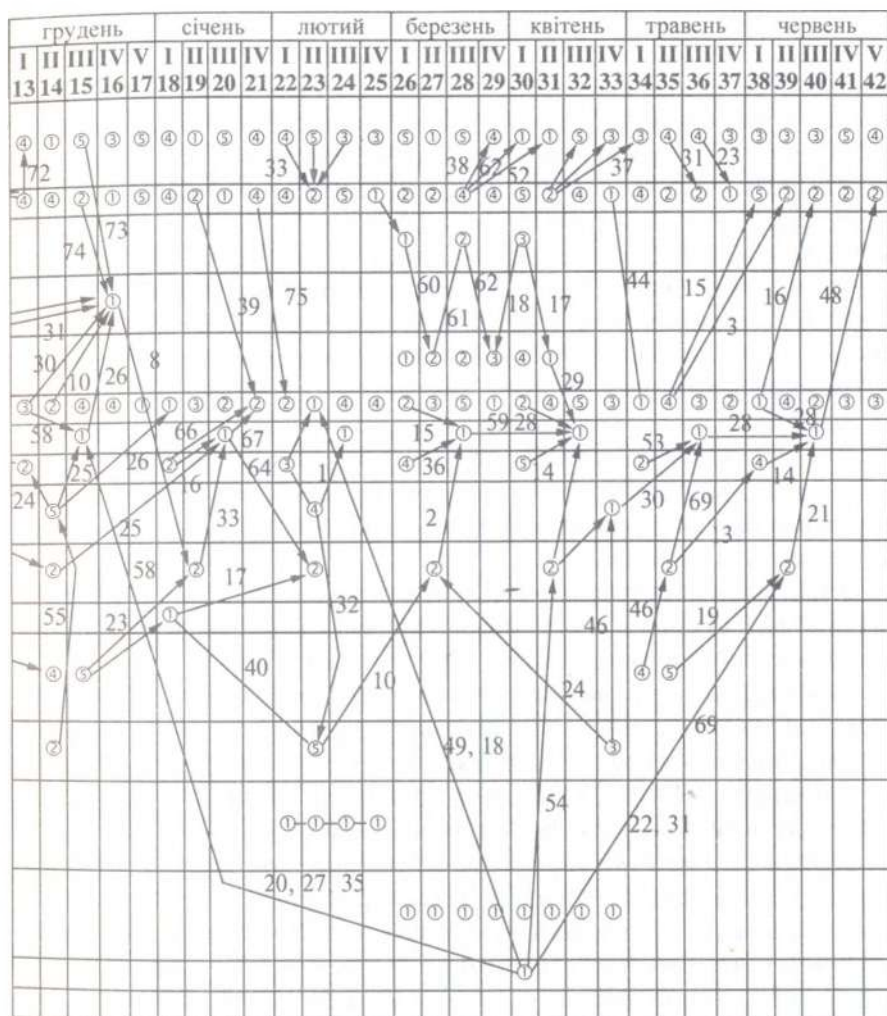
| | Навчальні тижні, форми праці | вересень | | | | жовтень | | | | листопад | | | | |
|----|--|----------|---------|----------|---------|---------|---------|----------|---------|----------|----------|-----------|----------|----|
| | | I 1 | II 2 | III 3 | IV 4 | I 5 | II 6 | III 7 | IV 8 | I 9 | II 10 | III 11 | IV 12 | |
| 1 | Індивідуальна робота керівників з педагогами | ③ | ③ | ③ | ③ | ② | ③ | ④ | ④ | ④ | ① | ① | ① | 32 |
| 2 | Самонавчання | ② | ② | ② | ② | ② | ② | ⑤ | ① | ④ | ① | ② | ④ | |
| 3 | Семінари | | | | | | | | | | | | | |
| 4 | Науково-практична конференція | | 45 | | | 22 | | | 12, 41 | | | | | |
| 5 | Школа передового досвіду | | | | | | | | | | 2, 29 | | | |
| 6 | Взаємовідвідування | ④ | ⑤ | ④ | ⑤ | ① | ④ | 6① | 7② | ② | ② | ① | ⑤ | |
| 7 | Педрода | | 6 | ① | | 6 | ① | ① | 8 | | 7① | ① | 9 | |
| 8 | Методичні наради | ① | | | | ③ | 4① | | | ① | 7① | | 8 | |
| 9 | Предметні методичні тижні | 5① | 29 | | 35 | | | 27 | ③ | 7 | | 42 | | |
| 10 | Методичні (предметні комісії) | | ② | | | | ② | | | | ② | | | |
| 11 | Педчитання | | | | | | | | | | | | | |
| 12 | Конкурс на кращого за професією (предметом) | | | | | | | 34 | | | | | | |
| 13 | Конференції для учнів | | | | | | | | ① | | | | | |
| 14 | Стажування майстрів трудового навчання | ① | ① | ① | ① | | | | | | | | | |
| 15 | Підвищення кваліфікації викладачів | | | | | ① | ① | ① | ① | ① | ① | ① | ① | |
| 16 | Атестація | | | | | | | | | | | | | |

Умовні позначення

① — Директор

② — Заступник директора

Рис. 6. Організаційна модель оперативного



- ③ — Заступник директора з НВР
- ④ — Завуч
- ⑤ — Старший майстер

управління методичною роботою (ОМОУ)

Порядок розкладу форм методичної роботи вибрано з урахуванням зручності наступного графування при плануванні заходів. Так, форми методичної роботи з більш інтенсивною частотою реальних «подій» поділені між собою на рівні форм методичної роботи з менш інтенсивною частотою реальних «подій»: педнарада і методична (предметна) комісія розмежовані конференціями для учнів і «предметними тижнями», семінари, взаємовідвідування шкіл передового досвіду — науково-практичними конференціями і т. д.

Враховуючи зростаючу значущість самоосвіти й індивідуальної роботи з майстрами виробничого навчання і викладачами, подані форми методичної роботи у вертикальних графах плану розташовані першими.

У моделі враховано різний крок планування (тиждень, місяць, навчальний рік), отже, використовуються різноманітні його види: оперативне, перспективне, облікове.

Оскільки встановлено, що методична робота — це складна динамічна система, не виключено, що в процесі подальшого розвитку в ній (протягом визначеного навчального року, в окремому педколективі) виникнуть нові форми роботи, занесення яких у модель можна передбачити резервними вертикальними графами.

У ході планування методичних заходів-«подій» передбачається логічно обумовлений процес їх підготовки («події» у визначеній послідовності з'єднуються стрілками-«роботами»), і визначаються відповідальні.

Для координування методичної роботи і з метою звільнення графічної моделі від текстових записів доцільно ввести в училищах робочу табельну систему, запозичену з організаційних систем виробництва.

Проведене ВНІ ПТО вивчення організації навчально-виховного процесу дозволило виявити, що оптимально вибраний варіант середнього профтехучилища за кількістю загального середньорічного контингенту учнів коливається в межах 695—810 учнів. Це саме говорять зараз вчені-практики про загальноосвітні школи. При цьому кількість членів педколективу, які беруть участь у методичній роботі училища, складає від 60—80 чоловік, що дозволяє (при переході на облікову систему) символічно визначити над кожною стрілкою-«роботою» відповідального за дану роботу. Робочі номери повинні бути стабільними, тому при виході (з різних причин) із колективу окремих його членів прийнятому педагогу дається робочий номер звільненого.

Можливість моделювання кожної ланки функціональної системи в перспективі дозволяє не тільки прогнозувати роботу, але й аналізувати її в будь-який момент навчального року (табл. 1).

Як правило, № п/п відповідає робочому номеру.

Робочі номери виконавців «робіт», відзначені стрілками-«роботами», сприяли конкретизації плану й «оживили» модель. Крім того, використання робочих номерів вимагає від укладачів плану попереднього рішення про те, кому доручається «робота» і чи рівномірно завантажені усі члени колективу (аналітичний характер плану). Побудова моделі сітки навчальних тижнів дозволяє календарно простежити інтенсивність методичної роботи протягом всього навчального року, місяця, тижня. Графічне проектування заходів на вісь абсцис дозволяє виключити дублювання або «стиківку» методичних заходів, можливість збігатися за термінами виконання.

Таблиця 1

Робоча таблицьна система

| №№ п/п | ПІБ | Посада | Робочий номер |
|--|------------------------------|------------------------------|------------------|
| 1 | Петров Микола Іванович | Директор | 1 |
| 2 | Коваленко Ніна Петрівна | Заступник директора з НГР | 2 |
| 3 | Щур Юрій Семенович | Заступник директора з НВР | 3 |
| 4 | Ігнатов Володимир Сергійович | Ст. майстер | 4 |
| 5 | Тучина Ольга Михайлівна | Завуч | 5 |
| Викладачі професійно-технічних дисциплін | | | |
| 6 | Сидорова Ганна Юхимівна | Викладач спецтехнології | 6 |
| Викладачі загальноосвітніх дисциплін | | | |
| 18 | Ніколаєв Семєн Іванович | Викладач рос. літ-ри | 18 |
| | і т. д. | | |
| Майстри виробничого навчання | | | |
| 36 | Щиглик Анатолій Дмитрович | Майстер гр. № 8 | 36 |
| | і т. д. | | |
| 68 | Воїнова Лідія Іванівна | Вихователь | 68 |
| | і т. д. | | |

Одночасно модель дозволяє відзначити контроль, для цього кола-«події» накреслюються певним кольором (червоним, синім, зеленим...). У нижній частині календарно-графічної моделі управління методичною роботою подається розшифровка умовного кольорового позначення (коло-«поля», зафарбоване червоним кольором, означає, що захід контролюється директором, синім — заступником директора з навчально-виробничої роботи, зеленим — заступником директора з навчально-виховної роботи,

жовтим — завучем, світло-коричневим — старшим майстром). Замість кольорової символіки можна застосовувати умовну графіку (див. рис. 6).

Для практичної зручності й комплексного вирішення різних завдань, які розв'язуються в умовах ПТУ, використана різна графічна або кольорова символіка повинна бути однозначною.

Закреслене по діаметру коло-«подія» означає невиконану роботу, риска, яка виходить за коло, сигналізує про несвоєчасно виконану роботу, перекреслена «подія» моделі свідчить про виконану роботу.

Подана символіка виконує функцію обліку проведених заходів, у ній закладена оперативна гласність, оскільки кожний член педагогічного колективу бачить в управлінській моделі не тільки майбутні заходи, але й досягнення попередніх. Таким чином, здійснюється свого роду колегіальне керівництво і масовий контроль («демократизація управління»).

Подібна ситуація вимагає перш за все від керівника училища постійної уваги до системи методичної роботи й безпосередньої оперативної роботи з ОМОУ.

При розробці ОМОУ методичною роботою були враховані наступні вимоги:

- а) чітко визначені кількість і зміст проведених заходів;
 - б) проаналізована їх послідовність;
 - в) намічені в перспективі очікувані результати;
 - г) враховуючи, що насичення плану символікою ускладнює користування ним, у графіку намічений мінімум символічних засобів, які виявляють всі функції управління системою;
 - д) враховані (дотримано) загальні правила побудови сіткових графіків:
 - будується сіткова модель зліва направо;
 - жодна «робота» в сітці не може розпочинатися, поки не виконуватиметься «подія», що передуватиме їй, і, навпаки, жодна «подія» не може завершитися, доки не будуть виконані всі попередні процеси. Це правило важливе тому, оскільки воно вимагає чіткого, конкретного визначення кожного заходу й підготовчих «робіт»;
 - кожна «робота» на графіку повинна мати «події», що передують їй, «події», що йдуть за нею (за винятком початкової і завершальної «подій»).
- З цього правила випливає:
- в сітці не повинно бути «тупикових подій», тобто «подій», за винятком заключної, з яких не виходить жодної «роботи»;

- в сітці не повинно бути «хвостових подій», тобто «подій», за винятком вихідної, до складу яких не входить жодна «робота»;
- між будь-якою парою попередньої і наступної «події» сітки повинна бути тільки одна «робота», тобто в сітці не можна допускати ряд «робіт» зі спільною початковою та кінцевою «подією» (дублювання);
- у сітковому графіку не повинно бути замкнених циклів, тобто «роботи» не повинні вертатися до тієї самої «події», із якої вони вийшли (відносна замкненість річного циклу методичної роботи не суперечить даному правилу);
- стрілкою «роботи» намалюються в довільному масштабі, проте спільний напрямок їх повинен бути орієнтований зліва направо;
- необхідно, по можливості, уникати перетинання стрілок між собою, краще намалювати стрілку вигнутою або ламаною, ніж допустити перетин.

У системі своєрідно визначені завдання, виконання яких передбачено функціями управління; водночас організаційна модель оперативного управління є засобом подальшого удосконалення методичної роботи в цілому. У системі проектується не тільки план, але й умови виконання плану.

Інструментами розробки ОМОУ є:

- відповідна теоретична підготовка;
- певний досвід роботи з планом;
- вміння реально оцінити ситуацію.

Впроваджуючи будь-який вид діяльності, необхідно з нею спочатку ознайомитись теоретично. При запровадженні в практику усіх шкіль ОМОУ необхідно перш за все передбачити теоретичну підготовку упорядників сіткового плану, а потім провести інструктивно-методичну нараду, мета якої — навчити кожного члена колективу «читати» модель і працювати відповідно до її символічних «вказівок».

Впровадження ОМОУ в практику виявило:

1. Наявність сіткового плану методичної роботи виключає необхідність складати «Єдиний план методичної роботи», оскільки останній не може врахувати всі елементи методичної роботи у випадку включення всіх форм роботи в план (складання додаткових граф), у зв'язку з чим розробка його ускладнюється, а надмірний обсяг текстового матеріалу знижує його сприйняття до мінімуму.

2. В умовах сучасних вимог виявлена реальна можливість продуманої концентрації планування у більшості форм методичної роботи, що знаходить

своє відображення в єдиному текстовому додатку до ОМОУ, за яким можна зберегти попередню назву «Єдиний план методичної роботи». Проте він повинен бути складений не у формі лінійного графіка великого формату із заповненими текстуально графами (як це зараз загально прийнято), а у формі пояснювальної записки (текстовий додаток).

У пояснювальній записці повинні бути реалізовані загальні вимоги до плану:

- обов'язкове виділення проблеми, над якою працює педагогічний колектив, і наукове прогнозування;
- конкретність у постановці питань, їх реальність і посиленість;
- розумний розподіл обов'язків;
- масовість і системність;
- можливість здійснення контролю.

Планування як функція управління в системі управління конкретно ставить перед педколективом або окремою групою педагогів завдання, які тісно пов'язують методичну роботу з розв'язанням завдань навчально-виховного процесу в цілому, але в ОМОУ планування як функція підкріплюється іншими спільними функціями управління — організацією, координуванням, контролем, регулюванням, обліком, аналізом. Наявність різноманітних методичних планів, які існують відокремлено один від одного, ускладнює звітну роботу, в той час, як наявність ОМОУ та «Єдиного плану методичної роботи» у вигляді текстового додатка не тільки полегшує роботу, але й дозволяє творчо аналізувати її, оцінювати й прогнозувати. Окрім цього, це значно полегшує роботу звітну.

3. Посилюється аналітичний бік управлінської діяльності (без попереднього обмірковування неможливо правильно розробити ОМОУ):

а) на календарно-графічну модель наносять кола-«лодії» в чітко визначені терміни;

б) в «Єдиному плані...» (текстовий додаток) відображається зміст «подій»-заходів, призначаються відповідальні;

в) аналізується черговість заходу, їх взаємозв'язок, після чого на модель наносяться стрілки-«роботи» відповідно до описаних вище правил. У верхній частині стрілки відмічаються робочі номери виконавців;

г) при плануванні «подій»-заходів враховується їх рівномірність розподілу протягом всього навчального року і тижнева насиченість;

д) рівномірно розподіляється функція контролю, що відображено в кольоровій символіці на моделі СПУ;

е) передовсім плануються заходи, які дають найбільший педагогічний ефект.

Модель повинна бути розроблена не менше ніж за місяць до початку навчального року. Графічна модель системи методичної роботи дозволяє оперативно й конкретно керувати нею, в будь-який конкретний момент вона інформує про реальне становище всієї системи методичної роботи або її елементів. У моделі простежується, хто творчо, активно бере участь у методичній роботі, а хто — пасивно. Вона дозволяє залучити більшість працівників до творчої діяльності колективу. Введення в символіку моделі робочих номерів педагогів не стало причиною знеособлення людей, а лише підвищило відповідальність і розумний самоконтроль, при цьому з'явилася можливість оперативно вирішувати питання координації в період планування, запобігаючи дублюванню в діяльності різних форм методичної роботи. До того ж, модель управління методичною роботою дозволяє усунути перевантаження педагогів в деякі періоди навчального року і рівномірно розподілити роботу між виконавцями.

Необхідно відзначити основну перевагу ОМОУ: сіткова модель «навчає» управляти не заходами-«подіями», а зв'язками-«роботами» між ними, тобто передбачає обов'язковий процес підготовки до кожного заходу, облік його і подальший аналіз, що значно цінніше.

При розробці ОМОУ повною мірою виявила себе така закономірність: чим більше загальних функцій управління реалізують себе в моделі, тим вона ефективніша.

При впровадженні ОМОУ методичною роботою в практику шкіл важливо виконувати такі умови:

- необхідна обов'язкова координація з іншими планами навчально-виховного процесу;
- вимагається централізоване забезпечення училищ основним календарно-сітковим графіком (техніка наступного графування проста і не вимагає спеціальної підготовки).

В існуючій організації методичної роботи в середніх ПТУ не в усіх її формах реалізуються загальні функції управління, що знижує як якість методичної роботи, так і її результативність.

Загальновідомо, що система без зворотних зв'язків є некерованою, тому інформація від реально функціонуючих ланцюгів методичної роботи повинна бути постійною і сприяти підвищенню ефективності навчально-виховного процесу.

Проблеми школоведення на сьогодні розробляються повільно, в той час, коли організація навчально-виховного процесу й управління ним, зокрема керівництво методичною роботою в школах, потребують науково обґрунтованих рекомендацій, що докорінно змінюють систему праці.

Підвищення соціальної ролі середніх ПТУ вимагає приведення організаційно-методичних умов управління ними у відповідність до більш високих вимог, тому що кінцевий результат удосконалення керівництва — це потяг та оптимізація методів навчання, виховання й підвищення якості підготовки випускників усіх шкіл. Серед великої кількості зв'язків у школі системостворюючими є управлінські зв'язки, тож, безумовно, успіхи в керівництві методичною роботою значною мірою залежать від системного підходу в роботі. Всі спроби реорганізувати управління без урахування особливостей системного підходу не принесуть бажаного результату.

Немає сумніву також і в тому, що один зі шляхів удосконалення керівництва — введення в навчально-виховний процес ОМОУ, яка дозволяє оптимізувати функціонування системи, підвищити ефективність методичної роботи, що й є кінцевою метою управління методичною роботою як складною динамічною системою. ОМОУ дозволяє повніше розкрити зміст управлінської праці, при цьому ефективність в управлінні досягається тоді, коли всі функції перебуватимуть у тісному взаємозв'язку одне з одним.

