

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ
«УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ГОРІШНА ОКСАНА МИРОСЛАВІВНА


УДК [005.584:005.332.3]:373(043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ
УПРАВЛІННЯ ЗМІНАМИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ
ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.


_____ О. М. Горішна

Науковий керівник: Боднар Оксана Степанівна, доктор педагогічних наук,
професор.

Київ – 2023

АНОТАЦІЯ

Горішна Оксана Мирославівна. Управління змінами в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки». – Державний заклад вищої освіти «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України, Київ, 2023.

Зміст анотації

У дисертаційній роботі узагальнено теоретичні положення, розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено результати функціонування та розвитку системи управління змінами в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти.

Актуальність проблеми управління змінами в освітньому процесі підтверджується такими факторами: мінливістю середовища і потребою швидкої адаптації до змін, зумовленими цивілізаційними викликами; змістом реформ у системі загальної середньої освіти та нормативно-правовим їх супроводом; зростанням конкуренції на ринку освітніх послуг, що призводить до ліквідації закладів освіти, неспроможних ефективно працювати в умовах динамічних змін. Всі ці фактори потребують оновлення освітнього менеджменту відповідно до вимог законодавства України.

Аналіз наукових джерел зарубіжного та вітчизняного менеджменту демонструє вагомі досягнення у плані розробки теорії управління змінами, оскільки науковцями обґрунтовано не тільки наукові підходи до вибору інструментів для управління змінами, але й практичні рекомендації щодо використання моделей змін. Представниками менеджменту визначено та обґрунтовано спектр понять у рамках дослідницької проблеми, серед яких: *зміни, класифікації змін, опір змінам, управління змінами, моделі управління*

змінами, алгоритми, функції та технології управління змінами, методи подолання опору змінам тощо.

Протягом останніх десятиріч зміни стали невід'ємною частиною щоденного життя закладів загальної середньої освіти, про що свідчать результати констатувального експерименту. На основі кількох мікродосліджень встановлено наступні проблеми: недостатня обґрунтованість різних понять, які виникають в управлінні змінами; відсутність сучасних теоретично-обґрунтованих моделей для їх реалізації; недостатній технологічний рівень впровадження змін; брак обґрунтованих механізмів управління процесами змін та механізмів подолання опору змінам тощо.

За результатами узагальнення змісту категоріального апарату, уведено дефініцію *управління змінами в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти* як цілеспрямовану і скоординовану роботу усіх суб'єктів освітнього процесу на основі використання новітніх технологій та моделей менеджменту з метою пошуку швидких шляхів адаптації до змін в динамічному зовнішньому середовищі. Сила такого впливу залежить від інтенсивності та масштабності змін, що відображається на організаційній структурі управління освітнім процесом та на контенті рішень.

Відтак, для розв'язання виокремлених у дослідженні проблем теорії і практики управління змінами та уникнення опору змінам запропоновано модель системи управління змінами в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти, яка містить такі модулі: мотиваційно-цільовий, теоретично-нормативний, організаційно-управлінський, діагностико-коригувальний, результативно-прогностичний. Кожен з модулів має свою специфіку, мету і призначення у системі управління, а також зміст і структуру.

Мотиваційно-цільовий модуль містить такі елементи: «Базові детермінанти управління змінами в умовах модернізації освіти» і «Мета управління змінами у закладі загальної середньої освіти». Призначенням цього модуля є розкриття змісту соціально обумовлених факторів (детермінантів) та активізація посиленої уваги до змін, а також встановлення мети, яка дозволить

підтримувати управління змінами в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти відповідно до векторів державної освітньої політики. Метою управління змінами у закладі загальної середньої освіти є формування ефективної системи управління змінами на основі інтеграції наукових надбань та аналізу управлінської практики задля поступального розвитку та мінімізації ризиків під час впровадження інновацій та нововведень. Для реалізації мети сформовано наступні модулі системи.

Теоретико-нормативний модуль містить такі складники: «Нормативно-правове забезпечення освіти» (державні концепції розвитку освіти; закон України «Про освіту»; закон України «Про загальну середню освіту»; концепція Нової української школи); «Ідентифікація змін» (концептуальні; організаційні; структурні; функціональні); «Теоретичне забезпечення» (філософські концепції змін; економічні концепції змін; розвиток теорії управління змінами; обґрунтування сучасного досвіду практики управління змінами). Всі компоненти цього модуля слугують теоретичною базою впровадження системи управління змінами в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти з дотриманням законодавчих вимог.