Іншими словами, необхідно постійно сприяти:

- удосконаленню планування;
- чіткій організації робіт;
- координуванню управлінської праці — розподілу обов'язків між керівниками і педагогами;
- виробленню єдиної системи контролю;
- здійсненню оперативного регулювання;
- удосконаленню обліку;
- підвищенню аналітичного рівня управління.

З більш загальних позицій правомірно стверджувати, що системний підхід до управління методичною роботою на рівні загальних функцій управління є одним із основних шляхів удосконалення керівництва нею.

ОМОУ відображає специфічні відносини, що виникають на різних ступенях організаційної системи при виконанні різноманітних функцій управління. На основі ОМОУ виконавці роблять передбачену програмою роботу. Будь-яка з функцій управління (планування, контроль, облік і т. д.)

в процесі їх практичної реалізації на основі ОМОУ перетворюється із самоцілі в засіб удосконалення методичної роботи.

Природно, що ОМОУ не є автоматичною системою і не може замінити рішення керівництва, водночас організаторська діяльність не може відбуватися без щоденної розпоряджальної діяльності, що забезпечує оперативне керівництво. Не випадково деякі автори за основу процесу управління приймають управлінські рішення (прийняття розпоряджень, наказів, інструкцій, вказівок, прийняття рішень педради, методичних комісій і т. і.), що певною мірою характеризує вміння керівників виявити недоліки в роботі, встановити їх причини й організувати усунення. ОМОУ на основі оперативної оцінки в певний (будь-який) період роботи (шляхом контролю, регулювання, обліку й педагогічного аналізу) дозволяє прийняти оптимальний варіант управлінського впливу, який або приведе всю систему роботи (а не окремі ланки) у відповідність до поставлених завдань, або сама модель буде змінюватися й конкретизуватися згідно із змінами умов зовнішнього середовища, реально існуючими обставинами.

4.2. Організаційне моделювання як механізм управління системою виховної роботи в школі

По-іншому розробляється організаційна модель оперативного управління системою виховної роботи, оскільки до специфіки шкільних поза-класних заходів слід віднести їх певну незалежність одне від одного, тобто стрілки-«роботи», які використовувалися в попередній управлінській роботі, тут не потрібні. Це пояснюється тим, що заходи не проводяться в чітко визначеній послідовності, хоча в цілому виховна робота спрямована на досягнення головної мети — всебічного гармонійного розвитку соціально активної особистості.

Виховна робота розглядається як цілісна система, що, однак, зараз важко стверджувати при існуючому стані керівництва.

У міру ускладнення діяльності шкіл ускладнюється й така важлива ланка, як виховна робота з учнями, все більш важким і відповідальним стає процес керівництва нею. І наука, і практика шукають зараз об'єктивних шляхів рішення даної проблеми. Наприклад, у практиці професійно-технічних училищ використовуються комплексні плани виховної роботи, розроблені й запропоновані Всесоюзним НДІ ПТО і НДІ педагогіки України. В основі їх лежить принцип комплексного підходу до виховної роботи. У планах передбачені різноманітні форми виховної роботи (диспути,

зустрічі, бесіди, лекції і т. ін.) на один рік і на весь період навчання з морального, трудового, естетичного і фізичного виховання. При цьому планування передбачено на кожний місяць (всього 10 місяців). Після закінчення роботи з планування керівники отримують досить вагомий документ.

При добросовісній розробці його «на місцях» подібний план за своїм змістом є цікавим документом, який програмує діяльність всього училища.

Однак йому притаманний ряд суттєвих недоліків. До їх числа можна віднести такі:

- немає цілісного сприйняття всієї системи виховної роботи, тобто керівник будь-якої ланки не може сприйняти її (осмислено, узагальнено) як єдине ціле;
- немає відповідальних за кожну форму виховної роботи, передбаченої планом, отже, не передбачено координування діяльності членів педагогічного колективу;
- керівник будь-якої ланки не може бачити перспективу в роботі як у близькому (тижні, місяці), так і у віддаленому майбутньому (півріччя, рік);
- на основі даного плану важко передбачити контроль всієї системи виховної роботи;
- не координуються зусилля виконавців;
- систему виховної роботи, яка здійснюється на основі подібного плану, важко аналізувати;
- важко передбачити чітку організацію і т. ін.

Всі ці недоліки можна ліквідувати, якщо запровадити в практику ПТУ організаційні моделі оперативного управління, зокрема, **оперативного управління системою виховної роботи**. Дослідження багатьох педагогів-вчених призводять до висновку: педагогічну працю, як і будь-яку іншу, можна організувати на науковій основі, за умови удосконалення системи управління, що, у свою чергу, передбачає більш активне, сміливе використання моделей управління. Суспільство зазнає значних витрат від неупорядкованості педагогічної праці, в той час як будь-яка модель управління передбачає перш за все упорядкування діяльності всього педагогічного колективу. Більше того, у наукових працях часто зустрічається положення, в якому стверджується, що сутність сучасного керівництва — бачити, передбачати, керувати. «Побачити» весь навчальний рік і «передбачити» його найбільш значущі етапи дає можливість тільки модель, а не об'ємний документ навіть найкращого змісту.

Цінність моделі оперативного управління системою виховної роботи полягає в тому, що вона організовує діяльність всього педагогічного колективу. Кожний працівник завчасно знає, що і коли повинно відбутись у той чи інший день тижня протягом всього навчального року, коли і в якій роботі він задіяний особисто.

Загальновідомо, що згуртованість педагогічного колективу переважно залежить від розумної координації зусиль кожного члена колективу. Однією з управлінських функцій керівника є координація діяльності всього колективу. Модель оперативного управління системою виховної роботи містить у собі і цю інформацію.

Головним надбанням календарної моделі оперативного управління системою виховної роботи є те, що в ній знаходять відображення практично всі керівницькі функції: планування, організація, координування, контроль, облік і аналіз виховної роботи.

На жаль, довгі роки ніхто не навчав наших керівників моделювання.

Багато вчених-педагогів та педагогів-практиків відзначають, що досвід впровадження в практику навчальних закладів сіткового моделювання ще досить незначний.

Основою «класичного» вихідного варіанта є календарна сітка. Методика розробки календарних сіткових моделей залишається єдиною, незалежно від об'єкта застосування.

Особливість цих моделей, на відміну від лінійних текстових графіків, полягає в тому, що укладачі, тобто керівники, розробляють їх, попередньо обміркувавши всі форми роботи, їх допустимі об'єми, що визначаються результатами.

У моделі по горизонталі розміщують кількість навчальних тижнів у конкретному році (із вказівкою конкретних дат), а по вертикалі (по рядках) перераховують ті форми виховної роботи, які допускається використовувати у поточному навчальному році. Певна геометрична фігура (трикутник, квадрат, коло) в клітинці сітки означає необхідність проведення конкретної форми виховної роботи протягом тижня. Введення трьох видів геометричних фігур необхідне для позначення кількісного обсягу учнів (трикутник — робота з учнями однієї групи; квадрат — робота з учнями одного року навчання або з досить великою групою учнів; коло — загальношкільні, загальноучилищні заходи). Правила моделювання потребують присвоєння робочих номерів виконавцям, бо використання їхніх прізвищ буде робити громіздкою модель. І, навпаки, число, яке позначає конкретну

особу-виконавця, сприяє нормальному сприйняттю моделі. Табельні робочі номери використовуються не лише в організаційній моделі управління методичною роботою, а також і в будь-якій іншій управлінській моделі.

Робочі номери співробітників стабільні, їх неважко запам'ятати. Як було відзначено вище, вони дозволяють легко встановити рівень зайнятості кожного протягом всього навчального року (число повторюваних однакових цифр). Це й є реалізація управлінської функції координування діяльності педагогів.

Із введенням табельних робочих номерів підвищується інформованість членів педагогічного колективу. Достатньо хвилинного (поверхового) перегляду наступних 2–3 тижнів, щоб побачити особистий номер і виявити ту форму виховної роботи, за проведення якої відповідальний член педагогічного колективу. Сама модель оперативно керує людьми, в будь-який момент навчального року інформує про справжній стан всієї системи виховної роботи. Отже, введення робочих номерів виконавців «не заховає» їхніх прізвищ, а підвищить відповідальність кожного. Більше того, модель підвищує індивідуальну і колективну відповідальність.

Для того, щоб модель керувала і змістом виховної роботи, доцільно запровадити графічну або кольорову символіку.

П'ять кольорів (червоний, синій, зелений, жовтий, блакитний) або графічна символіка, внесені у зміст календарної моделі, визначають насиченість різних форм виховної роботи окремим змістом.

Комплексний підхід до виховання учнів визначає єдність всіх складових частин виховання й рівнозначну увагу до кожної з них. Кольорова символіка в моделі дозволяє вирішити це завдання, застерігаючи від зацікавлення однією з них. Змістовно однобічна насиченість заходами (в моделі протягом 2–3 тижнів домінує один і той же кольоровий символ) сприймається наочно: так сама модель одразу ж «сигналізує» про відсутність «гармонії». Не слід плутати кольорову символіку в попередній моделі, де вона полегшує роботу (економить час) керівників окремої ланки. У моделі керування виховною роботою є специфічна особливість. Остання графа по вертикалі визначає контроль запланованих заходів, а в ланці дано робочий номер виконання контролю кожного календарного тижня (оперативний облік роботи).

Оскільки демократизація управління означає залучення до нього педагогів, а в перспективі — широких мас педагогів, модель необхідно включити в систему контролю за станом виховної роботи в школі не тільки керів-

ників (будь-якої ланки), але й досвідчених вчителів, викладачів, майстрів виробничого навчання. Це, з одного боку, звільняє час керівника для проведення глибокого аналізу виховної роботи з метою підвищення її ефективності, з іншого, — підвищує відповідальність кожного, зацікавленого здійсненням контролю. Як показав досвід щодо розробки організаційної моделі оперативного керування системою виховної роботи, до складу осіб, які здійснюють контроль, слід ввести голову профспілки, заступника директора з початкової військової підготовки і фізичного виховання, керівників методичних комісій і досвідчених вчителів.

Група осіб, які здійснюють контроль (разом з адміністрацією), склала близько 15 чоловік, що є майже достатнім для керування й не дуже завантажує кожного з них протягом всього навчального року (кожному треба буде контролювати стан виховної роботи не більше 3 тижнів протягом року в різні його періоди).

Особа, яка здійснює контроль, проводить облік заходів, тобто констатує загальне функціонування системи.

У кінці контрольного тижня (субота) виконавець контролю на робочому примірнику закреслює (перекреслює) заходи, які не відбулися або відбудуться несвоєчасно, і складає план заходів, які відбулися. Кожні 3–4 календарні тижні заступник директора з навчально-виховної роботи (організатор) отримує достатній для облікового аналізу матеріал стану виховної роботи і може вживати оперативні заходи впливу.

Обліковий контроль стану виховної роботи в школах (загальноосвітніх, професійних) не виключає тематичного (цільового) її контролю, а сприяє йому.

Серед надбань організаційної моделі оперативного керування системою виховної роботи можна назвати такі:

- модель може включати в себе всі необхідні (з точки зору керівника конкретного училища) форми виховної роботи;
- вона вимагає глибокого усвідомлення намічених заходів;
- модель відрізняється лаконізмом й добре сприймається наочно, що суттєво відрізняє її від текстуальних планів;
- вона дозволяє контролювати як всі намічені форми виховної роботи, так і окремі заходи (здійснення принципу «головної ланки» в керівництві);
- модель виключає дублювання й паралелізм у роботі керівників;
- вона дозволяє економити час, дає можливість коригувати, регулювати заходи, попереджає їх накладання;

- процес управління йде чітко за намальованим планом і допускає, якщо це необхідно, оперативні зміни, що зовні проявляються у випереджальних змінах самої моделі;
- читається модель в усіх напрямках, при цьому легко можна виділити її змістові частини;
- вона дозволяє легко визначити ступінь насиченості кожного календарного тижня різними виховними заходами в різний проміжок часу;
- модель дозволяє побачити «головну ланку» в кожному календарному тижні, тобто дає можливість зосередити увагу на вирішенні головних питань окремого тижня;
- організаційна модель оперативного керування дає можливість однаково завантажити виховною роботою всіх педагогів, показує рівень навантаження кожного з них;
- модель дозволяє запобігати «плинності» в роботі, оперативно враховувати й аналізувати виконану роботу, робити висновки;
- сприяє досягненню згоди в діях, що забезпечує економію часу й раціональну організацію праці вчителів, викладачів і майстрів виробничого навчання і т. ін.

Раціональна організація праці педагогів, у свою чергу, є одним з головних факторів формування згуртованого, творчо працюючого колективу і дозволяє реалізувати вимоги НОП.

Модель оперативного керування — це завжди чітко налагоджений робочий ритм у роботі педколективу. Галузь практичного використання моделей керування постійно розширюється, тож треба думати, що все нове, оригінальне знайде собі дорогу.

Для впровадження моделей оперативного керування виховною роботою в кожному навчальному закладі колективу необхідно докладати багато зусиль, бути свідомими того, що модель «дозволить» керувати педагогічною працею на раціональній основі.

Виникає питання: чи потрібний «Комплексний план виховної роботи», про який йшла розмова раніше? Так, дійсно потрібний, оскільки він так або інакше докладно розкриває зміст роботи, але складання його є другим етапом після складання моделі виховної роботи в цілому. За обсягом він стає значно меншим, тому що орієнтується на можливості робочого тижня. Крім того, саме ця модель дозволяє не тільки координувати зусиллями педагогів, але й «гармонізувати» змістовний бік виховної роботи, підкаже тематичний напрям того чи іншого заходу. Графічна сіткова основа для

розробки моделі залишається колишня. Розробка самої моделі, як показала практика, вимагає не більше 3 днів, а «працює» вона на колектив цілий навчальний рік.

Для того, щоб навчити колектив працювати на базі моделі, необхідна робоча нарада з педагогами, при цьому для повного інструктажу членів колективу вимагається не більше 30 хвилин.

Перевага моделі оперативного керування полягає в тому, що вона вчить керувати не заходами, а людьми, їх працює так, як вимагає обов'язковий процес підготовки до кожного заходу. Водночас модель сприяє тому, що удосконалює виховну роботу.

Цінність організаційних моделей як керівних засобів у системі організаційно-педагогічних методів полягає в тому, що вони «звільняють» керівників від необхідності слідкувати за роботою, нагадувати виконавцям про їхні обов'язки і т. д. Вони самі «хвилюють», «підключають», примушують звертатися до змістовних документів (наприклад, до річного плану навчально-виховної роботи) з метою уточнення завдань кожного педагога. Майже «автоматично» підвищується відповідальність кожного, однак головною умовою цієї «автоматичності» є знання кожного члена колективу того, що постійно функціонує система контролю, закладена в конкретну модель.

Цінність використання календарних сіток графування полягає в тому, що вони можуть послужити засобом аналізу стану роботи в будь-якій ланці навчально-виховного процесу. Мова йде не про контроль вищестоячих організацій, де це також можливо, а про самоконтроль. Керівний орган (реальні представники його) працює з планами виховної роботи всіх рівнів в структурі управління із єдиною календарною сіткою. Для цього береться не модель, а її основа (календарна сітка графування), а в неї заносяться відповідні геометричні фігури (трикутник, квадрат, куля), тобто всі заходи, передбачені в плані роботи заступника директора з виховної роботи, в плані учкому, профспілки школи, заступника директора з фізичного виховання й допризовної військової підготовки і т. д. «Перенесення» всіх заходів на одну основу легко дозволяє побачити так звану «цілісну систему» виховної роботи. Зважаючи на досвід подібних експериментальних перевірок, можна зробити висновок: робота має масово-хаотичний характер. Багато спостерігається невинного «паралелізму» й дублювання, кількість запланованих заходів, які пропонуються в різних ланках навчально-виховної роботи, велика, а тому проведення їх протягом одного календарного тижня є непосильним і нереальним. Дійсно, якщо не враховувати обсягу і змісту

роботи в різних її формах (наприклад, спортивні змагання з волейболу; конкурс кращих виробів на уроці виробничого навчання; конкурс «Кращий за професією» і т. д.), залишається в силі «стара педагогічна хвороба» — зацікавленість кількістю виховних заходів і, відповідно, зниження їх якісного рівня.

Загальний висновок в даному випадку такий: організаційна модель управління системою виховної роботи, розроблена на не початку навчального року як засіб організаційно-педагогічного методу управління, а в кінці його за розрізненими реально існуючими планами виховної роботи в різних її ланках, повинна стати предметом глибокого аналізу для оцінювання стану всієї системи виховної роботи в навчальному закладі.

Існує ще одна дуже цінна можливість. Мова йде про реалізацію деяких форм педагогічної співпраці («педагогіка співпраці»).

Так, при експериментальній перевірці ефективності організаційної моделі оперативного управління системою виховної роботи на базі опорної школи Дніпропетровської області ЗОШ № 26 м. Кривого Рогу за ініціативою колективу школи було запропоновано у календарному ланцюжку поряд з «подією»-заходом (геометричною фігурою), крім робочого номера виконавця, ставити цифровий символ класу (9-А, 10-Б...), коли за підготовку заходу несуть відповідальність одночасно і педагоги, і учнівський колектив. Так була реалізована одна з форм педагогічної співпраці.

Слід підкреслити, що сама шкільна практика також вносить свої доповнення в процес удосконалення методики розробки організаційних моделей оперативного управління.

Література

1. *Загореев К. Г.* Методические рекомендации по созданию психологической разгрузки в учреждениях народного образования. — Петропавловск: ГорМК ГОНО, 1989. — 87 с.
2. *Ильина Т. А.* Структурно-системный подход к организации обучения. — М.: Просвещение, 1972. — 88 с.
3. *Кобзарь Б. С.* Управление школой продленного дня. — К.: Вища школа, 1988. — 185 с.
4. *Кэндел М.* Ранговые корреляции. — М., Статистика, 1975. — 214 с.
5. *Конаржевский Ю. А.* Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой. — М.: Педагогика, 1986. — 144 с.
6. *Моделирование и познание* / Под ред. В. А. Штофф. — Минск: Наука и техника, 1974. — 210 с.
7. *Оре О.* Теория графов. — 2-е изд. — М.: Наука, 1980. — 336 с.

8. Пикельная В. С. Методические рекомендации по организации методической работы заместителя директора по учебно-производственной работе среднего профтехучилища.— М.: ЦУМК ПМО, 1977.— 50 с.
9. Пикельная В. С. Теоретические основы управления: школоведческий аспект.— М.: Высшая школа, 1990.— 175 с.
10. Радченко И. П. НОТ учителя.— М.: Просвещение, 1982.— 205 с.
11. Рентюк Н. К. Моделирование педагогических и управленческих ситуаций в работе с руководящими педагогическими кадрами школы.— К.: ЦИУУ, 1984.— 45 с.

4.3. Організаційна модель управління системою внутрішньшкільного контролю

Слід хоча б коротко зупинитися на специфіці розробки моделі управління системою шкільного контролю.

У теорії педагогіки відзначено, що її розділ «Школоведення» нараховує більш ніж двохсотрічну історію розвитку, однак увага до нього з боку вчених є недостатньою і не відповідає вимогам практиків.