Третій модуль – *організаційно-управлінський* – виокремлює «Технологію управління змінами», яка здійснюється за етапами: концептуальним, процедурним, діагностичним, підсумковим. Окрема підсистема «Алгоритми» включена для управління локальними змінами. Структуру технології розкривають такі підсистеми: «Ресурсне забезпечення» і «Механізми управління». До ресурсів віднесено такі елементи: «Суб'єкти» (адміністрація; органи управління закладу; команда змін; клієнтський ряд) і «Об'єкти змін» (концепції; людський фактор освітній процес; матеріально-технічне оснащення). Свою діяльність суб'єкти реалізують через «функції суб'єктів».

Виокремлено групи циклічно-локалізованих функцій управління змінами в освітньому процесі за такими критеріями: напрямом здійснення; динамікою; ступенем інтенсивності. У кожній групі визначено функції

відповідно до типу змін. Вузькоспеціалізовані функції суб'єктів управління змінами різняться за посадовим статусом і реалізуються у визначеній ієрархії управління. У методичних рекомендаціях конкретизовано об'єкти змін в освітньому процесі та розділено на чотири групи, розкрито характер управлінської діяльності та визначено умови успіху команди змін.

Встановлено, що процес управління змінами може здійснюватися у технологічному циклі або в напрямку пролонгації, або згортання. Відповідно до цього виокремлено механізми. У підсистемі «Пролонгація змін» серед механізмів виділено: організаційне узгодження; підтримка мотиваційного ефекту успіху; екстраполяція змін, а в моделі «Згортання змін» – аналіз відторгнення; оцінка наслідків; уникнення біфуркації. Комплекс механізмів управління змінами продукує «Управлінське рішення» як один з елементів запропонованої системи, за допомогою якого проводиться реалізація, корегування і контроль управлінських дій на кожному етапі технології.

Діагностико-коригувальний модуль складається з таких компонентів, як: «Аналіз використаних ресурсів», «Аналіз ризиків змін», «Механізми подолання опору змінам», «Критерії оцінювання», «Внесення коректив», «Обчислення коефіцієнта ефективності управління змінами в освітньому процесі». Цей модуль дає можливість корегувати управлінські дії, налагоджувати ефективну комунікацію між суб'єктами та розв'язувати проблеми. Критерії оцінювання ефективності системи управління укладені за десятьма параметрами.

Результативно-прогностичний модуль призначений для підведення підсумків управління змінами та аналізу отриманих результатів, складається з двох блоків: «Основні результати» (сформована система управління змінами; продуктивно-комфортне освітнє середовище; позиціонування закладу як осередку інноваційного розвитку) і «Проміжні результати» (зростаюча задоволеність здобувачів освіти; розвинена здатність педагогів сприймати і реалізувати зміни; розширення клієнтського рядку та залучення нових стейкхолдерів; формування нового іміджу закладу загальної середньої освіти).

Ефективність запропонованої моделі системи управління змінами в освітньому процесі закладу освіти доведено експериментальною перевіркою за такими етапами: концептуально-проективним, констатувальним, формувальньо-діагностичним, узагальнюючо-прогностичним.

На *концептуально-проективному* етапі для забезпечення системності і комплексності експерименту було виокремлено концептуальні ідеї, принципи, а також з'ясовано мету та завдання. *Констатувальний* етап передбачав аналіз управлінського досвіду та визначення проблем в управлінні змінами в освітньому процесі. *Формувально-діагностичний* етап включав анкетування та розробку критеріїв. За допомогою математичного апарату було визначено коефіцієнт ефективності управління змінами в освітньому процесі за кожним параметром. На *узагальнюючо-прогностичному* етапі було обчислено загальну оцінку якості системи управління змінами в освітньому процесі. На основі аналізу статистичних даних зроблено висновок про збільшення індексу приросту якості управління змінами у експериментальними групах порівняно з контрольними та підтверджено ефективність запропонованої моделі системи управління змінами в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає у тому, що *вперше*:

– *розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено* модель системи управління змінами в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти, яка включає такі модулі: *мотиваційно-цільовий* (базові детермінанти управління змінами в умовах модернізації освіти; мета управління змінами); *теоретико-нормативний* (нормативно-правова база освіти; ідентифікація змін; теоретичне забезпечення); *організаційно-управлінський* (концептуальний, процедурний, діагностичний, підсумковий); *діагностико-коригувальний* (аналіз використаних ресурсів; аналіз ризиків змін, механізми подолання опору змінам, критерії оцінювання, внесення коректив, коефіцієнт ефективності управління змінами); *результативно-прогностичний* (основні і проміжні результати);

– *уведено та запропоновано трактування понять:* «зміни у розвитку»; «зміни в освітньому процесі»; «управління змінами в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти»; «детермінанти управління змінами»; «механізмами управління змінами»; «продлонгація змін»; «згортання змін»; «функції суб'єктів управління змінами»; «механізми подолання опору змінам»; «якість управління змінами», «ефективність управління змінами»; «алгоритм управління змінами»;