Таким функціям управління, як контроль, порівняно з іншими функціями (координування, облік, регулювання, аналіз) «пошастило», вони неодноразово були предметом дослідницької уваги. Робота Н. О. Шубіна «Внутрішній контроль» (М., 1977) є найбільш значущою щодо вивчення проблем внутрішньшкільного контролю.

Внутрішньшкільний контроль (у будь-якому типі школи) як складний процес (динамічно функціонуюча система) має свою структуру, розуміння якої дозволяє керівникові виділити як його конкретний зміст (контроль знань і умінь учнів, виконання навчальних програм, контроль позакласної роботи із старшокласниками, контроль методичної роботи і т. д.), так і спеціальні функції (організуючі, стимулюючі, регулюючі і т. д.).

У теорії і практиці виділена така структура системи контролю:

- виконання всеобучу;
- виконання державних навчальних планів і навчальних програм;
- стан викладання окремих предметів і всього навчального процесу (навчального і позаурочного);
- якість знань і умінь учнів відповідно до навчальних програм;
- методична робота;
- позакласна і позашкільна робота з учнями;
- матеріально-технічна база навчально-виховного процесу;
- облікова і звітна офіційна документація.

Іноді до компонентів даної структури додають інші, а саме: роботу з батьками, з громадськістю, з органами учнівського самоврядування і т. д.

Безперечно, кожний із виділених розділів у структурі системи контролю функціонує самостійно. Ця диференціація необхідна з метою глибокого вивчення стану навчально-виховної роботи.

Залежно від мети і завдань, для подальшого вдосконалення навчально-виховного процесу виділені такі види контролю: оглядовий, попередній, персональний, класно-узагальнюючий, фронтальний, тематичний та інші. При розробці організаційної моделі оперативного управління системою внутрішньошкільного (внутрішньоучилищного) контролю необхідним є:

- знання видів контролю;
- наявність «класичної» календарної сітки;
- наявність робочих (табельних) номерів співробітників школи;
- наявність установленної символіки тематичного контролю.

Методика розробки ОМОУ системою внутрішньошкільного контролю трохи відрізняється (рис. 7) від інших управлінських моделей.

У графу 2 по вертикалі у певній послідовності заносяться загальноприйняті види контролю. Для зручності роботи з моделлю в клітинках сітки геометричні фігури, які позначають «події», не наносяться. Умовно допускається, що цифрове чи буквене позначення означає наявність заходу-«події» в системі контролю. Крім того, знадобилась би велика кількість геометричних фігур, які означали б охоплення учасників «події», оскільки підлягати контролю може як одна людина, так і велика кількість людей (співучасники в конкретній роботі), і здійснювати управлінську функцію контролю може як одна людина (представник адміністрації), так і декілька осіб (члени комісії з перевірки стану конкретної роботи, декілька представників адміністрації, ради школи — нової колегіальної форми управління).

Треба також відзначити той факт, що здійснювана в народній освіті демократизація процесу управління вимагає залучення до системи контролю все більшої кількості членів педагогічного колективу.

Таким чином, при розробці ОМОУ системою внутрішньошкільного контролю у клітинках календарної сітки використовують три символічних знаки: цифри (1, 2, 3 і т. д.), великі літери (А, Б, В і т. д.) і класну символіку (1-А, 4-Б, 10-А і т. д.).

До конкретної клітинки вноситься простий дріб, який означає в чисельнику, що підлягає контролю, а в знаменнику, що здійснює контроль (табельна система робочих номерів залишається єдиною для всіх моделей).

Якщо визначений вид контролю (наприклад, оглядовий або фронтальний) триває 2–3 тижні, відповідні клітинки в календарній сітці обводяться загальним контуром і для зручності необхідний «дріб» вноситься у відповідні клітинки календарної сітки як в одну.

При класно-узагальнюючому контролі в чисельнику дробу вказується клас (його символічне позначення), який підлягає контролю. Це також робиться для зручності, оскільки кожний педагог, який працює з даним класом, розуміє свою приналежність до контролюючих.

Оскільки в знаменнику дробу вписуються номери, які здійснюють контроль, цифр-символів може бути від однієї до декількох. У подібних випадках цифри вказуються через коми.

Якщо ж для здійснення контролю призначається комісія або декілька комісій, до моделі управління (в її знаменник) вноситься робочий номер голови комісії або робочі номери відповідальних за роботу кожної групи (комісії), учасників внутрішньошкільного контролю.

Буквена символіка (А, Б, В...), яка необхідна для розробки моделей управління системою контролю, пов'язана з тематичним контролем.

Кожен керівник знає, що колектив працює в навчальному році над певною проблемою дидактичного, методичного або виховного характеру. Оскільки основна мета тематичного контролю — сприяти впровадженню в навчально-виховний процес передового педагогічного досвіду, ефективних форм і методів навчання і виховання, то необхідною є попередня розробка таблиці буквенної символіки різних напрямків тематичного контролю (таблиця 2).

Таблиця 2

Таблиця напрямків тематичного контролю

| Буквенний символ | Зміст контролю |
|------------------|--|
| А | Перевірка якості знань і вмінь з предмета |
| Б | Використання на уроці форм самостійної роботи учнів |
| В | Система роботи учителя з організації зворотного зв'язку |
| Г | Використання на уроці наочності технічних засобів навчання |
| Д | Форми роботи учителя з розвитку творчих здібностей учнів |

Відбираються найбільш важливі напрямки контролю, у змісті яких знайдуть відображення і такі напрямки, як організація сприйняття, розвиток мислення, форми закріплення знань і формування загальнооблікових

або спеціальних умінь і т. д. До даної таблиці входять і напрямки перевірки в системі позакласної виховної роботи.

Як правило, 15–20 букв-символів цілком достатньо, а для зручності роботи з даною моделлю управління таблиця буквених символів повинна бути завжди вивішена поряд.

Досвід показує, що одного навчального року достатньо для заповнення буквеної символіки й роботи з нею.

Якщо постає необхідність в регулюванні роботи контролю навчально-виховного процесу, в ОМОУ вносять відповідні зміни, а черговий викладач (майстер виробничого навчання) повідомляє колектив про те, що до відповідної моделі внесені зміни і з ними необхідно ознайомитися. Якщо школа радіюфікована, інформаційна служба сповістить педагогічний колектив ще більш оперативно.

У даній моделі також знаходять відображення такі функції управління, як планування (види контролю), організація розподілу «подій» у часі й просторі (розташування їх на календарній сітці), координування (задієність контрольованих і контролюючих педагогів у визначеному порядку, відсутність паралелізму в роботі, дублювання, встановлення завантаженості кожного в будь-який період навчального року і т. д.), регулювання (описано вище), облік (попередня форма: закреслення клітинки свідчить про зрив роботи).

Сама модель, з якою працює весь колектив, в кінці навчального року служить зручним і конкретним матеріалом як для організації необхідної звітності, так і для глибокого аналізу стану даної роботи в конкретній школі.

Найбільш доцільний варіант — наявність єдиної символіки для всіх шкіл, що, з одного боку, спростить роботу з моделлю членів педагогічного колективу, з іншого, — покращить управлінську роботу.

Певно, назріло питання: скільки подібних моделей необхідно розробити, щоб наочно й свідомо керувати всією системою навчально-виховної роботи школи? Їх повинно бути не більше 6–7, зокрема, таких ОМОУ:

1. Розклад навчальних занять (загальновідома організаційна модель управління) з календарними сітками (дні, тижні, порядковий номер уроку в кожному класі) зайнятості навчальних приміщень і відповідної завантаженості кожного члена педагогічного колективу, що додаються до нього.

2. Організаційна модель оперативного управління системою виховної роботи (умовно приймається за систему позакласної, позаурочної роботи).

3. Організаційна модель оперативного управління системою методичної роботи в школі.

4. Організаційна модель оперативного управління системою внутрішньошкільного контролю.

5. Організаційна модель оперативного управління системою роботи з організації суспільно корисної, виробничої праці і профорієнтацій (може бути дві окремі організаційні моделі з виділенням профорієнтаційної роботи).

6. Організаційна модель оперативного управління позакласної навчальної роботи.

Звичайно, робота керівників кожної з ланок навчально-виховного процесу з метою координації завантаженості згідно з управлінськими моделями має відбуватися одночасно. Слід відмітити, що робити це значно простіше, ніж при складанні змістовних текстових планів роботи.

У випадку використання моделей кожний повинен підлягати порівняльному аналізу. Перевантаження окремих педагогів у певний тиждень, що стає очевидним, вимагає від укладачів моделей внесення коректив.

Текстові додатки до моделей, порівняно з попередніми планами роботи, стануть значно «тоншими», але будуть конкретні і реальні за своїм виконанням.

Практики звикли до роботи з таким набором граф:

- номер по порядку;
- найменування заходу або форми роботи;
- час проведення;
- місце проведення;
- відповідальні.

Текстові плани по суті намагалися дати відповідь на питання: що? де? коли? хто? Тобто певною мірою в них знаходили відображення функції управління: планування, організація, координування. Проте існував ряд істотних недоліків (текстова завантаженість, відсутність видимої системи роботи, гнучкості і т. д.), а тому вони не могли і не можуть бути ефективними засобами організаційно-педагогічних методів управління школою.

Сьогодні одне із визначальних завдань, яке стоїть перед керівництвом будь-якої ланки, — навчитися моделювати свою діяльність так, щоб сама модель змогла потім оперативно керувати. Це стосується керівника або органу будь-якої ланки усередині школи (класний керівник, керівник гуртка і т. д.).

| № п/п | Види контролю | Календарні місяці і дні | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------|----------------------|-------------------------|------------|-------------|-------------|-----------------|----------|-----------|----------------|-----------|-----------|-------------|---------------|-------------|-------------|------------------|---------------|---------------|
| | | вересень | | | | жовтень | | | | | листопад | | | | грудень | | | |
| | | 1.IX-7.IX | 8.IX-14.IX | 15.IX-21.IX | 22.IX-28.IX | 29.IX-5.X | 6.X-12.X | 13.X-19.X | 20.X-26.X | 27.X-2.XI | 3.XI-9.XI | 10.XI-16.XI | 17.XI-23.XI | 24.XI-30.XI | 1.XII-7.XII | 8.XII-14.XII | 15.XII-21.XII | 22.XII-28.XII |
| | | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 |
| 1 | Оглядний | | | | | | | | 18,20,23 | | | | | | | 21,22,23 | | |
| | | | | | | | | | 1,3,5 | | | | | | | 10,4,2,47 | | |
| 2 | Попередній | 17 | | | | | 19 | | | 9 | | | | | | 21 | | |
| | | 1 | | | | | 3 | | | 2 | | | | | | 2 | | |
| 3 | Персональний | 8, 50 | 13 | 42, 49 | 23, 24 | 39, 47 | 56 | 14 | 63, 68 | 30, 34 | 64 | 55, 73 | 15 | 62 | 25 | 26, 27 | 67 | 32, 43 |
| | | 2,3 | 4,2 | 2,1 | 3,4 | 5,2 | 5,8 | 2, 12 | 3,4 | 1,2 | 8,12 | 2,4 | 5,6 | 7,2 | 7,1 | 8,3 | 14, 2 | 3,5 |
| 4 | Тематичний | | 18 | 37 | 1 | 3 | 4 | 17 | 57 | 2 | 70 | 27 | 43 | 32 | 14 | 48 | 25 | 2 |
| | | | 2 | 4 | 16 | 56 | 14, 18 | 4 | 16 | 31, 37 | 12 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 4 | 31 |
| | | | А | Д | Б | В | Г | А | Ж | В | Ж | Б | 3 | А | В | Б | Д | Ж |
| 5 | Фронтальний | | | 35 | | | | | | | | | 27,31,21,28 | | | | | |
| | | | | 2,5,8,10 | | | | | | | | | 1,2,3,4,12,14 | | | | | |
| 6 | Класно-узагальнюючий | | | | | IV ^А | | | V ^Б | | | | | | | VII ^А | | |
| | | | | | | 2, 4, 17, 21 | | | 1, 3, 5, 10 | | | | | | | 2, 4, 10, 12, 14 | | |

Примітки: 1, 2, 3, і т. д. — робочі (табельні)

А, Б, В і т. д. — символічне позначення

V^А, X^Б, VII^В і т. д. — символічна нумрація номерів членів підколективу, теми перевірки (тематичний контроль) класів

Рис. 7. Організаційна модель оперативного управління (ОМОУ)

Здається, що одна з помилок в організації учнівського самоврядування полягає в тому, що весь час ведеться пошук нових, більш ефективних форм роботи, а необхідно перш за все навчити керувати, тобто побачити мету, зміст своєї роботи й максимально використовувати існуючі методи управління.

Безумовно, будь-яка організаційна модель не працює автоматично, але якщо їй з боку адміністрації училища буде приділено таку саму увагу, як організаційній моделі оперативного управління системою навчальної роботи (розклад занять) і вона, оформлена і затверджена, набуде статусу «законодавчого» документу, то будь-яка модель буде працювати майже в «автоматичному» режимі.

Однак слід пам'ятати, що зовнішній, процедурний бік має бути пов'язаний із творчою роботою колективу, що позначатиметься на змісті, формах і методах роботи, педагогічно ефективних у будь-якій ланці навчально-виховного процесу, спрямованих на розвиток особистості. Навіть наявність в училищах розкладу й чітке проведення на його основі уроків, семінарів, екскурсій, практикумів та інших форм навчальної роботи не забезпечують високої якості роботи колективу, і тут відкриваються широкі можливості для творчого росту кожного педагога. Що стосується інших ланок навчально-виховної роботи колективу, вони не мають ще тієї наукової й практично обгрунтованої основи, що відображає визначену систему, яка вимагає технологічного управлінського впливу.

4.4. Методика розробки оперативних моделей управління загальношкільними заходами

Всі розглянуті моделі управління дозволяють помітити, що в методиці їх розробки існує певний алгоритм. Це, з одного боку, полегшує (навіть за наявності невеликого практичного досвіду) розробку подібної моделі управління в будь-якому вигляді педагогічної або учнівської діяльності, з іншого, — при широкому запровадженні в училищах ЕОМ дозволить підготовлено й обгрунтовано перейти на цільове програмування діяльності всього колективу й кожного його члена.

Розглянемо використання організаційної моделі управління системою профорієнтаційної роботи. Ця модель також має свою специфіку. Спочатку необхідно визначитися із змістом поняття «система профорієнтаційної роботи». У практиці училищ і шкіл, на жаль, дуже часто в це поняття включають тільки певну кількість форм профорієнтаційної роботи (зустрічі

з передовиками виробництва, відвідування учнями училищ, виробництв, проведення конкурсів на кращого за професією, робота гуртків технічної творчості, проведення днів праці (день шахтаря, день будівельника і т. д.), профорієнтація через навчання в НКВ та ін.).

Проте вже давно виявлено, що система профорієнтаційної роботи складається з певних підсистем (профорієнтація, просвіта, профконсультація, первинний профвідбір і профадаптація), кожна з яких може бути розглянута як система, а отже, має свої задачі, свій зміст, свої форми і методи роботи.

Ми підійшли до того, що повинні розібратися, яка із суспільних форм профорієнтаційної роботи більш ефективно сприяє вирішенню задач як у загальній системі роботи, так і в підсистемах. Цю особливість і необхідно врахувати при розробці організаційної моделі оперативного управління системою профорієнтаційної роботи. Інструментарій розробки попередній: календарна основа, геометричні фігури-символи профорієнтаційних заходів (доцільно використовувати набір символів, подібний до використаних у моделі з управління загальною системою виховної роботи); робочі номери відповідальних або виконавців (єдині для будь-якої моделі в одному конкретно взятому училищі).

Форми профорієнтаційної роботи в самій моделі, якщо це необхідно, можуть повторюватись, тобто можуть використовуватися й у підсистемі професійної адаптації (наприклад, може підійти така поширена форма праці, як зустріч з передовиком виробництва). Візьмемо фрагмент організаційної моделі управління системою профорієнтаційної роботи. На рівні другої вертикальної графі це може мати такий вигляд (табл. 3).

Розробка моделі управління на основі використання різноманітних форм профорієнтаційної роботи, але згідно із задачами функціонуючих підсистем у змісті роботи дозволить виявити всі «слабкі» місця, тобто ті прогалини, які до цього часу дану роботу робили низькорезультативною.

Є й ще один аспект даної роботи — профорієнтаційна робота значною мірою проводилась серед школярів, оскільки визначалась насамперед планом набору учнів у ПТУ та необхідністю його виконання. Не враховувалась одна з найважливіших умов — поетапне здійснення профорієнтаційної роботи. Сюди належать: профорієнтація, пов'язана з підготовкою учнів до осмисленого вибору професій (до 8-го; у майбутньому — 9-го класу); профорієнтаційна робота, пов'язана з розвитком інтересу до вже обраної професії (у школі, в ПТУ, на виробництві); профорієнтаційна робота, пов'язана

Таблиця 3

| №№ п/п | Форми профорієнтаційної роботи | Календарні тижні | | | |
|--------------------------|--|------------------|------|-------|---------|
| | | Вересень | | | |
| | | 1-7 | 8-14 | 15-21 | і т. д. |
| I. Професійна інформація | | | | | |
| 1 | Робота кабінетів (кутків) профорієнтації | | | | |
| 2 | Зустріч з передовиками виробництва і т. д. | | | | |
| II. Професійна просвіта | | | | | |
| 1 | Уроки профорієнтації | | | | |
| 2 | Робота гуртків і клубів за інтересами і т. д. | | | | |
| III. Профконсультація | | | | | |
| 1 | Зустріч з психологом або фізіологом | | | | |
| 2 | Зустріч з робітниками профцентру і т. д. | | | | |
| IV. Первинний профвідбір | | | | | |
| 1 | Конкурс на кращого за професією | | | | |
| 2 | Діагностика у ході практичної діяльності і т. д. | | | | |
| V. Профадаптація | | | | | |
| 1 | Участь в ювілейних вахтах | | | | |
| 2 | Робота в бригаді наставника і т. д. | | | | |

зі створенням необхідних умов для молодих робітників з метою їх позитивної адаптації на виробництві й закріплення на роботі за обраною професією. Отже, форми профорієнтаційної роботи повинні обиратися згідно з її етапом.

І третя, не менш важлива умова успішного здійснення роботи, — це участь у ній всіх зацікавлених осіб (сім'ї, школи, ПТУ, підприємства).

Хто ж повинен розробляти дані моделі управління? Не керівники навчальних закладів, а особи, посадовими функціями яких передбачається організація даної системи роботи. У кожному навчальному закладі і на підприємстві такі люди є, але тільки в органічній кооперації вони зможуть вирішити поставлені перед ними завдання.

Якщо підійти до створення умов для профорієнтаційної роботи у такий спосіб, легко помітити нашу невідповідність або дуже слабку готовність до її здійснення. Проте тільки цілісна уява система профорієнтаційної роботи дозволить побачити її прогалини та реальні шляхи подальшого вдосконалення.

Подальша методика розробки моделі попередня. Робочі номери виконавців чи відповідальних в школі свої, але в клітинках моделі, де зазначені

спільні форми профорієнтаційної роботи, завжди проставляється робочий номер самого організатора, а в текстовому додатку зазначаються відповідальні з інших закладів чи батьки, які беруть участь у даній роботі.