– *виокремлено та розкрито сутність* можливих об'єктів змін в освітньому процесі за чотирма групами; характеру управлінської діяльності (міждисциплінарний; адаптивний; соціокультурний; регулятивно-врівноважувальний; ситуаційний; формальний; неформальний; полімотивований) та показники досягнень успіху команди змін; механізми управління змінами; подолання опору змінам та показники досягнень успіху команди змін;

– *удосконалено:* методику оцінювання ефективності управління змінами; зміст циклічно-локалізованих функцій управління змінами в освітньому процесі відповідно до типів змін, відтак ці функції сформульовані: за напрямками здійснення, за динамікою, за ступенем інтенсивності;

– *запропоновано* технологію управління змінами в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти; критерії оцінювання ефективності системи управління змінами в освітньому процесі за десятьма параметрами, зміст яких описаний відповідними показниками у п'ятибальній шкалі оцінювання;

– *узагальнено:* класифікації змін; класифікації опору змін; механізми опору змін; типи і зміст детермінантів управління змінами в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти;

– *подальшого розвитку набули* шляхи моделювання системи управління змінами; структура і зміст компетентності керівника з проблеми управління змінами в освітньому процесі, а також доповнено сутність понять: «зміни»; «основні (стрижневі) функції управління змінами»; «циклічно

локалізовані функції управління змінами»; «вузькоспеціалізовані функції суб'єктів»; «технологія управління змінами»; «опір змінам».

Ключові слова: заклад загальної середньої освіти, зміни, адаптація, опір змінам, інновації, освітній процес, управління закладом освіти, управління освітнім процесом, управління змінами в освітньому процесі, умови невизначеності, механізми, моделювання, компетентність керівника, професійний розвиток.

ABSTRACT

Horishna Oksana Myroslavivna. Change management in the educational process of the institution of general secondary education. – Qualifying scientific work on manuscript rights.

Dissertation for obtaining the scientific degree of Doctor of Philosophy in specialty 011 «Educational and Pedagogical Sciences». - State institution of higher education «University of Education Management» of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, 2023.

Abstract content

The dissertation summarises the theoretical provisions, develops, theoretically substantiates and experimentally verifies the results of the functioning and development of the system of change management in the educational process of general secondary education institution.

The relevance of the problem of change management in the educational process is confirmed by the following factors: the changing environment and the need for rapid adaptation to changes caused by civilisational challenges; the content of reforms in the general secondary education system and their regulatory and legal support; growing competition in the market of educational services, which leads to the liquidation of educational institutions that are unable to work effectively in the

face of dynamic changes. All these factors require updating educational management in accordance with the requirements of Ukrainian legislation.

The analysis of scientific sources of foreign and domestic management demonstrates significant achievements in terms of developing the theory of change management, since scientists have substantiated not only scientific approaches to the choice of tools for change management, but also practical recommendations for the use of change models. Management representatives have defined and substantiated a range of concepts within the framework of the research problem, including: *changes, classifications of changes, resistance to changes, change management, change management models, algorithms, functions and technologies of change management, methods of overcoming resistance to changes, etc.*

Over the past decades, changes have become an integral part of the daily life of general secondary education institutions, as evidenced by the results of the confirmatory experiment. Based on several micro-researches, the following problems have been identified: insufficient validity of various concepts arising in change management; lack of modern theoretically grounded models for their implementation; insufficient technological level of change implementation; lack of sound mechanisms for managing change processes and mechanisms for overcoming resistance to change, etc.

Based on the results of generalising the content of the categorical apparatus, the article defines *change management in the educational process of general secondary education institution* as a purposeful and coordinated work of all subjects of the educational process based on the use of the latest technologies and management models in order to find quick ways to adapt to changes in a dynamic external environment. The strength of this impact depends on the intensity and scale of changes, which is reflected in the organisational structure of the educational process management and the content of decisions.

Therefore, in order to solve the problems of the theory and practice of change management identified in the study and to avoid resistance to change, a model of a change management system in the educational process of a general secondary

education institution is proposed, which contains the following modules: motivational and target, theoretical and normative, organisational and managerial, diagnostic and corrective, and performance and prognostic. Each of the modules has its own specificity, purpose and purpose in the management system, as well as content and structure.

The motivational-target module contains the following elements: «Basic Determinants of Change Management in the Context of Education Modernisation» and «Goal of Change Management in General Secondary Education Institution». The purpose of this module is to reveal the content of socially determined factors (determinants) and to intensify increased attention to change and set a goal that will support change management in the educational process of a general secondary education institution in accordance with the vectors of state educational policy. The purpose of change management in a general secondary education institution is to form an effective change management system based on the integration of scientific achievements and analysis of management practice for the purpose of progressive development and minimisation of risks in the implementation of innovations and innovations. To achieve this goal, the following modules of the system have been developed.