Всі організаційні моделі управління (в кожній ланці роботи) проходять колективні обговорення і, за умови схвалення їх колективом, затверджуються адміністрацією училища, після чого діють на правах офіційно прийнятого управлінського рішення. Як уже відзначалось раніше, організаційна модель управління ефективна тому, що дозволяє реалізувати об'єктивно необхідні загальні (технологічні) управлінські функції. У кожному конкретному випадку не слід їх плутати зі спеціальними функціями, в яких через певні види управлінської діяльності відбиваються посадові обов'язки. Саме тому спеціальні функції іноді називають посадовими. Кожен колектив училища в основу своєї діяльності кладе загальні цілі, які ставить перед училищем суспільство (соціальне замовлення), і конкретні умови, які ставить перед собою училище з урахуванням своїх реальних можливостей.

Процес оптимізації навчально-виховної роботи в усій її різноманітності передбачає регулярне прагнення до прискорення педагогічного процесу, але з обов'язковим урахуванням потенційних інтелектуальних і професійних можливостей реально існуючого учнівського та педагогічного колективу і матеріально-технічної бази конкретного училища. Отже, з одного боку, — свідомо й прийнята всім колективом училища постановка завдань, які розробляються всім колективом, з іншого, — регулярний облік потенційних можливостей і прагнення до вдосконалення як умови розвитку колективу.

Враховуючи складність і різноманітність умов (навчальних, виховних, соціально-економічних, психологічних, організаційно-педагогічних та ін.) в роботі з учнями, батьками і суспільством, постає необхідність (при всій очевидній та обов'язковій кооперації в діяльності) доцільно розподіляти працю в процесі керування й управління училищем.

Тому створюється управлінський апарат: директор училища, його заступники, керівники фізичного виховання, початкової військової підготовки, організатори профорієнтаційної роботи та ін. У виховній роботі існує такий ступінь управління, як класне керівництво. Класні керівники повинні також вміти керувати. Іншими словами, в училищі реально існує складніша система відносин, при цьому їхній характер визначається або авторитарними, або демократичними стилями управління.

Перед кожною посадовою особою (старший майстер, бібліотекар та ін.), яка входить до складу системи управління, стоять свої завдання, які й визначають зміст їх роботи в училищі. Ось чому говорять про важливість доцільного розподілу функцій між членами керівного апарату. Це й є спеціальні функції керівників.

Незалежно від посади керівник повинен обов'язково вміти керувати людьми та їх працею. Наприклад, голова методичної комісії математиків повинен керувати роботою математиків, піклуючись про ріст їхньої педагогічної й методичної майстерності. Обміркувавши задачі і зміст роботи, він, безперечно, перейде до виконання загальних функцій — планування роботи, її організації, координування (гармонійного розподілу зусиль), контролю роботи, яку він організує, необхідного її регулювання з використанням різних стимулів і розвитку мотиваційної сфери учасників, індивідуальної та колективної праці, повного обліку та аналізу діяльності, без якого неможливе подальше удосконалення всього процесу.

І якщо зараз спробувати замість голови методичної комісії математиків уявити будь-яку посадову особу в колективі, перелік загальних функцій управління, безперечно, буде повторюватися, тому що цей прояв однієї із закономірностей процесу управління — кінцевий результат роботи, що залежить від повноти реалізації загальних управлінських функцій. Зрозуміла і назва «загальні», тому що вони проявляють себе в будь-якому виді діяльності, і поняття «технологічні», тому що вони припускають неодмінну процедурну реалізацію конкретних видів діяльності, певний технологічний процес у праці будь-якого керівника.

Отже, від повноти реалізації спеціальних і технологічних функцій управління залежить показник ефективності в роботі. Те, яким чином організаційна модель оперативного управління допомагає досить повно реалізувати загальні (технологічні) функції, було вже розглянуто вище.

Доцільно розглянути можливості використання організаційних моделей управління в системі самоуправління учнів і методику їх розробки. Слід зауважити, що робота органів учнівського самоуправління залежить не стільки від кількості учнівських комісій, рад, секторів, бюро і подібних форм роботи, скільки від уміння учнів у будь-якій ланці загальної роботи (учнівські організації, об'єднання учнів за інтересами і т. п.) бачити і розуміти завдання, які стоять перед ними; виходячи з постановки завдань та визначення в перспективі результатів своєї роботи, з'ясовувати зміст своєї

роботи, вміння самостійно планувати поточну та перспективну роботи, організувати її і т. п. Іншими словами, можна ще раз перерахувати загальні управлінські функції, але з префіксом само-: самопланування, самоорганізація, саморозподіл зусиль, самоконтроль, саморегулювання, самооблік і самоаналіз. Отже, управлінський науково-технічний мінімум знань і певний перелік управлінських умінь (також хоча б у мінімумі) учням необхідно дати.

Як показує практика сучасної загальноосвітньої й професійної школи, саме ці знання і вміння ми в учнів, на жаль, не формуємо. Вони не вміють розробляти й використовувати в роботі лаконічні організаційні моделі, звикли до об'ємних текстових планів, учнівського самоуправлінського формалізму, з яким ідуть у самостійне життя. Тому, переробляючи управлінську діяльність у професійній школі, треба починати із самих учнів, в іншому випадку процес самоуправління (у школі, ПТУ, ВНЗі) залишиться на рівні того формалізму, який існував довгі роки.

У цьому можна перекоонатися, проаналізувавши зміст роботи органів учнівського самоуправління, використовуючи як засоби календарну основу моделі. Для цього необхідно на першому етапі аналізу, не заглиблюючись особливо у зміст роботи кожного окремого органу, вивчити існуючу систему самоорганізації. Не бійтесь звинувачень у «паперовій праці». Безперечно, якість праці оцінюється в її «живому вигляді». Що ж до організації цієї праці, то це на досить високому рівні можна зробити шляхом вивчення документації. Отже, перед вами звичайна календарна основа моделі і плани роботи органів учнівського самоуправління конкретного училища. Необхідно на календарну основу перенести згідно з існуючими документами форми роботи (збори, засідання, змагання, конкурси, олімпіади, рейди і т. ін.), позначити їх у відповідних клітинках календарної сітки, суворо дотримуючись намічених самими колективами (учнівською організацією, різними існуючими в училищі об'єднаннями) строків.

Не маючи перед собою інших цілей, спробуйте, по-перше, вивчити тільки процес самоорганізації і, зробивши необхідний вибір, отримайте певну модель (нехай навіть далеко недосконалу). Так, на календарній основі з'являється в основі вертикальної графі перелік запланованих учнями форм праці, у відповідній клітинці календарного тижня графічний символ вкаже на запланований або вже проведений захід, при цьому доцільно використовувати умовно прийняті графічні символи (наприклад, трикутник — засідання малих груп типу засідання сектора учком, ради клубу

тощо; квадрат — збір учнів одного року навчання тощо; коло — загально-училищні заходи типу спартакиади, дня здоров'я, дня урожаю, дня відкритих дверей і т. п.); поруч з графічним символом — умовно прийнятий вами буквенний знак (припустімо: а — форми праці учнівської організації, б, в, г, д — певних училищних неформальних об'єднань за інтересами, якщо такі є).

У даному випадку модель сприйматиметься як цікавий засіб аналізу самоорганізації учнів, оскільки засвідчить відсутність координування в роботі, необхідної кооперації, наявність «дублювання», «паралелізму», перенасиченість окремих календарних тижнів різними заходами, періодичні перевантаження навчального року, відсутність гнучкості й необхідного регулювання в роботі та ін.

І, безумовно, сама організаційна модель управління, яка грамотно й свідомо використовується в училищному самоуправлінні, дозволить уникнути усіх вищеперерахованих недоліків, якщо використовувати її не як засіб аналізу, а як початковий організаційний метод у самоуправлінні учнів.

Основна умова — навчити учнів методики розробки організаційних моделей управління, при цьому кожна внутрішньоучилищна організація передбачає свою діяльність, виходячи із конкретно поставлених перед собою завдань, своїх потенційних можливостей (інтелектуальних, кадрових, матеріально-технічних та фізіологічних). Враховуючи різноманітність змісту роботи і з метою надання гармонійної єдності загальноучилищній діяльності учнів, необхідно створити координаційну раду учнів у складі 5—6 чоловік, яка може функціонувати тимчасово й постійно оновлюватися за складом. У її завдання входить аналітична діяльність за оцінкою розроблених учнями організаційних моделей, щоб здійснити необхідну координацію зусиль і внести, якщо це знадобиться, певні корективи в систему праці кожної навчальної організації. Одночасно учні вчать аналізувати, оцінювати ситуацію.

Методика розробки організаційних моделей оперативного управління діяльністю учнів на рівні училищного самоуправління попередня. Різниця полягає в тому, що кожна організація повинна мати списки робочих номерів членів педагогічного колективу, причому робочі номери активу учнів усередині кожної навчальної організації кожного року переглядаються й затверджуються. Тому постійним додатком організаційної моделі самоуправління повинен бути маленький список робочих номерів активу (членів бюро, секторів, рад та ін.).

Використання моделей управління, володіння методикою їх розробки, безумовно, формує в учнів організаційні навички, необхідні у подальшому самостійному житті як на рівні організації діяльності інших людей, так і на рівні самоорганізації.

Треба пам'ятати в ході розробки моделі про деякі умови ефективності і впливу, які повинні дотримуватися:

- будь-яка внутрішньоучилищна «мала» організація учнів не повинна бути відірвана від загальноучилищного колективного життя, тому при розробці моделі управління в календарному аспекті повинні бути враховані загальноучилищні заходи (походи, військово-спортивні ігри, дні здоров'я, тижні шефської допомоги і т. п.);
- будь-яке училище не може функціонувати відірвано від життя району, міста, регіону, і тому процеси організації внутрішньоучилищної діяльності і діяльності району, міста, регіону повинні бути узгоджені, особливо щодо змісту суспільно корисної праці;
- оскільки планування повинно здійснюватися не «згори», а «знизу», плани роботи внутрішньоучилищних організацій мають сприяти створенню умов успішної організації роботи первинних колективів (груп, клубів, об'єднань і т. ін.) і поширенню цікавих починань та ініціатив;
- створення умов для повної свободи діяльності кожної учнівської організації не виключає певної взаємозалежності, що визначається специфікою основних знань, які стоять перед училищем;
- при розробці планів роботи учнівських організацій по можливості мають бути враховані індивідуальні інтереси та інтереси всіх «малих» колективів у структурі загальноучилищного колективу.

Проте за реальних умов життя училища це не завжди можливо. Наприклад, навряд чи можна узгодити кожний захід, необхідність проведення якого відзначає більшість учнів, з індивідуальним розкладом занять тих, хто відвідує художні школи, районні клуби за інтересами, секції міських спортклубів і т. ін. Отже, будь-яке керівництво повинно бути гнучким, оперативно реагувати на індивідуальні інтереси і за необхідних змін враховувати як індивідуальну, так і колективну діяльність.

Розробка моделі керівництва здійснюється за принципом гласності, час організації засідань оголошується всьому колективу, присутнім має бути весь актив конкретної організації і всі зацікавлені в цьому учні. Розроблена модель обговорюється учнями (на відміну від текстових планів, один аркуш моделі легко сприймається візуально) і після колективного схвалення

затверджується. Затверджена модель керівництва стає розпорядчим актом самого колективу і, звичайно, є обов'язковим для виконання.

Персональну відповідальність за доручену справу несе той учень, чий робочий номер вказано в клітинці поруч із символом-заходом. Помітно підвищується індивідуальна й колективна відповідальність, оскільки вводиться графа «на контроль», подібно графі в ОМОУ «керування системою виховної роботи».

Дуже важливо, щоб кожна форма роботи з певним змістом (текстовий додаток до моделі) була ухвалена самими учнями, подобалась їм чи сприймалася ними як необхідна для вирішення окремих, важливих, з погляду колективу учнів, завдань.

Безперечно, організаційна модель керівництва може бути рекомендована для використання її в кожній групі учнів. Плани виховної роботи, що до цього часу, як правило, склалися класним керівником (куратором), необхідно передати до рук самих учнів, залишивши за педагогом функції педагогічного керівництва. І, можливо, в даному випадку доцільно змінити назву цього плану, оскільки часткова, а на вищих етапах навчання повна самостійність у розробці змінює його зміст. Більш коректно назвати даний документ «План позакласної роботи учнів» із зазначенням відповідної групи.

Оволодівши за допомогою педагога методикою розробки організаційних моделей оперативного керівництва, актив групи здійснює розробку проекту моделі з урахуванням випереджаючого попереднього опитування (анкетування) та звертається з проханням до учнів висловити побажання щодо організації роботи у своєму колективі в наступному навчальному році. Анкетування може бути проведено на початку навчального року (перший тиждень вересня) чи в кінці його, перед канікулами.

Спершу актив повинен узгодити насамперед роботу первинного колективу з роботою всього колективу і його структурними підрозділами. Педагог, здійснюючи загальне керівництво, стежить за різноманітністю форм роботи і її змісту, за необхідності вносить корективи, дає рекомендації, поради.

Інструментарій, який використовують під час розробки моделі управління групою, ще простіший, ніж той, що розглядався раніше. Необхідна календарна основа і робочі номери, які, як правило, повинні відповідати порядковим номерам складу учнів за списком у груповому журналі. Список номерів відповідальних чи безпосередніх виконавців стабільний на весь період навчання, за винятком ситуації, коли хтось вибуває або прибуває.

До переліку форм позакласної роботи ввійдуть ті з них, які є обов'язковими відповідно до положень прийнятого статуту тієї чи іншої організації (наприклад, загальношкільні збори, засідання профактиву і т. д.). Для зручності роботи у модель керівництва діяльності групи повинні бути введені такі форми загальноучилищної роботи, участь в яких первинного колективу передбачає, наприклад, загальноучилищні походи, спартакіади, огляди художньої самодіяльності і т. ін. При введенні в модель інших, самостійно обраних форм роботи здійснюється облік уже заповнених календарних тижнів чи їх відповідна насиченість з метою координації посильності роботи, яка передбачається. Одночасно визначення робочих номерів відповідальних (виконавців) проводиться з урахуванням індивідуальних інтересів учнів та їх зайнятості в тій чи іншій роботі впродовж року, що дає можливість правильно розподілити зусилля.

До переліку форм позакласної роботи входять, крім вищезазначених обов'язкових, такі, як: зустріч з відомими людьми; вечори на дискотечі; групові походи на природу, по місцях історії краю; змагання на кращого спортсмена в групі; організація оглядів під девізом «Наша гордість»; індивідуальні виставки технічної і художньої творчості учнів; тижні шефської допомоги чи взаємодопомоги; екскурсії в музеї; відвідування кіно, театру, цирку; трудові рейди; походи у «світ прекрасного»; день іменинника і т. ін.

При обговоренні проекту моделі керівництва в колективі особливу увагу необхідно звертати і на робочі номери виконавців, їх персональну згоду виконувати проектовану роботу. Однією з головних умов є також залучення кожного до колективної роботи. Якщо у деяких учнів ще нема повного організаторського досвіду, необхідно їх кооперувати з тими, у кого ця робота виходить, щоб у реальному училищному житті формувати навички громадської роботи.

Система виховної роботи завжди потерпала від відсутності якісних показників, і головний кінцевий результат її — всебічно розвинена соціально активна особистість — навіть з використанням окремих соціометричних методик забезпечувався недостатньою мірою.

Не важко помітити, що використання організаційних моделей керівництва дає можливість на рівні первинних колективів легко визначити показник індивідуальної участі кожного в реальній діяльності, так званий «коефіцієнт трудової причетності», який дає можливість підвищити рівень об'єктивності в оцінці роботи кожного. Педагогічна його суть полягає в загальновідомій аксіомі: власний досвід кожного набувається лише

в практичній діяльності. На жаль, багато учнів стають демагогами саме тому, що ми вчимо їх говорити, а не працювати. Необхідно зрозуміти ще одну істину — перебудова в мисленні ще не означає перебудови в роботі, адже для зміни останньої необхідні і потреба в цьому, і набуття «суспільних навичок».

Основними умовами ефективного використання організаційних моделей оперативного керівництва позакласною діяльністю будь-якого первинного колективу є:

- самостійне усвідомлення завдань, які стоять перед первинним колективом, і визначення, виходячи із завдань, конкретного змісту роботи;
- повна незалежність у виборі форм позакласної роботи і бажання брати участь у ній;
- періодична (шорічна) виборність активу з метою формування у всіх учнів організованих навичок громадської роботи;
- обов'язкове поєднання і зростання індивідуальної та колективної відповідальності за доручену первинним і загальноучилищним колективом справу;
- поєднання індивідуальних інтересів кожного учня з громадськими інтересами первинного і загальноучилищного колективів, з інтересами всього народу;
- ускладнення завдань, які стоять перед первинним колективом, що повинно позначитися на змісті організаційних моделей керівництва;
- організація постійного самоконтролю роботи, що проводиться, її повний облік і аналіз (як поточний, так і підсумковий);
- практика періодичної індивідуальної звітності кожного члена перед первинним колективом;
- педагогічне управління класного керівника повинно бути органічно пов'язане з розвитком індивідуальних і громадських мотивів у діяльності учнів;
- під час самостійного підбиття підсумків роботи, проведеної впродовж року первинним колективом, учням необхідно навчитися зіставляти (порівнювати) результати своєї і колективної діяльності із завданнями, поставленими ними на початку навчального року;
- кожен учень повинен вільно володіти методикою розробки організаційної моделі керівництва колективною роботою.

Подібну організаційну модель керівництва можна використати в діяльності будь-якого управлінського учнівського органу.

Ще В. О. Сухомлинський відзначав, що галузь використання моделей на сітковій основі постійно розширюється. У даних методичних рекомендаціях зроблено спробу показати досить широкі можливості використання моделей управління як у педагогічному, так і в учнівському колективах. І все ж масштаби застосування розглянутих організаційних моделей оперативного керівництва значно більші, оскільки подібна модель може бути використана не тільки конкретною посадовою особою керівного апарату, але й абсолютно кожним членом педагогічного колективу, який бере участь у системі визначеної роботи в ролі відповідального чи виконавця.

Найкраще це твердження можна обґрунтувати на конкретному прикладі, а для цього необхідно повернутися до організаційної моделі оперативного керівництва системою виховної роботи. Припустимо, що в кінці серпня для обговорення в колективі запропоновано проект організаційної моделі керівництва системою виховної роботи, враховуючи при цьому, що даний колектив працює на основі організаційних моделей і всі знають технологію використання моделі. Друге вихідне посилення: ваш робочий номер 61 і ви, безумовно, зацікавитесь, в які види діяльності і форми роботи включили вас, розробляючи моделі. Спробуйте «проекцією свого погляду», рухом згори вниз познайомитися з кожним календарним тижнем з метою знаходження свого робочого номера 61. Зафіксувавши час пошуку, ви переконаєтесь у незначних його затратах. Отже, виявляється: ви задіяні як відповідальна особа при проведенні олімпіад чи фестивалів (термін проведення — 5–11 січня), при проведенні Дня спорту чи Дня здоров'я (термін проведення — 20–26 квітня) і відповідаєте за організацію і проведення засідання ради (термін проведення — 1–7 червня).

Насамперед з'ясується, що кожний конкретний педагог (викладач, майстер виробничого навчання чи вихователь) повинен тричі на рік зробити свій внесок у колективну роботу в ролі відповідального організатора. Природно, що для зняття актуальних питань ви звертаєтесь до текстових додатків, щоб конкретизувати для себе зміст майбутньої роботи, уточнити, яка саме рада займатиметься цим (рада школи, трудова рада училища чи рада клубу інтернаціональної дружби і т. п.), з'ясувати дату проведення.

Якщо педагог вважає, що його переважили громадською організаторською роботою, необхідно запропонувати йому оцінити зусилля, яких докладають інші колеги. Модель настільки «гласна», що таку оцінку легко зробити будь-якому бажаному.

На випадок, якщо викличе заперечення сама форма майбутньої роботи та її зміст, необхідно оперативно розібратися у даній ситуації в робочому порядку, тому що обговорена й затверджена модель буде діяти як спрямовуючий акт, набуваючи дієвості розкладу.

Якщо колеги вирішили «помінятися» формами і змістом майбутньої роботи, це легко зробити, поки модель перебуває у проекті. Безперечно, упорядники проекту моделі повинні спробувати максимально урахувати індивідуальні інтереси педагогів, не приносячи в жертву при цьому переваги майбутньої колективної діяльності.

Отже, ви згодні з довіреною вам роботою, заперечень з вашого боку нема, про що ви усно повідомляєте заступника директора ПТУ з навчально-виховної роботи. Після цього ви виконуєте роль «керуючого» з усіма покладеними на вас обов'язками, оскільки як організатор відповідаєте за майбутню роботу. На даному етапі допомогу кожному педагогові може надати організаційна модель управління, розроблена стосовно даного конкретного заходу. Наприклад, як стало відомо, ви відповідаєте за проведення училищної спартакіади, яка буде проводитися в квітні. З цією метою доречно заздалегідь укласти необхідний контракт з керівником фізичного виховання, оскільки ви будете його першим помічником в організаційних питаннях (ви однаковою мірою зацікавлені в його допомозі, як і він у вашій) і саме він запропонує вам програму спартакіади, визначить помічників із спортради (спортклубу), висловить свої прохання.

Завчасно (2–3 тижні до дня проведення спартакіади) ви розробляєте організаційну модель, при цьому кожна вертикальна графа буде відповідати календарному дню. Припустімо, ви розробляєте модель з 6 по 26 квітня, тобто в ній буде 21 вертикальна графа, окрім «Видів робіт». Разом з керівником фізичного виховання ви з'ясуєте, хто конкретно ввійде до складу штабу спартакіади. У список «штабістів» обов'язково ввійдуть і педагоги, і учні (елемент педагогіки співробітництва), і для цього активу спартакіади складаються робочі номери, які діють тимчасово (по 26 квітня включно).

На першій організаційній раді (6. IV) ви пропонуєте штабу для обговорення й затвердження проект організаційної моделі керівництва за такою формою:

| №№ п/п | Види робіт | Квітень | | | | |
|-----------|------------|---------|---|---|-----|----|
| | | 6 | 7 | 8 | ... | 26 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | ... | 23 |

Видів робіт може бути безліч: організаційні наради штабів, підготовка необхідного спортінвентарю, підготовка необхідних спортивних майданчиків, підготовка спортивних списків учасників і всієї необхідної документації, організація медичної допомоги, підбиття підсумків, підготовка спортивних кубків та призів і т. ін. Тобто враховуються всі необхідні види діяльності, аж до визначення відповідальних за прибирання спортивних майданчиків після завершення олімпіади. Безперечно, що кінцевим видом роботи повинно стати підсумкове засідання організаційного штабу спартакіади для підбиття підсумків, розробка спеціальних наказів (розпоряджень), якщо це необхідно, і, головне, проведення глибокого аналізу.

У клітинках календарної сітки, які відповідають окремим видам робіт і конкретному календарному дню, виставляється тимчасовий робочий номер «штабіста», відповідального за даний вид роботи. Навіть основний організатор (робочий номер б1) може на даний період взяти інший робочий номер. Це робиться для зручності розробки моделі управління, оскільки в роботі штабу спартакіади беруть участь учні, а для них «робочі номери» в кожній групі свої.

Якщо в штабі спартакіади беруть участь лише одні педагоги, немає необхідності вводити нові робочі номери — для виконавців зберігаються номери училищної табельної системи.

Необхідно знати, що відповідальний за підготовку і проведення заходу (в конкретному випадку — робочий номер б1) виконує і функцію контролю, тобто впродовж всього періоду в зручний для себе час здійснює перевірку ходу підготовки до спартакіади, з'ясовує, яка робота ще не виконана, і, якщо це необхідно, оперативно збирає раду штабу. Будучи уповноваженим всього колективу, він наділений правами керівника щодо організації даного заходу.

Може виникнути потреба в допомозі управлінського апарату училища. У такому випадку відповідальний (робочий номер б1) звертається до своїх колег (робочі номери 14, 21, 24), які здійснюють контроль всієї функціонуючої системи виховної роботи у відповідні календарні тижні з 6 по 26 квітня (реалізується принцип демократизації — залучення всього колективу до управління справами училища). Колеги допомагають вирішувати питання, що виникли, і тільки у випадку необхідності можна звертатися до адміністрації школи.

Сама модель як документально оформлений управлінський акт здається разом з коротким звітом про проведення заходу заступникові директора з виховної роботи і зберігається. При проведенні нової спартакіади вона дає можливість врахувати допущені помилки.

Розглянуті організаційні моделі оперативного керівництва різноманітними видами діяльності в умовах училища дають можливість не тільки бачити зростаючі можливості використання їх у будь-якій ланці навчально-виховного процесу, але й, що найбільш суттєво, вчитися реалізувати систему підходу самого процесу керівництва.

Зміст викладеного матеріалу дає можливість зробити такі висновки: процес керівництва підпорядковується певним закономірностям, які в умовах сучасного стану науки управління училищем (школою) вивчені недостатньо, а отже, неповною мірою враховуються керівниками навчальних закладів в системі використання ними організаційно-педагогічних методів керівництва.

Методика розробки моделей не є складною, хоча кожна з них має особливу специфіку, що є відбитком специфіки змісту конкретного виду діяльності.

Організаційні моделі керівництва дають можливість будь-яку роботу представити як відносно завершений процес, незалежно від її діяльності. Результат і ефективність майбутньої роботи значною мірою залежатимуть від конкретно відповідальної особи та її уміння організувати колективну працю виконавців, при цьому досить оперативним засобом служитиме організаційна модель керівництва, яка дасть можливість «зорово» оцінити роль кожного у спільній діяльності.

Інакше кажучи, колективна та індивідуальна відповідальність стає настільки органічно взаємопов'язаною, що неважко помітити їх прямо пропорційну залежність. І саме цей фактор є важливою умовою для подальшого удосконалення роботи всіх і кожного в педагогічному колективі.

Література

1. *Бабанский Ю. К.* Проблемы повышения эффективности педагогических исследований.— М., 1982.
2. *Березняк Е. С.* Руководство современной школой.— М., 1988.
3. *Болтышев Ю. П.* Сетевое планирование в школе.— М., 1980.
4. *Васильев Ю. В.* Педагогическое управление в школе: методология, теория, практика.— М., 1990.
5. *Горбунова Н. В.* Внутришкольное управление: теория и опыт педагогических и управленческих инноваций.— М., 1995.
6. *Горская Г. И., Чураков Р. Г.* Организация учебно-воспитательного процесса в школе.— 2-е изд.— М., 1986.
7. *Загвязинский В. И., Гильманов С. А.* Творчество в управлении школой.— М.: 1991.
8. *Зверева В. И.* Организационно-педагогическая деятельность руководителя школы.— М., 1992.

9. Капто А. Е. Организация внутришкольного управления.— М., 1991.
10. Колесников Л. Ф. Резервы эффективности педагогического труда.— Новосибирск, 1985.
11. Конаржевский Ю. А. Внутришкольный менеджмент.— М., 1992.
12. Кондаков М. И. Теоретические основы школоведения.— М., 1982.
13. Кричевский В. Ю. Управление школьным коллективом.— Л., 1985.
14. Методическая работа в школе: Организация и управление / Под ред. М. М. Поташника.— 2-е изд.— М., 1990.
15. Некрасова Н. В помощь педагогу, приступающему к экспериментально-исследовательской работе.— Калининград, 1989.
16. Орлов А. А. Управление учебно-воспитательной работой в школе.— М., 1991.
17. Пикельная В. С. Теоретические основы управлений: школоведческий аспект.— М., 1990.
18. Пикельная В. С. Содержание и организация руководства учебно-воспитательным процессом.— М., 1985.
19. Полонский В. М. Критерии теоретической и практической значимости исследований // Советская педагогика.— 1988.— № 11.
20. Поташник М. М. Оптимизация управления школой.— М., 1991.
21. Поташник М. М. Разумное сеять разумно (О модах в педагогике) // Народное образование.— 1990.— № 11.
22. Портнов М. Л. Труд руководителя школы.— М., 1984.
23. Раченко М. П. НОТ учителя.— М., 1989.
24. Свенцицкий А. Л. Социальная психология управления.— М., 1986.
25. Сухомлинский В. А. Павлышская школа.— М., 1980.
26. Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором школы.— М., 1980.
27. Третьяков П. И. Управление общеобразовательной школой в крупном городе.— М., 1991.
28. Управление развитием школы // Под ред. М. М. Поташника, В. С. Лазарева.— М., 1995.
29. Фролов П. Т. Школа молодого директора.— М., 1988.
30. Худоминский П. В. Управление современной общеобразовательной школой.— М., 1995.
31. Шакуров Р. Х. Социально-психологические основы управления.
32. Шалаев И. К. Программно-целевой подход в управлении педагогическим коллективом общеобразовательной школы.— М., 1987.
33. Шамова М. И. Исследовательский подход в управлении школой.— М., 1991.
34. Эксперимент в школе: организация и управление (Рекомендации для руководителей школ и учителя) // Под ред. М. М. Поташника.— М., 1992.
35. Ямбург Е. А. Эта «скучная» наука управления.— М., 1992.

Розділ V

ЗАРУБІЖНІ ТЕОРІЇ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЮ ШКОЛОЮ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

5.1. Стародавні загальноосвітні школи (перший досвід створення шкіл та управління ними)

Чи потрібно нам сьогодні, на порозі XXI століття звертатись до педагогічної спадщини стародавніх цивілізацій, до тих часів, що віддалені від нас 2–4 тисячоліттями. Чого можна навчитися у «гиксосів» воєнничого племені, яке декілька століть правило Єгиптом (період 1710–1560 рр. до н. е)? Чи необхідно нам знати епоху завойовницьких походів єгипетських фараонів, «які забезпечили приплив у Єгипет казкових багатств» [7, С. 5]. Безумовно, так! І не тому, що цей історичний період був і залишається часом «наймонументальніших споруд стародавнього Єгипту», але насамперед через те, що то була епоха цілеспрямованої уваги до освіти підростаючого покоління. Саме культура стародавніх цивілізацій стала колицкою подальшого культурного розвитку всього людства.

Того ж і не дивно, що стародавній Єгипет завжди був і є предметом пильної уваги філософів, соціологів, істориків та власне педагогів.

У 1350–1205 рр. до н. е. на єгипетському престолі починає царювати XIX династія — династія Харемхеї.

Відомий історик-дослідник Г. Еберс, вивчаючи цей період, дійшов висновку: увага пануючих династій була спрямована на розвиток наук і навчальних закладів. Серед останніх найбільш розповсюджені були «школи жерців», на роботу яких щорічно витрачались величезні гроші, оскільки ці «навчальні заклади не повинні були поступатися найстародавнішим осередкам мудрості...» [7, С. 21].

Наукові та навчальні заклади створювались при великих храмах. Найбільш відомою та славетною була «Вища школа», створена при храмі «Будинок Сеті» у Фівах.

У таких наукових закладах навчались жерці, лікарі, математики, астрономи, судді та інші вчені. Вони не тільки одержували необхідні наукові

знання, але й, завершивши навчання на цій «вищій освітній сходинці», здобули «вчений ступінь» та звання «писця».

Вчені стародавнього Єгипту високо цінувались, і ті з них, що здобували звання «писця», отримували при храмах матеріальне забезпечення до кінця свого життя, адже їхня діяльність була пов'язана з науковими дослідженнями.

Вже в стародавніх цивілізаціях знали і розуміли значення та важливість вчених для розвитку держави. Саме вчені, мудреці, жреці були неоціненним інтелектуальним потенціалом стародавнього суспільства.

Багато часу вони приділяли науковим спостереженням і спілкуванню з іншими вченими, оскільки наукові суперечки, диспути були найбільш розповсюдженими методами пошуку істини.

У релігійних храмах, як правило, влаштовувалися розкішні урочисті свята на честь Богів підземного царства.

У храмах до послуг учених були найбагатші бібліотеки, у фондах яких зберігались тисячі рукописних сувій. Тут також розміщувалися майстерні, в яких виготовлявся високоякісний папірус.

Релігійні храми були подібні до наукових центрів, бо при них функціонували не тільки вищі школи, але й навчальні заклади для молодших школярів. Вони мали назву початкових шкіл, і саме в них деякі вчені навчали й виховували підрастаюче покоління Єгипту.

До початкових шкіл приймалися діти всіх вільних громадян (причому тільки хлопчики), проте батьки повинні були матеріально забезпечити їх навчання. Вони були зобов'язані або платити гроші за навчання, або надсилати продукти для своїх синів.

Початкові школи були досить великими, оскільки нараховували сотні учнів.

Існував і окремий «пансіон храму», в якому «жерці за великі гроші виховували синів із найбільш вельможних родин» [7, С. 22].

Г. Еберс зазначає, що сам фараон Сеті I (засновник названого пансіону) віддав у цей пансіон на виховання свого сина — майбутнього спадкоємця Рамзеса II.

Історики відмічають, що у початковій школі одним із відомих і розповсюджених засобів виховання була палиця. Саме із єгипетських стародавніх шкіл прийшов афоризм: «Вуха учня знаходяться на спині, бо коли його б'ють, він краще чує».

Вищі школи при храмах були не такі численні, як початкові, оскільки до них було досить важко вступити. Юнаки повинні були складати спеціальні вступні іспити.

У випадку успішного проходження іспиту юнакам надавалось право вибрати собі вченого-наставника (за сучасною термінологією — наукового керівника). Наставник безпосередньо керував науковим дослідженням свого учня і, як правило, юнаки до кінця свого життя залишалися під їхньою опікою.

Завершивши навчання у вищій школі, юнаки повинні були скласти ще один іспит — випускний. Тільки за умови успішного складання наукового іспиту вони здобували звання «писця», і це не тільки давало їм, як вже було зазначено, матеріальне довічне забезпечення, але й право обіймати цю громадську посаду.

Поряд з названими школами у стародавньому Єгипті існували інші навчальні заклади, де юнаки вивчали живопис, архітектуру, скульптуру.

Всі вчителі неодмінно мали бути вченими-дослідниками і, як правило, належали до касти жерців храму Сеті. У період, що розглядається (1350—1205 рр. до н. е.), каста жерців нараховувала більше 800 членів.

Предметом наукового інтересу є сьогодні будова шкіл стародавнього Єгипту. Їх розташовували позаду храмів. Оскільки вхід у храми завжди був архітектурно розкішним (численні колонадні будови), то високі стіни шкіл не звертали на себе уваги. Будувались вони зі звичайної нільської цеглини. Проте, як свідчить Г. Еберс: «Незважаючи на цей дешевий будівельний матеріал, вид у них був дуже красивий через те, що стіни покривались шаром штукатурки і розмальовувались яскравими візерунками та ієрогліфичними написами» [7, С. 23].

Внутрішнє упорядкування шкіл у стародавньому Єгипті було однаковим, і сьогодні досить цікаво дізнатися про доцільність цих будівель.

Приміщення будувалось у формі квадрата (або прямокутника), при цьому помешкання розміщались по периметру, всередині якого завжди був відкритий двір.

У це шкільне подвір'я виходили двері із кімнат жерців-учителів та вчених, які керували науковими дослідженнями учнів.

По обидва боки подвір'я тягнулись криті галереї, у центрі подвір'я обов'язково був басейн, прикрашений гарними декоративними рослинами. Подвір'я шкіл завжди були мошеними і застигались циновками. Для жерців та вчених під час занять виставлялись крісла, а учні розміщувались на циновках.

Шкільне подвір'я обов'язково було чистим і прибраним, бо вчені вважали, що за таких зовнішніх умов створювалось емоційне та естетичне середовище, необхідне для проведення навчальних занять.

Учні жили в приміщенні школи на другому поверсі. Знання у стародавньому Єгипті були неоціненним багатством, і тому жерці давали «священну обітницю» зберігати знання як основний скарб касти жерців.

Юнаки, які у вищій школі навчались медицини (сучасною мовою — вище профільне навчання), після здобуття звання «писець» дуже рідко залишались у храмі «Будинок Сеті». Найбільш здібних і талановитих з них направляли в Геліополь, де знаходився найвідоміший медичний центр. Після удосконалення своїх медичних знань учені обов'язково повергались у Фіви. Найкращі з них ставали придворними лікарями, решта викладали медицину у вищій школі. Спеціальні знання лікарів були досить глибокими, але лікарі належали до касти жерців, і тому будь-яке лікування супроводжувалось релігійними ритуалами (молитвами, містичними заклинаннями, спеціальними обрядами).

Цікавим є ставлення вчителів-жерців до свого одягу. Якщо жрець уже був «посвяченим» у вищі «таїнства», він носив білий одяг, задовгий, пошитий із коштовних тонких тканин. Такий одяг був відзнакою високої вченості жерця.

Вихованням школярів значно більше займались жерці-астрологи. Людина і природа вважались єдиним цілим, тому залежність життя людини від природних явищ визнавалася аксіоматичною. У школах вивішувались спеціальні календарі, у яких завжди були помічені сприятливі та несприятливі дні.

Астрологи як представники однієї із жрецьких каст приділяли особливу увагу моральному вихованню школярів. Моральні канони викладались у вигляді правил та афоризмів.

Деякі з них виголошують: «Найперший обов'язок жерця — вести до добра та істини тих, хто довірив вам свої душі».

«Ненависть подібна до нерозумних ос, що жалять і гинуть».

«Люди, в душах яких панують темні сили, не зможуть радувати богів» [7, С. 43–45].

Проте моральні канони стосувались тільки вільних громадян стародавнього Єгипту.

Минуло близько 1000 років, доки явила себе світові давньогрецька цивілізація.

Мудреці і вчені з великою повагою почали ставитись до слова. Представники стародавньої софістики (починаючи з V століття до н. е.) часто виступають з публічними читаннями.

Історичні рамки: від завоювань Олександра Македонського на Сході (334–24 рр. до н. е.) і до римських завоювань (30 р. до н. е.) — визначають нову епоху, епоху еллінізму, давньогрецької цивілізації. Саме в цей час особливої актуальності набула проблема виховання моральних якостей особистості.