The theoretical-normative module includes the following components: «Regulatory and legal support of education» (state concepts of education development; the Law of Ukraine «On Education»; the Law of Ukraine «On General Secondary Education»; the concept of the New Ukrainian School); «Identification of changes» (conceptual, organisational, structural, functional); «Theoretical support» (philosophical concepts of change; economic concepts of change; development of the theory of change management; substantiation of modern experience of change management practice). All components of this module serve as a theoretical basis for the implementation of a change management system in the educational process of a general secondary education institution in compliance with legal requirements.

The third module – *organisational-managerial* – identifies the «Technology of change management», which is carried out in stages: conceptual, procedural, diagnostic, and final. A separate subsystem «Algorithms» is included to manage local changes. The structure of the technology is revealed by the following subsystems: «Resource provision» and «Management mechanisms». The resources include the following elements: «Subjects» (administration; governing bodies of the institution; change team; clientele) and «Objects of change» (concepts; people; educational process; material and technical equipment). The subjects carry out their activities through the «Subjects Functions».

The groups of cyclical-localised functions of managing changes in the educational process are allocated according to the following criteria: directions of implementation; dynamics; degree of intensity. In each group, the functions are defined according to the type of change. The highly specialised functions of change management actors differ in terms of their official status and are implemented in a certain management hierarchy. The methodological recommendations specify the objects of change in the educational process and divide them into four groups, reveal the nature of management activities and define the conditions for the success of the change team.

It is established that the process of change management can be carried out in the technological cycle either in the direction of prolongation or curtailment. Accordingly, the mechanisms are allocated. In the subsystem «Prolongation of changes», the mechanisms include: organisational alignment; support for the motivational effect of success; extrapolation of changes; and in the model «Curtailment of changes» – analysis of rejection; assessment of consequences; avoidance of bifurcation. The complex of change management mechanisms is produced by the «Management Decision» as one of the elements of the proposed system, which is used to implement, adjust and control management actions at each stage of the technology.

The diagnostic-correctional module consists of such components as «Analysis of resources used», «Analysis of risks of changes», «Mechanisms for

overcoming resistance to change», «Evaluation criteria», «Making adjustments», «Calculation of the coefficient of effectiveness of change management in the educational process» and makes it possible to adjust management actions, establish effective communication between subjects and solve problems. The criteria for evaluating the effectiveness of the management system are based on ten parameters.

The performance-prognostic module is designed to summarise the results of change management and analyse the results obtained and consists of two blocks: «Main results» (formed change management system; productive and comfortable educational environment; positioning of the institution as a centre of innovative development) and «Intermediate results» (growing satisfaction of students; developed ability of teachers to perceive and implement changes; expansion of the clientele and attraction of new stakeholders; formation of a new image of a general secondary education institution).

The effectiveness of the proposed model of the system for managing changes in the educational process of an educational institution is proved by experimental testing at the following stages: conceptual-projective, statement, formative-diagnostic, generalising-prognostic.

At *the conceptual-projective stage*, conceptual ideas and principles were identified to ensure the systematic and comprehensive nature of the experiment, and the goal and objectives were clarified. *The statement stage* involved analysing managerial experience and identifying problems in managing changes in the educational process. *The formative-diagnostic stage* included questionnaires and the development of criteria. The coefficient of effectiveness of change management in the educational process for each parameter was determined using the mathematical apparatus. At *the generalising-prognostic stage*, an overall assessment of the quality of the change management system in the educational process was calculated. Based on the analysis of statistical data, it is concluded that the index of increase in the quality of change management in the experimental groups compared to the control groups and the effectiveness of the proposed model of the system of change management in the educational process of general secondary education institution.

The scientific novelty of the research results is that *for the first time*:

- model of the change management system in the educational process of a general secondary education institution *is developed*, substantiated theoretically and tested experimentally, which includes the following modules: *motivational-target* (fundamental determinants of change management in the conditions of educational modernization; the goal of change management); *theoretical-normative* (normative and legal basis of education; identification of changes; theoretical support); *organizational-managerial* (conceptual, procedural, diagnostic, final); *diagnostic-corrective* (analysis of used resources; analysis of risks of changes, mechanisms for overcoming resistance to changes, evaluation criteria, the introduction of corrections, coefficient of effectiveness of change management); *performance-prognostic* (main and intermediate results);

- the essence of possible objects of change in the educational process in four groups was *identified* and *revealed*; the nature of management activity (interdisciplinary; adaptive; sociocultural; regulatory-balancing; situational; formal; informal; polymotivated) and indicators of success of the change team; change management mechanisms; overcoming resistance to change and indicators of success of the change team;

- the essence of possible objects of change in the educational process in four groups was *identified* and *revealed*; the nature of management activity (interdisciplinary; adaptive; sociocultural; regulatory-balancing; situational; formal; informal; polymotivated) and indicators of success of the change team; change management mechanisms; overcoming resistance to change and indicators of success of the change team;

- *improved*: the methodology for assessing the effectiveness of change management; the content of cyclical-localised functions of change management in the educational process in accordance with the types of changes, so these functions are formulated: by directions of implementation, by dynamics, by degree of intensity;

– *proposed*: the technology of change management system in the educational process of general secondary education institution is; criteria for evaluating the effectiveness of a change management system in the educational process by ten parameters, the content of which is described by the corresponding indicators in a five-point rating scale;

– *summarises*: classifications of change; classifications of resistance to change; mechanisms of resistance to change; types and content of determinants of change management in the educational process of general secondary education;

– *the ways of modelling* the change management system; the structure and content of the manager's competence in the problem of change management in the educational process were further developed, and the essence of the concepts was supplemented: «changes»; «basic (core) functions of change management»; «cyclically localised functions of change management»; «highly specialised functions of subjects»; «technology of change management»; «resistance to changes».

Keywords: general secondary education institution, changes, adaptation, resistance to change, innovation, educational process, management of an educational institution, management of the educational process, management of changes in the educational process, conditions of uncertainty, mechanisms, modelling, managerial competence, professional development.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковано основні наукові результати дисертації

Статті у наукових фахових виданнях України:

(які входять до переліку МОН)

1. Боднар О., Горішна О. Сутність та взаємозв'язок основних понять теорії управління змінами в освіті у філософсько-соціальному аспекті. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія «Педагогіка»*. 2020. Випуск №8 (15). URL: <https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/191>

2. Горішна О. Особливості класифікацій змін в освітньому процесі. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. 2021. Вип. 2 (46). С. 259–267. URL: <http://visn-ped.gnpu.edu.ua/index.php/uk/home1/47-visnyk-hlukhivskoho-natsionalnoho-pedahohichnoho-universytetu-imeni-oleksandra-dovzhenka-2021-vyp-2-46>
3. Горішна О. Алгоритм управління змінами в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2021. №2 (197). С. 5–11. URL: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-2\(197\)-5-11](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-2(197)-5-11)
4. Горішна О. Модель управління змінами в закладі середньої освіти. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія Педагогіка*. 2022. №13 (25). URL: [https://doi.org/10.33296/2707-0255-13\(25\)-18](https://doi.org/10.33296/2707-0255-13(25)-18)
5. Боднар О., Горішна О. Механізми подолання опору змінам у закладах загальної середньої освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2020. № 2. С. 1801–89. URL: <http://nzp.tnpu.edu.ua/article/view/226145>
6. Боднар О., Горішна О. Функції управління закладом загальної середньої освіти в умовах змін. *Імідж сучасного педагога*. 2021. №6 (201). С. 5–10. URL: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-6\(201\)-5-10](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-6(201)-5-10)

Монографія (колективна)

7. Горішна О. Трансформація концепції управління змінами у практиці управління в закладах освіти. *Актуальні проблеми управління закладом освіти в контексті стратегії модернізації освітньої галузі*: колективна монографія. За загальною редакцією Кравця В. П., Мешко Г. М. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. С. 314–6.

Публікації у міжнародних виданнях

8. Bodnar O., Boyko M., Horishna O., Naumchuk V. Conceptual essence of change of management models in the educational environment: theory and practice.

Applied Linguistics Research Journal. 2021. №5(8). P.26–35.
DOI:10.14744/alrj.2021.75547. URL: <https://alrjournal.com/jvi.aspx?un=ALRJ-75547&volume>

9. Gorishna O. Specifics of the organization of the educational process in the conditions of distance learning. *Scientific foundations of modern pedagogy: collective monograph*. Bets I., Bets Yu., Filippov M., etc. International Science Group. Boston: Primedia eLaunch, 2020. 146 p. P.97–103. Available a DOI: 10.46299/isg.2020.MONO.PED.II.

URL: <https://repo.odmu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/8145/Monograph.pdf>

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

10. Горішна О. Модель компетентності керівника закладу загальної середньої освіти в контексті впровадження механізмів управління змінами в освітньому процесі. *Розвиток професіоналізму сучасного педагога в постнеокласичній парадигмі*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Черкаси, 9–10 квітня, 2019. Черкаси: видавець Гордієнко Є. І., 2019. С. 104–107.

11. Горішна О. Теорії та моделі управління змінами. *Наука і молодь – 2019: пріоритетні напрями глобалізаційних змін*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених (м. Київ, 16 травня 2019 р.). Київ: Навчально-науковий інститут менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2019. С. 508–514.