Не заглиблюючись у детальний порівняльний аналіз спартанської та афінської систем виховання (цей матеріал розкритий досить повно у спеціальній літературі), зупинемось на деяких підходах до морального виховання підростаючого покоління, оскільки це має практичну цінність для сучасної педагогічної практики.

У V–VI століттях до н. е. виникає стародавній грецький роман: незалежно від його змісту головне його призначення — нести вільним громадянам канони загальнолюдської моралі [2, С. 6].

У будь-якому романі герой, якщо він когось образив, обов'язково сам понесе покарання, яке є проявом гніву богів.

Ораторське мистецтво, риторика стають основними засобами впливу на особистість.

Покажемо їй той факт, що в житті грека і римлянина основними турботами були фізична чистота тіла, моральна чистота душі і багатство мови. Остання позитивна якість особистості вважалась не менш значущою, ніж дві попередні. Для розуміння важливості піклування грецького і римського патріциїв про тілесне здоров'я доцільно зупинитись на ролі римської лазні.

Лазні користувались величезним успіхом (особливо у часи Римської імперії). Яскраво й образно лазні («терми») описав Е. Бульвер-Літтон.

«Терми» це великі багатофункціональні споруди, які мали різні відділення: залу для спорту, роздягальню, гарячу лазню, теплу лазню, холодну лазню, басейн. Найкомфортабельнішими вважались імператорські терми (описані в «Листах Сенеки»).

У роздягальні були склепінчасті стелі, стіни оброблені різноманітними малюнками, підлога викладена білою мозаїкою. Вздовж стін стояли зручні лави» [1, С. 61–62].

Прикметним є й те, що у «роздягальнях» читали оди. «Процедури» починались, як правило, із приймання холодної купелі (більш розніжені починали з теплої купелі).

Всі приміщення обігрівалися спеціальними трубами, розмішеними під підлогою. У теплу пару додавали ароматичні масла.

Теплу ванну відвідували найчастіше, після неї всі розходилися у різні приміщення: в гарячий басейн, холодну купель або в «потову» лазню.

Кожний відділ лазні мав своє функціональне значення (як лікувальне, так і традиційне). Коли патрицій виходив із «потової» лазні, його чекали раби, які спеціальними «скребницями» ретельно очищали тіло від поту. Охолонувши, купальник знову поринав у воду, яка була густо усипана ароматичними травами [1, С. 63]. Потім людина приймала холоднуватий душ і знову — тепла лазня. Коли закінчувався етап прийняття ванни, наставав час для масажу та розтирання тіла «рідкісними» мазями. Наостанок же людина йшла відпочивати на м'яких подушках.

Описання стародавніх терм було б неповним, без згадки про те, що поруч з ними неодмінно розміщувались театр, спеціальні місця для прихильників літератури, спортивних ігор.

Всі приміщення оточували сади. Протягом дня римлянин декілька разів заходив до терми, але в перервах між купелями обов'язково відвідував театр, бібліотеку, спортивну площадку або харчувався в саду.

Традиція греків та римлян приділяти стільки уваги лазні була пов'язана із уявленням про те, що водні процедури, спорт, масаж є найбільш ефективними засобами для збереження фізично сильного і здорового тіла.

Тепер стосовно дітей рабів. На початку I століття н. е. у Римській імперії існували також школи для дітей рабів (так звані «педагогіуми»). «Освічені» раби були необхідним атрибутом кожної знатної римської сім'ї.

Засобами заохочення учнів до навчання, винагородою за старання в педагогіумі (нагадаємо, що цей навчальний заклад був для дітей невольників) були масаж і стрижка.

Обов'язкова чистота тіла мала доповнюватись привабливою зовнішністю та «чистотою душі». Тому в бесідах з учнями, у спеціальних промовах використовувались повчання. Прикладом у даному разі можуть стати «повчальні листи» Сенеки, який навчав: «Живи з людьми так, наче на тебе дивиться Бог, а говори з Богом так, нібито тебе слухають люди» [3, С. 50]; або: «Якщо бажаєш панувати над усім, тоді віддай себе у полон розуму» [3, С. 88]; або: «Обходься з тим, хто стоїть нижче від тебе, так, як би ти хотів, щоб обходились з тобою ті, що стоять вище за тебе» [3, С. 99].

Роздуми над проблемою морального виховання, колективне обговорення ідей морального виховання, набуття морального досвіду через усвідомлення положень морального виховання, формування моральних

переконань, поглядів, почуттів — все це вважалося ефективними засобами виховання «чистоти душі».

Досить часто предметом обговорення були вислови, наприклад: «Для чого мені потрібно придбати друга? Щоб було за кого померти, за ким піти у вигнання, за чиє життя боротися і кому віддати життя» [3, С. 47] і т. ін.

Таким чином, у ті, далекі від нас часи були визначені найбільш значущі фактори розвитку суспільного життя.

До них слід віднести:

- рівень розвитку наук, ученість людей (мова йшла про вільних громадян), мудрість, знання, розум;
- фізичну досконалість людини (тілесний розвиток), бо стан фізичної сили і досконалості ототожнювали зі станом здоров'я;
- моральну досконалість людини (її духовність).

Луцій Анней Сенека (5 р. до н. е. — 65 р. н. е.) — філософ, поет, державний діяч, який був також вихователем імператора Нерона, залишив по собі найцікавіші педагогічні твори («Моральні листи Луцилію», «Про милосердя», «Про щасливе життя») та інші етичні писання. Його педагогічні погляди — це не стільки система філософських знань, скільки вчення про досягнення морального ідеалу, щастя у житті.

За ефективний засіб він вважав використання емоційних умовлянь, що переходять у проповіді. Саме у Сенеки є твердження, які досить рідко зустрічаються в античних творах, про можливості безмежного прогресу людських знань.

Звернемось знову до його афоризмів:

- про розум та мудрість він писав — «Люби розум, і ця любов надасть тобі зброю проти найжорстокіших випробувань» [3, С. 142];
- про мораль: «Благо — це вірність дітей; добрий норов співвітчизників; любов батьків і добродішність, бо вона — суть і початок всілякого добра» [3, С. 143];
- про здоров'я та шкідливі звички — «Пияцтво і розпалює, і оголює вади, знищує сором, який не допускає нас до поганих справ» [3, С. 164].

Філософ був переконаний (як учитель і вихователю), що душу як «моральний початок» людини робить стійкою і непорушною знання про добро та зло.

До позитивних моральних якостей особистості в ті давні часи відносили: хоробрість, вірність, стриманість, людинолюбність, лагідність, ласкавість, скромність, простоту, помірність, ощадливість, милосердя і т. ін.

Натомість зло проявлялося у таких якостях, як боягузтво, скупість, марнотратство тощо.

Якщо враховувати, що ці думки з'явилися близько двох тисяч років тому, то можна досить переконливо засвідчити: характеристики моральних якостей людини практично не зазнали змін.

Не зайвим буде підкреслити роль, яку надавали взаємозв'язку розумового та морального виховання. Як стверджував Сенека: «Бути письменним — це ще не означає бути мудрим і благородним» [3, С. 183–184].

Дивовижне стародавнє буття людей! Зникли народи, історичні та суспільні формації, цивілізації, проте загальнолюдські моральні цінності залишилися. Здоров'я людини та її моральна досконалість вважаються і сьогодні найголовнішими в житті.

На превеликий жаль, багато хто з наших сучасників забули або не усвідомлюють глибокого значення для власного життя, для життя суспільства, нації, людства цих мудрих положень.

Саме тому, прогнозуючи майбутнє людства, прагнучи до його моральної досконалості, необхідно частіше звертатись до минулого, до людської мудрості. Необхідно частіше «напувати» себе з цього джерела людського досвіду навіть тоді, коли він відходить у далекі глибини людської історії.

Література

1. *Бульвер-Литтон Е.* Последние дни Помпеи.— М.: Правда, 1988.— 278 с.
2. *Греческий роман.*— М.: Правда, 1988.— 526 с.
3. *Сенека Л. А.* Нравственные письма к Луцилию.— М.: Художественная литература, 1986.— 543 с.
4. *Словарь античности / Составит. Йоханес Ирмшер, Ренат Йоне.*— М.: Прогресс, 1989.— 704 с.
5. *Утченко С. Л.* Цицерон и его время.— М.: Мысль, 1973.— 390 с.
6. *Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Состав. А. И. Пискунов.*— М.: Просвещение, 1971.— 560 с.
7. *Эберс Г.* Уарда.— М.: Правда, 1981.— 432 с.

5.2. Підходи до управління вальдорфською школою (школознавчі елементи штайнеровської педагогіки)

Серед зарубіжних систем управління навчальними закладами доцільно розглянути ті, на яких звернено увагу вітчизняних педагогів. Серед них: управління вальдорфськими школами, управління школами Європи

(за голландським типом), управління європейськими школами за положеннями гуманістичної педагогіки Заходу.

Вальдорфська педагогіка — це певна система педагогічних положень, на засадах яких організовується навчально-виховний процес. Для успішного управління будь-якою системою, зокрема вальдорфською школою як певною педагогічною системою, необхідно знати її особливості.

Методологічними засадами діяльності такої школи є положення, яке розробив Рудольф Штайнер. Теорія Р. Штайнера — це антропософська інтерпретація розвитку людини, яка здійснюється за рахунок цілісної взаємодії тілесних, душевних і духовних факторів.

Назва «вальдорфська педагогіка» пішла від назви першої школи, що була відкрита у Штутгарті в 1919 році для дітей робітників фабрики «Вальдорф-Асторія». У 1990 році так званих «вільних вальдорфських шкіл» у всьому світі нараховувалось близько 500, а дитячих садків — близько 1000.

Основне завдання вальдорфських шкіл — виховання духовно вільної особистості.

Основні організаційні характеристики вальдорфської школи такі:

- найбільша їх частина — приватні навчальні заклади;
- деякі школи одержують державні субсидії (в різних країнах — від 30 % до 80 % від загальних витрат);
- термін навчання в школах 12 років, але існує спеціальний абітурієнтський клас для вступників до університетів;
- прибічники вальдорфської педагогіки вважають саму педагогіку не систематизованою науковою дисципліною, а «мистецтвом пробуджувати» приховані в людині природні задатки;
- вальдорфські школи автономні і не мають над собою управлінських вищих органів освіти;
- управляються вальдорфські школи педагогічною радою вчителів (посади директора школи немає);
- загальні питання організації виховного процесу вирішуються у вальдорфських школах колегіально на щотижневих конференціях учителів;
- учителів цих шкіл об'єднує Спілка вільних вальдорфських шкіл (центр — у Штутгарті);
- підготовка вчителів та вихователів триває 3–4 роки на базі вільних вальдорфських шкіл, основна форма навчання — педагогічні семінари.

Основний функціонер у вільній вальдорфській школі — учитель, оскільки в його обов'язки входить організація навчально-виховного

процесу протягом 8-ми років (кількість учнів у класі — близько 30 чоловік). Управління діяльністю учнів перші вісім років здійснює сам викладач, але він ретельно дотримується теоретичних положень штайнеровської педагогіки (це інша назва вальдорфської педагогіки, що виникла за прізвиськом її автора).

Р. Штайнер сформулював положення, згідно з якими розвиток людини проходить ланцюг іманентних перетворень, які значною мірою підпорядковані біогенетичним законам. Вплив цих законів долається, коли особистість досягає всебічного розвитку, тобто повної духовної волі. Створення умов для досягнення названої духовної волі є головною метою вальдорфської педагогіки.

Штайнеровські цикли метаморфоз є семирічними, але вони не збігаються хронологічно зі сферами розвитку людини: тілесною, мислення, почуттів та волі. Учитель повинен дбайливо стежити за вказаними метаморфозами і створювати необхідні умови для їх протікання. Саме тому навчання ділиться на три ступені:

1 ступінь — до 9 років;

2 ступінь — з 9 до 12 років;

3 ступінь — з 12 років до випуску зі школи.

Зміст управління безпосередньо пов'язаний з цими періодами. Спочатку приділяється увага художньому вихованню, яке орієнтує на розвиток «живого мислення» та «міцної волі».

Проте вальдорфська педагогіка виключає безпосередній вплив на волю учня, оскільки воля повинна розвиватись природним здоровим способом за допомогою доцільних опосередкованих педагогічних впливів.

Найкращим засобом, що використовується у художньому вихованні, є мистецтво. Основною особливістю штайнеровської педагогіки є те, що інтелектуальний розвиток наче «впливає» із художнього виховання.

Початкове навчання здійснюється повільно з переважним застосуванням образних форм навчання (ці форми використовуються і на старших ступенях навчання у вальдорфській школі). *Особливості навчально-виховного процесу в школі такі:*

- навчальні предмети учні проходять так званими «епохами»;
- протягом 3–4 тижнів щоденно учні на перших уроках вивчають один і той же предмет, потім робиться перерва («пауза»), і починає вивчатись інший предмет у такий самий спосіб;
- спеціальні підручники не використовуються, оскільки їх створюють самі учні, записуючи необхідне в спеціальні зошити «за епохами»;

- значна увага приділяється трудовому навчанню й вихованню, в процесі яких і дівчатка, і хлопці оволодівають різноманітними трудовими навичками обслуговуючої, сільськогосподарчої та індустріальної праці (не виключаються певні форми початкової професійної підготовки);
- оцінки в навчально-виховному процесі вальдорфських шкіл не виставляються, але по завершенні навчального року вчитель складає на кожного учня докладну психолого-педагогічну характеристику;
- учителі-вальдорфці негативно ставляться до будь-якої селекції учнів і тому не застосовують у своїй педагогічній практиці тести та діагностичні методики для виявлення та відбирання обдарованих та талановитих дітей;
- іспити у вальдорфських школах складають двічі: підсумкові іспити після восьмого класу і випускні іспити, на яких обов'язково буває присутнім державний шкільний інспектор.

Всі ці особливості визначають систему управління вальдорфською школою. Ця школа із самого початку будує свій навчально-виховний процес на демократичних засадах. Учителі таких шкіл мають значно більше прав (порівняно з учителями традиційних загальноосвітніх шкіл), але вони несуть і більшу відповідальність за результати своєї роботи.

За педагогічне управління і педагогічну роботу несе відповідальність педагогічна рада учителів (частіше використовується назва «педагогічна колегія»).

За господарчу роботу в школі відповідальність несе «господарча комісія».

Крім педагогічної та господарчої, в школі існує сфера правової діяльності.

Правова сфера не потребує офіційного оформлення, оскільки права реалізуються всіма співробітниками школи. Проте в деяких країнах (наприклад, у Франції), де сама держава забезпечує навчально-виховний процес, функції господарчої колегії звужуються, і підвищується роль правового управлінського органу.

Таке положення має другорядне значення для школи, оскільки у вільних штайнеровських школах основна мета реалізується в процесі організації духовної діяльності. Всі інші види діяльності підпорядковані педагогічній роботі, і тому завжди зберігається суверенітет педагогічної колегії.

Таким чином, за педагогічне управління відповідає педагогічна колегія. Учителі, коли приймають будь-яке педагогічне рішення, не звертають-

ся до людей некомпетентних, бо вважають, що втручання таких осіб у навчально-виховний процес зашкодить йому.

До педагогічної колегії входять учителі і працівники, які безпосередньо працюють з учнями. Навіть шкільний лікар є членом педагогічної колегії тільки в тому випадку, якщо він пройшов підготовку на базі штайнеровської педагогіки.

Педагогічна колегія в загальній структурі школи є тим «чиновником», який бере на себе відповідальність за управління школою.

Увійти до складу педагогічної колегії має право той учитель, який пройшов необхідну підготовку й висловлює бажання взяти на себе повну відповідальність за діяльність школи. Саме тому всі члени педагогічної колегії несуть відповідальність за будь-яке рішення, що прийняла колегія. Ця відповідальність дорівнює відповідальності директора традиційної загальноосвітньої школи. Учителі-вальдорфці вважають, що вступ до педагогічної колегії має бути обґрунтованим та усвідомленим рішенням. В ідеальному варіанті всі вчителі вальдорфської школи входять до складу педагогічної колегії, але в практиці цих шкіл інколи трапляються ситуації, коли деякі педагоги, які не знайомі з положеннями штайнеровської педагогіки або мають замало годин педагогічного навантаження (1–2 години на тиждень), не є членами педагогічної колегії.

У світі також існують такі вальдорфські школи, в яких до складу педагогічної колегії класних учителів приймають через деякий час (від 6 до 12 місяців) після перевірки якості їхньої роботи.

Педагогічна колегія, як правило, діє демократично, колегіально.

Деякі питання ставляться на голосування, і рішення приймається звичайною більшістю голосів. Але в особливих випадках (звільнення вчителя, прийняття рішень за змінами у навчальних планах) потрібна більшість голосів, і тому в школах розробляються спеціальні правила, які заносяться до Статуту школи.

Члени педагогічної колегії, якщо вони навіть голосували проти прийняття певного рішення, повинні підкоритись йому або вийти зі складу педагогічної колегії чи взагалі звільнитись з роботи. Р. Штайнер називав педагогічну колегію серцем школи, від роботи якого залежить її «здорове життя».

Педагогічна колегія повинна кожної хвилини бути поінформованою, що діється в школі, і бути готовою, якщо це необхідно, активно втрутитися в навчально-виховний процес.

У функції колегії входить складання навчального плану школи і відповідних навчальних програм, а також відповідальність за їх успішну реалізацію.

Педагогічна колегія бере на роботу вчителів і звільнює їх.

Господарча колегія відповідає за фінансову діяльність школи.

Проте за доцільний розподіл фінансів відповідає педагогічна колегія.

Педагогічна колегія відповідає на всі питання, пов'язані з учнями школи. Якщо окремих вчитель стикається з проблемою, яку він сам вирішити не може, у нього є можливість винести питання на обговорення його педагогічною колегією. Практика вальдорфських шкіл показала, що такий метод є ефективним шляхом вирішення педагогічних проблем.

Учителям-вальдорфцям надається велика свобода, яку всі педагоги цінують, поважають, але педагогічна колегія несе відповідальність за порушення принципів штайнеровської педагогіки. Тому на щотижневих засіданнях педагогічної колегії кожний вчитель доповідає про роботу у своєму класі. Це дозволяє педагогічній колегії, з одного боку, здійснювати контроль за відповідністю навчально-виховного процесу принципам штайнеровської педагогіки, з іншого, — впроваджувати нові педагогічні ідеї, знахідки, прийоми в роботі.

Учитель завжди позитивно приймає критичні зауваження і не боїться висловлювати власну думку про роботу своїх колег. У Статуті вальдорфської школи існує положення, згідно з яким вчителі зобов'язані не розголошувати зміст обговорень стороннім людям. Таким чином захищаються права учнів та їх батьків. Питання професійної таємниці є дуже важливим у вальдорфській школі.

Є в штайнеровській педагогіці ще одне досить цікаве положення: учитель ніколи не може стати висококваліфікованим, «удосконаленим» і «кваліфікованим», і тому в обов'язки педагогічної колегії входить турбота про здобуття освіти. На практиці це означає, що педагогічна робота проводиться не тільки шляхом самоосвіти (кожен педагог також зобов'язаний відповідати за «підвищення своєї кваліфікації»), але й щотижнево на засіданні педагогічної колегії, яке традиційно починається зі спільного заняття мистецтвом, після чого всі переходять до розгляду певного питання, його обговорення і прийняття необхідного рішення.