URL: <http://umo.edu.ua/images/content/institutes/imp/vydannya/konferenc/tezy>

12. Horishna O. Trends of change management in educational process in context of ideas of the New Ukrainian School. *Парадигмальна модель керівника сфери освіти у контексті євроінтеграційних процесів*: матеріали Міжнародного форуму управлінської діяльності (18–19 травня 2019 р. м. Тернопіль). Тернопіль: Крок, 2019. С. 171–177.

13. Горішна О. Застосування інструментів івент-менеджменту у системі управління змінами у закладі загальної середньої освіти. *Теоретичні та практичні аспекти формування освітнього простору інституційного рівня: світовий та вітчизняний вимір*. Тези доповідей Міжнародної наукової конференції (24–25 жовтня 2019). Львів, ЛНУ імені Івана Франка, 2019. С. 81–84.

14. Горішна О. Тенденції управління змінами в форматі нової української школи. *«Професійний розвиток педагогів в умовах освітнього середовища післядипломної освіти»*. Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. (22–23 листопада 2019). м. Луцьк. Упорядник. М. Луцюк. Луцьк: Волинський ІППО, 2019. С. 110–111.

15. Горішна О. Алгоритм реалізації управління змінами в закладі загальної середньої освіти. *Наука і молодь – 2020: пріоритетні напрями глобалізаційних змін*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених (м. Київ, 14 травня 2020 р.). Київ: Навчально-науковий інститут менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти», 2020. С. 441–445.

URL: <http://umo.edu.ua/images/content/institutes/imp/vydannya/konferenc/tezy>

16. Горішна О. Корпоративна культура в умовах змін. *Актуальні проблеми менеджменту та публічного управління в умовах інноваційного розвитку економіки*. Матеріали доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Тернопіль 15 травня 2020р.). Частина I. Тернопіль: ТНЕУ. 2020. 400 с. С. 39–42.

17. Horishna O. The organization of the educational process in the conditions of distance learning. Proceedings of the II International Education Forum «*Best Educational Practices: Ukraine, Europe, World*», January 24, 2021, Association for Promotion of Education and Science Globalization SPACETIME, Kyiv, Ukraine. P. 239–243. URL: https://drive.google.com/file/d/1-JadJmsFcQqNvMyg-kw_WBKst5uOhOlk/view

18. Горішна О. Планування професійного розвитку вчителя НУШ на основі особистої диференціації в умовах змін. *Філософсько-світоглядні та культурологічні контексти неперервної освіти*: матеріали III міжнародної науково-практичної конференції. 29–30 квітня 2021 р., м. Дніпро, КЗВО «ДАНУ» ДОР». Наук. ред. О. Є. Висоцька. Дніпро: СПД «Охотнік», 2021. С. 212–223. URL: <http://dano.dp.ua/attachments/article/>

19. Горішна О. Основи концепції управління змінами в освітньому процесі. *Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управлінської діяльності*: матеріали VII Всеукраїнської (з іноземною участю) науково-практичної конференції (18 листопада 2021 року, м. Херсон). За ред. Кузьменка В. В., Слюсаренко Н. В.: у II-х ч. Ч. I. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2021. С.67-71. URL: <http://surl.li/baapm>

20. Горішна О. Принцип адаптивності у подоланні опору змінам у закладі загальної середньої освіти. *Адаптивні процеси в освіті*: збірник матеріалів (тез доповідей) 3-ої Міжнародної наукової літньої онлайн-школи; за заг. ред. Г. В. Єльнікової, М. Л. Ростоки; ред. кол.: О. Л. Ануфрієва, Л. О. Бачієва, З. В. Рябова; упорядн. М.Л. Росток. Київ-Харків. 2022. Вип. 2(5). С. 37-40. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/732808/5/Zbirnyk-iSS-OS-APE-2022-2\(5\)_ed.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/732808/5/Zbirnyk-iSS-OS-APE-2022-2(5)_ed.pdf)

21. Горішна О. Управління змінами в умовах децентралізації освіти. Збірник «*Управління якістю освіти в умовах реалізації формули НУШ*» наук.-практ. Конференції. Упорядн. Стащенко М. О., Луцьк: ВІППО, 2022. 188 с. 31 травня 2022 року. С. 185–187. URL: <https://sites.google.com/view/31-05-2022-kmo/головна>