Педагогічна колегія у своєму середовищі проводить дні, вечори або заняття по закінченні тижня. А по закінченні навчального процесу на почат-

ку літа в школі проводиться тиждень підготовки до наступного навчального року, на якому обговорюється питання навчання в різних класах, іде підготовка до нового навчального року.

5.3. Системи управління голландськими загальноосвітніми школами (п'ять моделей управління)

Іншу систему загальної освіти та управління нею запропонували голландські дослідники (доктор Леон Де Калуве, професор Ернест Маркс та доктор Март Петрі), які розробили прогнози щодо школи майбутнього. Вони підійшли до вивчення цих питань з позиції розробки моделей шкіл та змін, що на них чекають у процесі розвитку*.

Аналіз запропонованих моделей шкіл дозволяє порівняти їх з існуючими в Україні, оцінити доцільність запровадження деяких моделей у вітчизняну систему освіти або вивчити питання адаптації їх у сучасній вітчизняній педагогічній практиці.

Дослідники підкреслюють, що перед західною загальноосвітньою школою поставили нові завдання:

1. Як оперативно реагувати на зміни, що відбуваються у світі?
2. Як необхідно організувати сучасну середню загальноосвітню школу?
3. Які завдання сучасної освіти взагалі?
4. Як поєднати посилення автономії школи з державним регулюванням?
5. Як надати школам «свободи» для самостійного рішення своїх тактичних завдань?
6. Як шукати і використовувати діагностики для оцінки ефективності функціонування загальноосвітньої середньої школи?
7. Як визначити та обґрунтувати перспективні напрями подальшого розвитку школи?

Ними в ході дослідження було виявлено, що одним із найголовніших завдань залишається планування діяльності школи. Саме планування дозволяє моделювати школи.

Вчені Заходу розрізняють освітню модель школи та організаційну модель школи і стверджують, що певна різниця між цими моделями є тим «базисом», що дозволяє створювати комбінації цих моделей. Самі моделі,

* Де Калуве Л., Маркс Э., Петри М. Развитие школы: модели и изменения. — Калуга: Калужский институт социологии, 1993. — 239 с.

на їхню думку, є ефективним інструментом для аналізу ситуації і проблем у школі*.

Вони виявили п'ять найбільш розповсюджених моделей шкіл, звели їх у певні «конфігурації», і це дало їм можливість виявити «поле розвитку школи». Спочатку ці школи з'явилися і розвивалися у Голландії, але з часом були адаптовані до умов інших європейських країн.

Вчені дійшли висновку, що вивчення проблем шкіл за допомогою моделей допоможе більш глибоко зрозуміти природу, мету і структуру середньої освіти. Вони розробили «теорію розвитку та змін шкільної організації». Цю теорію, як правило, на Заході викладають на факультетах підготовки директорів навчальних закладів, оскільки знання її положень дозволяють самому директору у випадку необхідності оцінити ситуацію і прийняти правильне управлінське рішення.

«Зовнішні консультанти» (у вітчизняній педагогічній практиці — районні та міські методисти) також можуть успішно використовувати названі моделі з метою діагностування ситуацій та проблем у школах.

На думку вчених, запропоновані ними освітньо-організаційні моделі можуть бути успішно «реконструйовані» у будь-якій країні на засадах законодавчих, національних та регіональних можливостей.

До основних 4 факторів, що визначають розвиток школи, автори віднесли: педагогічні колективи (педагогів і учнів) з їх поглядами, можливостями, бажаннями та прагненнями; шкільні освітні системи (відображені в освітніх програмах), які включають мету освіти, навчальні плани і програми, форми і методи роботи, а також «моделі угруповання» учнів, учнівські ради і таке інше; «організаційні системи» угруповання вчителів, що відображається в існуючій «культурі організації» (йдеться про структуру управління, розподіл обов'язків відповідно до позиції педагогів та оточуючого школу соціального середовища, яке безпосередньо впливає на розвиток національної школи). Зміст останнього фактора (оточуюче соціальне середовище) відображає також існуючу систему фінансування шкіл, зв'язок з батьками і сусідніми школами, економічну і політичну ситуацію в регіоні.

Названі чотири фактори — це єдина система факторів, що перебувають у постійній взаємодії, тобто зміни, що відбуваються в одному із факторів,

* Де Калуве Л., Маркес Э., Пэтри М. Развитие школы: модели и изменения.— Калуга: Калужский институт социологии, 1993.— 239 с.

впливають не тільки на шкільну систему в цілому, але й безпосередньо на кожний фактор окремо. Вчені вважають, що четвертий фактор (соціальне середовище) найбільш вагомий, і тому він обмежує вплив інших факторів на освіту.

Одночасно визначається і зворотний зв'язок, тобто вплив самої школи як соціальної динамічної системи на оточуюче соціальне середовище.

Взаємодію факторів, що впливають на загальний розвиток школи, дослідники демонструють на такому прикладі.

У загальноосвітню голландську школу замість класно-урочної була введена «групова форма роботи» на уроках. Однак це нововведення потребувало від учителів формування нових взаємин з учнями. Отже, почалися структурні зміни — «внутрішньошкільна перебудова» як учнів, так і вчителів.

Реакція ж на це нововведення батьків учнів, сусідніх шкіл може бути зовсім непередбачуваною. Результат інноваційних запроваджень може бути і негативним, і позитивним (або експеримент буде розповсюджуватись, або від нього відмовляться). Тобто завжди можна простежити, як зміни у будь-якому з чотирьох факторів «позначаються» на кожному з них. Голландські вчені вважають, що модель школи — це такий опис школи, який знижує педагогічну реальність до рівня абстракції.

Вони розрізняють моделі «за природою» і «за характеристиками» і називають їх «освітніми», «організаційними» і комбінованими, тобто «освітньо-організаційними». Ними були розроблені і запропоновані педагогічній спільці світу 5 моделей однакової природи: освітні, організаційні та освітньо-організаційні. Дається таке визначення моделі: «Модель — це дієвий інструмент для конструювання майбутніх ситуацій, знаходження альтернатив у розвитку школи з урахуванням основи зв'язку між освітою та організацією».

Розробка моделей шкіл передбачає розробку зв'язків між організацією та освітою, тобто це повне конструювання «організації», яка повинна відповідати новому стану освіти.

Управлінець повинен шукати відповідь на запитання: якою повинна бути шкільна організація, щоб відповідати новому сучасному стану освіти?

Структури середніх шкіл у різних країнах — різні, і тому важко дійти висновку: де, в якій країні краща структура школи? Тому дослідники дають пояснення щодо розроблених ними моделей і вважають, що основні їх переваги полягають у можливості передбачити розвиток шкіл, їх змін.

Специфічними особливостями моделей є те, що:

- створюються вони з орієнтацією на їх відповідність досить широкому числу шкіл певного масштабу — середніх і великих (йдеться про кількісний контингент учнів);
- моделі певних середніх шкіл передбачають навчання у школах дітей розумово нормальних, класи формуються з одновікових дітей, тобто для перших 3—4 років навчання відповідає вік від 11 до 16 років (потрібно зауважити, що в голландській системі освіти існують початкові школи, в яких навчаються діти від 6 до 12 років). Закінчивши ці школи, діти переходять до інших шкіл, де здобувають повну середню освіту.

У початкових школах з одним класом працює один учитель, у повних середніх — вчителі-предметники.

У повних середніх школах існують потоки. Вони називаються «інтегрованими», та відрізняються терміном навчання (4, 5 або 6 років) і когнітивним* рівнем.

Необхідно зауважити, що в сучасній науці існує така галузь знань, як когнітивна психологія, яка стала одним з провідних наукових напрямів у сучасній зарубіжній психології.

Когнітивна психологія вивчає структуру пізнавальних процесів, протікання процесів пізнання людиною оточуючого світу. Значна увага в межах когнітивної психології приділяється навчанню. Важливою умовою успішного навчання є внутрішня мотивація, пов'язана з пізнавальним інтересом учнів до певних галузей знань (навчальних предметів). У голландських школах, як у багатьох зарубіжних школах, поточне навчання запроваджено з метою створення умов для навчання здібних, обдарованих підлітків, юнаків, які виявляють інтерес до пізнавальної та наукової діяльності.

Такі положення є повною протилежністю положенням штайнеровської педагогіки. Особливу увагу автори приділяють повним середнім школам, підкреслюючи значення навчання в ній упродовж перших 3—4 років.

Значення моделей шкіл полягає також в тому, що, на думку вчених, згодом вони допоможуть менеджерам шкіл (у вітчизняній педагогіці це директори шкіл) глибше зрозуміти проблему диференціації навчання у загальноосвітній школі, усвідомити зв'язок між освітніми та організаційними структурами й обрати певний шлях розвитку школи.

* «Когнітивний» — походить від латинського слова «когнітіо», що означає «знання», «пізнання».

Поняття «природа школи» (тобто природа організаційної структури школи) розкриває залежність результату діяльності школи від її структури. Структура визначається трьома факторами:

1. Зміст, вид освітніх принципів.
2. Вплив оточуючого соціального середовища.
3. Мета діяльності людей, які беруть участь у виховному та освітньому процесі (особливо — вчителів та управлінців).

Перший фактор — зміст (вид) освітніх принципів. Цей фактор передбачає можливість індивідуалізувати освіту, тобто співвіднести можливості учнів (їх здібності, наміри, потреби) з освітніми принципами школи.

Другий фактор — задоволеність батьків учнів і громадськості регіону системою освіти (оточуючий соціум не прагне до змін у шкільній діяльності).

Третій фактор — задоволеність педагогічного колективу школи своєю діяльністю, коли керівництво школи і весь педагогічний колектив не роблять спроб змінити тип школи.

Найбільш вагомим вважається перший фактор, бо саме він розкриває здатність школи давати учням більш глибоку освіту. Йдеться не тільки про використання навчальних програм, що передбачені навчальним планом, але й про навчальні програми, навчання за якими здійснюється «суспільною та індивідуальною освітою». Принципи освіти передбачають також постійне всебічне удосконалення освіти в країні.

Голландські вчені роблять висновок: реалізація всіх факторів в практичній освіті потребує розробки концептуальних моделей освіти, тобто філософії освіти. Вони виходять з того, що школа — це жива організація, яка перебуває у постійному розвитку, і вона, у свою чергу, повинна реалізувати три організаційні (еволюційні) функції:

1. Управляти навчальним процесом гнучко, з урахуванням здатності школи до цього.
2. Постійно ускладнювати навчальний процес (здатність школи до ускладнювання).
3. Здійснювати організаційні зміни на зовнішньому та внутрішньому рівнях.

Всі п'ять моделей шкіл отримали відповідні назви, оскільки вони мають різні здатності щодо реалізації названих принципів, функцій, завдань (дивись додаток до розділу 5.3.). Перша модель має назву «сегментна», «секторна» організація школи. Її основні ознаки такі:

- жорстка комбінація порівняно простого освітнього процесу;
- «поверхові» процеси організаційних змін;
- індивідуалізація та диференціація навчального процесу на порівняно низькому рівні;
- основна орієнтація — на організацію пізнавальної діяльності учнів.

Друга модель здобула назву «модель лінійної організації з горизонтальною структурою радників».

Якщо цю модель порівнювати із секторною моделлю організації, то за структурою вони подібні, але не тотожні.

Сегментна організація вважається «професійною бюрократією», оскільки на рівні термінів неформальних відносин вона є простою за структурою. Школи із сегментною організацією не можуть бути великими (як правило, вміщують до 800 учнів). Якщо в школі домінує лідер, то така шкільна організація має назву «проста професійна бюрократія».

Лінійну організаційну модель школи також відносять до тих, які називають «професійна бюрократія», але для оцінки її діяльності використовуються характеристики «формальної бюрократії», оскільки правила діяльності школи і контроль за навчально-виховним процесом визначаються і здійснюються менеджментом.

Третя модель школи називається «колегіальна організація», яку відносять до «професійної бюрократії», але діяльність такої школи здійснюється за допомогою взаємних консультацій між педагогами.

Четверта модель школи називається «матрична організація». Це організація з елементами «машинної бюрократії». У такій організаційній структурі використовується два «координаційних механізми»: професійна майстерність педагогів та загальна стратегія школи, яка чітко визначає структурні організаційні елементи школи. Школа стратегічно працює за розробленими загальними правилами.

П'ята модель школи здобула назву «модульна організація», яка функціонує у формі підрозділів, тобто кожна «модуль-одиниця» — це команда учителів, яка в межах однієї школи діє досить автономно. Координаційними механізмами, що використовуються як всередині однієї команди учителів, так і на рівні стосунків між різними командами, є загальна культура педагогів та їх професійна майстерність.

Модульній організації школи притаманні деякі характеристики місіонерських організацій.

Голландські вчені дають характеристику запропонованих ними моделей у термінах, мало відомих вітчизняним керівникам шкіл, і тому, щоб розібратись у цих моделях шкіл, необхідно зрозуміти зміст основних понять, які використовуються для їх характеристик.

Таким чином, дослідниками запропоновано п'ять моделей шкіл:

I. Сегментна (секторна) модель.

II. Модель лінійної організації з горизонтальною структурою радників.

III. Колегіальна модель організації школи.

IV. Матрична модель організації школи.

V. Модульна модель школи.

Вчені використовують поняття «професійна педагогічна організація», оскільки вважають: якщо школа складається із індивідуумів (учителів), то сама організація (тобто школа) має називатись «професійною педагогічною організацією». Професія вчителя має свої професійні особливості, які містять як певні переваги, так і певні недоліки.

Автори моделей підкреслюють, що для існуючих у школах систем контролю притаманні такі недоліки:

- контроль якості роботи вчителів практично неможливий, бо серед них досить часто домінує аксіоматична думка: «Є учні, не здібні до навчання»;
- все, що відбувається в школі, необхідно старанно обговорювати, але це займає багато часу, тому запровадження в школу інновацій потребує великих зусиль (повинні обговорюватись всі проблеми, що можуть виникнути в ході запровадження інновацій, а також ті наслідки, що можуть виникнути по завершенні роботи щодо запровадження педагогічних інновацій);
- труднощі контролю педагогічної діяльності вчителів призводять, як правило, до росту «організаційної анархії» (учителі, на думку дослідників, орієнтуються в основному на свої власні «освітні обов'язки»);
- оскільки існує думка, що педагогічні погляди кожного вчителя цінні, то потреба в «консенсусі» зникає (немає необхідності співвідносити свою власну діяльність з діяльністю інших учителів, бо педагогічні погляди кожного — «законні»);
- «конвергентність» мислення педагогів веде до певного прихованого пристосування, тобто нові члени педагогічного колективу досить швидко «приспосовуються» до запровадженого стійкого порядку, правил, що існують у школі.

Всі ці труднощі стосуються систем внутрішньошкільного контролю структурного елементу школи, яких у загальній структурі моделі школи досить багато.

Звичайно, можна уникнути труднощів у навчально-виховному процесі, але для цього директорам шкіл потрібно навчитись аналізувати моделі шкіл, прогнозувати зміни і передбачати розвиток школи як певної професійної організації.

Всі моделі відрізняються одна від одної своїми компонентами. Кожна із п'яти моделей, які пропонували Л. Де Калуве, Е. Маркс та М. Петрі, складається із 16 компонентів, деякі з котрих мають свої «підкомпоненти» (відповідно до понять вітчизняної теорії управління школою йдеться про структурні підсистеми, елементи у загальній ієрархії управління школою).

Моделі відрізняються одна від одної значущістю компонентів.

Дослідники розробили їх певну класифікацію:

- 1) організаційні одиниці;
- 2) координаційні механізми;
- 3) механізми управління школою (менеджмент);

4) компоненти, що характеризують рівень (ступінь) організації. Кожна школа, як будь-яка організація, передбачає розподіл праці вчителів, працівників школи (її диференціацію) та взаємодію у праці (у цілісному педагогічному процесі). Саме тому перша група компонентів має справу з організаційними одиницями. Кожна організаційна одиниця — це або група людей, що виконує певні функції, або індивідууми — учителі, що також виконують певні функції. І до складу всіх організаційних одиниць (групові об'єднання людей) входять учителі. Єдиний відділ школи, в якому немає педагогів, це фінансово-секретарський.

Організаційну одиницю можна розглянути на прикладі модульної одиниці. Це особлива освітня секція, відносно невелика за кількістю вчителів. Працюючи в одній команді, вони займають досить автономну позицію і функціонують як «маленька школа в школі» (подібно до нашої початкової школи, в якій учителів об'єднує специфіка навчально-виховного процесу).

Нагадаємо, що в Голландії початкові школи функціонують окремо від повної середньої школи, в даному разі йдеться про організаційні одиниці, зокрема, модульну одиницю у повній середній школі.

Друга група компонентів шкіл — це координаційні механізми. Координація, на думку зарубіжних дослідників, — це важлива частина в органі-

зації школи. Але дуже часто в школах координація або слабко розвинута, або зовсім відсутня.

Для характеристики координаційних механізмів, голландські дослідники використали наукові розробки Генрі Мінтцберга — відомого американського спеціаліста в галузі управлінського консультування. Він має численні праці з теорії менеджменту і організацій.

На сьогодні він працює професором Університету Мак Гілла (США) і є президентом «Товариства стратегічного менеджменту».

Саме Г. Мінтцберг визначив п'ять координаційних механізмів, які назвав «Континуум ускладнень». Особливого значення в цьому континуумі він надає такому координаційному механізму, як «позиція взаємного узгодження».

Континуум ускладнень — це комплекс координаційних механізмів у школі, які можна розглянути на схемі.



Початкове взаємне узгодження (первісна позиція) означає узгодження в діяльності, які приймаються колегами в школі в системі неформальних відносин (*vis-à-vis*). Кінцева позиція «взаємне узгодження» — це більш складна процедура, яка потребує консультації зі спеціалістами, вченими для вирішення більш складних управлінських завдань.

Г. Мінтцберг обґрунтував і визначив п'ять «координаційних механізмів», що наведені на схемі.

Голландські вчені подають іншу класифікацію координаційних механізмів:

1. Регулювання (або інструкції). Йдеться про інструкції, які розробляють «зовнішні та внутрішні» органи управління школою.

2. Професійна майстерність.
3. Ієрархічне управління (або ієрархічний контроль).
4. Консультаційні організації.

Регулювання (інша назва — інструкції) передбачає зовнішній вплив на діяльність школи (офіційного і не офіційного оточуючого соціального середовища) і внутрішньошкільні інструкції, що розробляє внутрішньошкільний управлінський орган. Інструкційне управління передбачає стандартизацію навчально-виховного процесу.

Стандартизація освітньої діяльності передбачає певне підпорядкування існуючим у світі правилам.

Стандартизація результатів здійснюється в процесі контролю результатів, які були одержані в ході навчання і виховання. Стандарти мають відповідати існуючим вимогам. Проте ці механізми, на думку вчених, тільки частково розкривають характер діяльності школи. Точніше дозволяє судити про роботу школи такий механізм, як стандартизація професіоналізму.

З професіоналізмом пов'язують певну педагогічну майстерність вчителів.