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	21
ВСТУП	22
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ УПРАВЛІННЯ ЗМІНАМИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ.....	33
1.1 Аналіз теоретичного підґрунтя сутності управління змiнами та можливостi реалiзацiї його в закладах загальної середньої освіти.....	33
1.2 Змiни як об’єкт управління в умовах невизначеностi.....	52
1.3 Якісний стан практики впровадження змін в освітньому процесі як індикатор розвитку системи управління у закладі загальної середньої освіти.....	72
Висновки до першого розділу.....	94
РОЗДІЛ 2 СТРУКТУРА І ЗМІСТ МОДЕЛІ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ЗМІНАМИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	97
2.1 Обґрунтування моделі системи управління змінami в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти...	97
2.2 Функції і механізми управління змінami в освітньому процесі в умовах модернізації освіти	120
2.3 Технологія та алгоритми управління змінami	143
Висновки до другого розділу.....	164
РОЗДІЛ 3 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА РОЗРОБЛЕНОЇ МОДЕЛІ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ЗМІНАМИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ТА МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ	168

3.1	Оцінювання ефективності застосування розробленої моделі системи управління змінами в освітньому процесі на засадах критеріального підходу.....	168
3.2	Механізми подолання опору змінам в освітньому процесі у закладах загальної середньої освіти.....	186
3.3	Сучасні вимоги до керівника закладу загальної середньої освіти та методичні рекомендації до впровадження системи управління змінами в освітньому процесі	205
	Висновки до третього розділу.....	227
	ВИСНОВКИ	230
	СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	236
	ДОДАТКИ	274

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

МОН України	– Міністерство освіти і науки України
ЗЗСО	– Заклад загальної середньої освіти
УЗОП	– Управління змінами в освітньому процесі
Концепція	– Концепція Нової української школи
НУШ	
Дитина з ООП	– Дитина з особливими освітніми потребами
ІКТ	– Інформаційно-комунікаційні технології
ТКМЦНОІМ	– Тернопільський комунальний методичний центр науково-освітніх інновацій і моніторингу
ТОКІШПО	– Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти
ТДН	– Технології дистанційного навчання

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. Інтенсивний економічний і суспільний розвиток, тенденції кризи у світовому порядку, проблеми функціонування вітчизняної освіти в умовах карантину та воєнного стану зумовили потребу нової управлінської парадигми, яка б мала змогу реагувати на велику кількість змін в освіті. Організація освітнього процесу в умовах модернізації та інноваційного розвитку суспільних процесів стала викликом у галузі освіти. Масштабне використання інформаційно-комунікаційних технологій та компетентнісного навчання докорінно змінило здійснення освітньої діяльності закладів загальної середньої освіти. Усім суб'єктам освітньої діяльності необхідний теоретичний і практичний супровід в реальному часі. Запити суспільства вплинули як і на особистість педагога, так і на здобувача освіти, і тому проблема управління змінами займає провідне місце у розвитку системи освіти України.

У концепціях сучасного менеджменту ефективність впровадження інновацій залежить від управління та реакції людей на них, оскільки динамічний розвиток суспільства, що зумовлює реформування освітньої галузі, безпосередньо пов'язаний зі змінами, які відбуваються на всіх рівнях функціонування закладу загальної середньої освіти. Теоретики та практики говорять про недостатнє усвідомлення управлінцями важливості і специфіки впровадження змін.

Реформування освітньої галузі та впровадження Концепції НУШ зумовило нові виклики перед педагогічними колективами країни. Необхідність пошуку нових механізмів управління змінами в освітньому середовищі викликаний також такими суспільними факторами, як: децентралізації управління; оновлення нормативно-правового супроводу діяльності закладі освіти; поширення коронавірусної хвороби 2019 (Covid 2019); впровадження воєнного стану; внутрішня та зовнішня міграція здобувачів освіти тощо. Саме принципи демократії і гуманізму, визнання

пріоритету особисто зорієнтованого підходу в освітньому процесі, дитиноцентризму як провідної ідеї перебудови освітнього процесу у закладах освіти з використанням сучасних видів менеджменту – стали головними концептами розвитку сучасної теорії і практики управління змінами.

Сьогодні зміни чітко простежуються в освітньому середовищі, зокрема: у контекстах змісту освіти; статусу закладів освіти; технологіях оцінювання якості освіти; наукових підходах до освітнього процесу; методах і формах навчання і розвитку учня; у сфері освіти дорослих тощо. Всі ці зміни регламентується законами України: «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту»; Указами Президента України, як-от: «Про Національну стратегію розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі».

Теорія управління змінами розпочала свій розвиток в зарубіжному економічному менеджменті і на сьогодні є достатньо розвинена і представлена цілою низкою праць таких авторів, як-от: Р. Бекхард, М. Бір, Д. Бодді, В. Бріджес, Д. Глейчер, Л. Грейнер, Д. Данфі, Д. Коєн, Дж. Коттер, Х. Кунтз, К. Левін, Д. Мейєрсон, Н. Норія, К. О’Доннел, Т. Петерс, Д. Стейс, Р. Уотерман, Ж. Філіпс, Дж. Хайят, Х. Харінгтон.