Термін «ієрархічне управління» використовують для характеристики власне управління («пряме управління» застосовується тільки в маленьких школах), ототожнюючи його з ієрархічним контролем. Ієрархічне управління пов'язане з певним типом управління й також означає, що необхідна регуляція педагогічних процесів здійснюється за допомогою певних правил і стандартів.

Консультаційні структури — це структурні компоненти, за допомогою яких організується робота за взаємним узгодженням (найважливіший координаційний механізм). Коли для прийняття рішень необхідне взаємне узгодження, а вчителі входять до складу надто «автономних команд», консультаційні структури відіграють у певних випадках вирішальну роль. Функціонування консультаційних структур у «малих» і «великих» школах, на думку дослідників, є тим координаційним механізмом, без якого неможливо успішно управляти школою.

Значним координаційним механізмом у голландській школі є організаційна культура, тобто культура педагогів і всіх працівників школи.

Культура, вважають учені, як і професійна майстерність, характеризується «внутрішніми стандартами педагога».

У багатьох школах погляди вчителів дуже різняться, але існують загальні стандарти, яких слід дотримуватися (наприклад, необхідність спільної роботи визнають всі педагоги).

Дослідники дійшли висновків, що подальший розвиток сучасних шкіл пов'язаний з розвитком організаційних здібностей, індивідуалізацією освіти, але при цьому культура педагога, культура всього колективу (культура професійної педагогічної організації) є чи не найголовнішим фактором, що не впливає на результати діяльності школи.

Не менш важливими є компоненти, які відносять до менеджменту і які характеризують системи управління школами. Управлінські органи розглядаються як організаційні одиниці першого класу.

Основна функція органів управління — координація діяльності з використанням різноманітних механізмів управління.

За своєю значущістю органи управління школою займають «середню позицію». Вони є втіленням громадської влади (громадськості) і свої функції ототожнюють з контролем за матеріальними, психологічними і соціальними умовами функціонування школи.

Управлінський орган накладає санкції на пропозиції, які висуває школа. Рішення, які приймає управлінський орган, залежить від фінансових можливостей школи, тобто від того, наскільки вони дозволяють реалізувати пропозиції, що надходять від школи. Інколи управлінський орган розглядає свої завдання значно ширше і приймає рішення з деяких питань освітньої політики або з питань удосконалення діяльності школи.

У школах є другий рівень управління (менеджменту), який виконує найважливіші завдання безпосередньо управління шкіл. Цей управлінський орган очолює менеджер (директор школи) і його заступники (йдеться про адміністрацію школи).

Управлінський орган другого рівня має свої «підкомпоненти», що передбачає:

- розробку основних завдань педагогічного колективу;
- організацію взаємовідносин між членами управлінської групи (адміністрацією) — йдеться про вертикальні та колегіальні відносини;
- розробку завдань заступників, директорів;
- розробку статутних положень, що характеризують ступінь відповідальності кожного члена адміністрації перед управлінським органом першого рівня.

У системі управління школою існує й середній менеджмент. Функції середніх менеджерів виконують у голландській школі методисти, які очолюють методичні об'єднання і відповідають за результативність роботи річних потоків. Тому діють середні менеджери протягом обмеженого проміжку часу.

Школи, як і моделі, розрізняються «організаційною свідомістю», від рівня якої залежить якість функціонування школи. Крім того, характер функціонування її залежить від того, наскільки самі педагоги усвідомлюють структуру школи.

Усвідомлення структури школи, на думку голландських учених, є елементом педагогічної та організаційної культури навчального закладу. Саме тому вони вважають, що «у певному розумінні організаційні структури можуть бути замінені більш високою організаційною свідомістю».

Незалежно від моделей-шкіл (структури п'яти моделей голландських шкіл наведені у додатку до розділу 5.3) висока культура організації (культура педагогічного колективу) значно знижує потребу у використанні різноманітних стандартних (нормативних) правил, інструкцій.

При знайомстві з моделями (організаційними структурами) голландських шкіл доцільно звернути увагу на зміст моделей. Це дозволить побачити, яку увагу приділяють у зарубіжних школах методичній роботі, бо саме вона визнана школою підвищення педагогічної майстерності учителів.

Додаток до розділу 5.3

Моделі голландських шкіл, їх організаційні структури та системи управління



Рис. 1. Схема сегментної організації

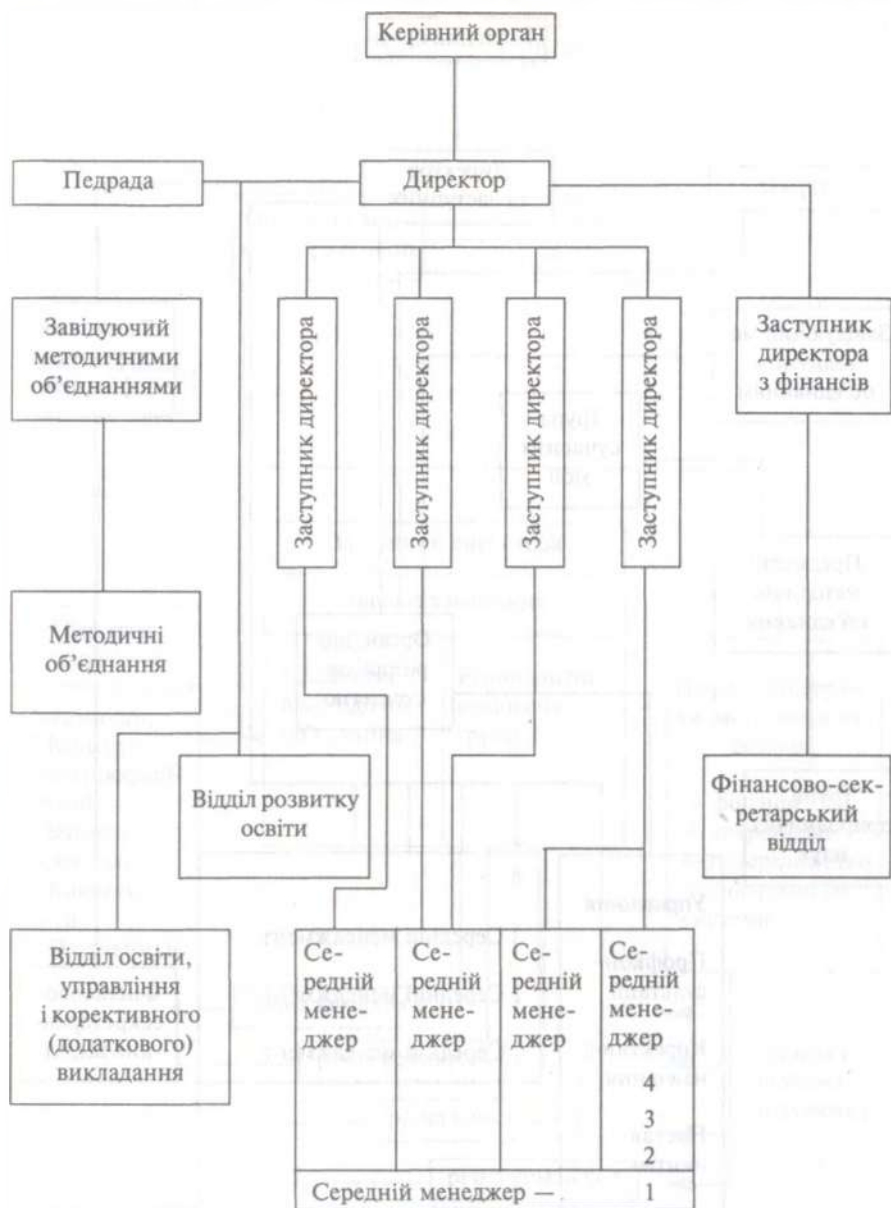


Рис. 2. Схема лінійної організації з горизонтальною консультативною структурою



Рис. 3. Схема колегіальної організації

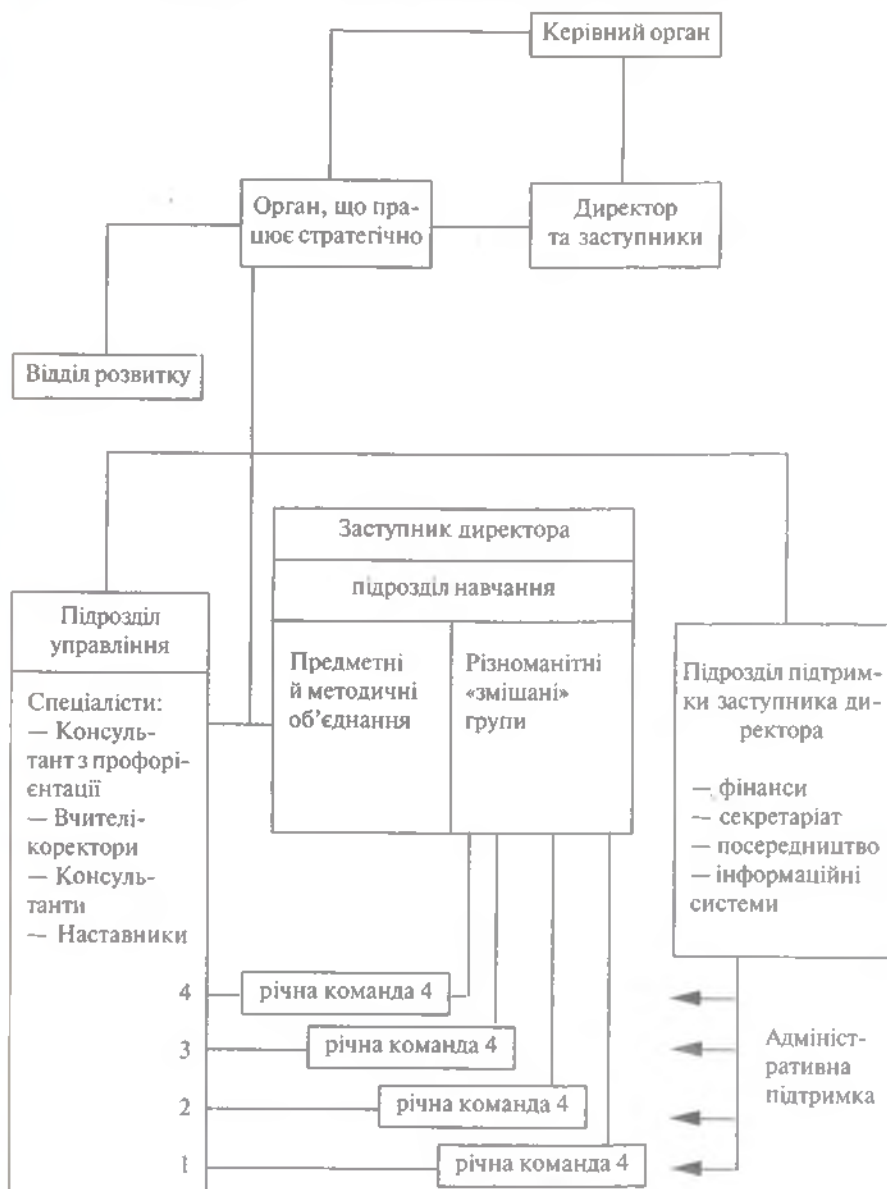


Рис. 4. Схема матричної організації



Рис. 5. Схема модульної організації

5. 4. Управління загальноосвітніми школами Заходу на засадах адміністративної педагогіки

Автори посібника вважають за необхідне зупинитись на специфіці діяльності зарубіжних західних загальноосвітніх шкіл, які працюють на засадах основних положень гуманістичної педагогіки.

Гуманістична педагогіка — відносно новий напрям в теорії педагогіки, який виник у 50–60-х рр. XX століття у США.

Гуманістична педагогіка стала практичним втіленням ідей гуманістичної психології (виникла в 50-ті роки також у США). Основний предмет цієї галузі знань — формування цілісної особистості у ході навчання й саморозвитку. Основне положення гуманістичної психології пов'язане з визнанням головного в особистості — її спрямованості в майбутнє, до вільної реалізації всіх своїх можливостей, нахилів, прагнень, здібностей (насамперед творчих).

Саме тому управління навчально-виховним процесом у школах, які функціонують на засадах гуманістичної педагогіки, пов'язане зі створенням умов, за яких успішно проходить процес самоактуалізації особистості.

Перед педагогами стоїть завдання — організувати спілкування з учнями за допомогою прийомів, які практикуються в гуманістичній психотерапії.

Педагог школи (учитель, викладач, вихователь) повинен розуміти, що кожний учень — це унікальна цілісна особистість, яка завжди прагне до максимальної реалізації своїх психічних і фізичних можливостей. Оскільки гуманістична педагогіка базується на засадах гуманістичної психології, то в педагогічній практиці виникли такі поняття, як «гуманістичне виховання», «гуманістичне навчання», «гуманістичне спілкування».

Представники гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс та ін.) вважають, що будь-яка особистість відкрита для набуття нового досвіду і в різних життєвих ситуаціях здатна зробити свідомий, відповідальний вибір.

Головну мету виховання гуманістична педагогіка вбачає у формуванні особистості відкритої, яка усвідомлює свої природні можливості та спрямовує своє життя на досягнення власної мети.

Теоретичною основою гуманістичної педагогіки є положення А. Маслоу про ієрархію людських потреб.

Відомий психолог дійшов висновку, що найвищою людською потребою є постійне прагнення особистості до розкриття своїх потенційних

можливостей. Саме тому в процесі навчання і виховання учні мають отримувати достатньо інформації про себе, свої пізнавальні та творчі здібності. У реальній сучасній педагогічній практиці учні позбавлені такої інформації і не розуміють проблем, які стоять перед кожним з них.

Інший недолік сучасної школи (щодо виховання дітей, підлітків, юнаків) полягає в тому, що учні не вміють робити самооцінку своїх можливостей і тому недооцінюють свій природний потенціал (інтелектуальний, вольовий, емоційний).

К. Роджерс (представник гуманістичної психології) не відокремлює навчання і психотерапію. Він вважає, що учням необхідно створювати умови максимальної «свободи навчання» (вільний вибір учнями змісту роботи в процесі самостійної пізнавальної діяльності).

Прибічники гуманістичної педагогіки відмовляються від «знеособленого» характеру педагогічних процесів і вважають, що ця ознака («знеособленість») притаманна традиційній роботі загальноосвітніх шкіл.

Навчальний процес педагога школи гуманістичного напрямку зобов'язані будувати так, щоб школярі «відкривали» для себе значення знань, усвідомлювали їх роль для майбутнього життя.

Наступне положення гуманістичної педагогіки: кожен учень має право на помилки, на вільний творчий пошук, і тому педагог зобов'язаний щиро підтримувати учня, не карати його оцінкою або докорами. Педагог повинен сприймати учня таким, яким він є, розуміти його, виявляти співчуття, спілкуватися з ним щиро і відкрито.

Коротка характеристика положень гуманістичної педагогіки визначає цілу низку завдань, що постають перед управлінцями шкіл, в яких починає запроваджуватись гуманістична педагогіка.

Насамперед це стосується змін у змісті методичної роботи школи, оскільки організаційно-методичні рекомендації щодо запровадження положень гуманістичної педагогіки повинні розроблятися учителями та вихователями певних методичних комісій. Зміст методичних рекомендацій повинен враховувати:

- положення гуманістичної педагогіки, педагогічна ефективність яких визнана світом, педагогічною теорією і практикою;
- національні і регіональні особливості діяльності шкіл України, положення системи сучасного національного виховання;
- професійні можливості педагогічних кадрів шкіл та їх готовність до запровадження нових дидактичних виховних технологій, що пропону-

ються положеннями гуманістичної педагогіки й гуманістичної психології;

- можливість експериментальної перевірки деяких теоретичних положень у практиці вітчизняних шкіл і т. ін.

У системі управління школою необхідно передбачити створення громадських науково-методичних лабораторій або творчих груп учителів, які допомагають учителям зрозуміти особливості гуманістичних зарубіжних шкіл.

У даному посібнику розглядалась штайнерівська педагогіка, яка виникла у Німеччині раніше (1919 р.), ніж гуманістична психологія і педагогіка у США (1950–60 рр.), проте значна частина положень тотожні (відмова від покарань дітей, щире і відкрите спілкування, відмова від оцінок, віра в дитину та її можливості тощо).

Відомо, що ідеї гуманістичної педагогіки сягають своїми коренями епохи Відродження. Достатньо згадати Вітторіно да Фельтре (1378–1446 рр.), який на практиці запровадив гуманістичне виховання. Він заснував в Італії школу, давши їй назву «Будинок радості» (1423–1424 рр.), яку відвідували діти герцога та його придворних, а також обдаровані діти з бідних родин. До школи надсилали також учнів із Франції, Німеччини, Греції.

Управління школою визначалось метою виховання: формування гармонійно розвиненої людини. Відповідно до мети створювалась структура школи, яка передбачала:

- навчальний процес: латинська і грецька мови, читання античних авторів, логіка, риторика, арифметика, геометрія, алгебра, природознавство, музика;
- виховний процес: в основі — моральне виховання (фізичні вправи та ігри на повітрі у будь-яку погоду, у будь-яку пору року);
- використання в процесі навчання пізнавальних ігор;
- відмова від тілесного покарання і тощо.

Вітторіно де Фельтре вважав найголовнішим у навчанні розвиток інтересу дітей до пізнання оточуючої дійсності й обов'язкове урахування індивідуальних здібностей учнів (нагадаємо, що то був початок XV століття).

Ідеї гуманістичного виховання втілила у власній практиці Марія Монтессорі (1870–1952 рр.), оскільки її педагогічна система була побудована на ідеях «вільного виховання»:

- відмова від насильства над дитиною;
- обов'язкова повага до дитини будь-якого віку;

- створення умов, які відповідають потребам дитини і сприяють її самовихованню, самоосвіті.

У «Будинках дитини», які створювала М. Монтессорі, головними заняттями були вправи «активності», музичні та гуманістичні заняття, обслуговуюча праця, сільськогосподарські роботи в саду і т. ін.

Найважливішою умовою вважалось щире, відкрите спілкування з дітьми. Повертаючись до сучасної гуманістичної педагогіки, необхідно відзначити, що на сьогодні увага педагогічної спільноти всього світу до ідеї гуманістичного виховання посилилася. Розробка конкретних методичних рекомендацій силами педагогів-практиків у процесі їх роботи має здійснюватися під керівництвом тих педагогів-методистів, які мають певні наробики й досвід в організації гуманістичного спілкування зі школярами.

Доведено, що, коли педагоги вміють відчутти переживання дітей, широко радіти їхнім успіхам, тоді створюється атмосфера довіри, емоційний комфорт, стає можливим використання будь-яких форм навчання і виховання.

Важливим є віра учителя і в себе. Не можна не згадати про таких яскравих, талановитих педагогів, управлінців-гуманістів, як В. О. Сухомлинський, Ш. О. Амонашвілі, А. С. Макаренко.

Навчати, виховувати, управляти успішно може тільки той педагог, який любить дітей, людей, свою справу і завжди прагне до професійного удосконалення.

Навчальне видання

ПІКЕЛЬНА Валерія Семенівна

УПРАВЛІННЯ ШКОЛОЮ
Частина 2

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

Підписано до друку 18.06.2004. Формат 60×84¹/₁₆. Папір офсетний.
Гарнітура Ньютон. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 6,51.
Зам. № 4-07/21-1.

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