Зарубіжні автори: Р. Айзенштат, М. Бір, Д. Бодді, Р. Дафт, Л. Гулік, П. Лауренс, Н. Норія, Б. Спектор, Т. Петерс, Р. Уотерман, Ж. Філіпс, К. Шарма – внесли вагомий вклад у теорію економічного менеджменту, пропонуючи моделі управління змінами. У вітчизняному менеджменті найбільш популярними є моделі управління змінами Т. Гринька, Т. Гвініашвілі.

В Україні проблематика управління змінами розвинулася в публікаціях таких вчених, як: Л. Карамушка, М. Кириченко, В. Кремень, О. Кузьмін, О. Михайловська, Д. Найпак, В. Олійник, І. Петрова, Т. Пічугіна, Н. Приймак, В. Поліщук, К. Пріб, З. Рябова, Г. Тарасюк, М. Фищук.

Класифікаційні характеристики змін стали предметом вивчення дослідників, серед яких: Дж. Балогун, П. Бейт, Р. Дафт, Д. Декстер,

Л. Грейнер, Л. Коуч, Д. Стейс, С. Дж. Фармер, Дж. Френч, Дж. Фрімен, М. Ханан, В. Хейлі та ін. Класифікацією змін у вітчизняному менеджменті займалися науковці: М. Буднік, Д. Воронков, Є. Гринь, І. Калінько, І. Косач, Р. Косцик, О. Кузьмін, Н. Курилова, Л. Ладонько, О. Мельник, Т. Пічугіна, О. Скібіцький, Б. Стелюк, І. Шевченко.

Опір змінам досліджували М. Грін, Е. Кемерон, Д. Кірп, П. Лауренс, Е. Терхата, Б. Тімар та інші. Серед українських авторів *опір* як поняття і процес став проблемою вивчення С. Дзяна, Є. Демідової, Д. Найпака, Т. Приймака, Н. Фединця.

Суттєвий доробок у розвиток теорії управління змінами склали вітчизняні дослідники, а саме: О. Гайдей деталізував сутність поняття «управління змінами», визначив причини змін в організації, розглянув особливості теорій управління змінами та умови їх успішного проведення; Г. Бабенко класифікувала та розглянула сценарії проведення змін у залежності від стану зовнішнього середовища та стану організації; Т. Гринько розробив методичний підхід щодо управління змінами з метою ефективного розподілу матеріальних ресурсів та підвищення ефективності функціонування організації; Т. Гвініашвілі на основі аналізу моделей управління змінами запропонував використання комплексного підходу до управління змінами; І. Михайличенко дослідив проблеми управління змінами та впровадження інновацій у закладах вищої освіти; Д. Найпак визначив інструменти ефективного управління змінами; Г. Тарасюк запропонував план мінімізації ризиків змін.

Сучасна тематика управління змінами в освіті позначена вивченням вузьких проблем. В. Кремінь презентує дослідження щодо аналізу розвитку і змін в освіті. О. Топузов обґрунтовує проблеми науково-методичного забезпечення реформ. В. Олійник розглядає цивілізаційні зміни. М. Кириченко та Л. Сергєєва аналізують управління організаційно-освітніми змінами в інституційному середовищі закладу освіти. Л. Калініна, Л. Карамушка, Т. Сорочан та Р. Шиян виокремлюють проблеми формування

компетентного кадрового потенціалу керівників в умовах змін. Управлінська діяльність керівника в умовах невизначеності досліджується З. Рябовою і В. Гладковою. Проблематика розвитку професійної компетентності керівників висвітлюється у працях І. Жорової та Г. Кравченко.

Постійно збагачується понятійний апарат дослідження, зокрема, чіткі трактування отримали поняття: *управління змінами, модель управління змінами, опір змінами, алгоритми управління змінами, функції управління змінами, класифікації змін, ризики змін*. Таким чином, проблематика управління змінами розширюється, адже практика управління закладами освіти щоразу ставить нові цілі, реалізація яких сприятиме підвищенні ефективності функціонування і розвитку закладу загальної середньої освіти.

Метою управління змінами в освітньому процесі є розвиток самоорганізації колективу з метою підтримки успіхів змін; мінімізація негативного впливу змін; пошук резервів для компромісу інтересів; використання позитивних аспектів змін для прийняття рішень на кожному етапі їх реалізації для стимулювання педагогічної ініціативи; виокремлення досягнень колективу для їх збереження та включення управлінських впливів для зменшення ризиків.

Незважаючи на достатньо вагомі здобутки з досліджуваної проблеми, пошук сучасних моделей управління змінами в освітньому процесі, які тісно пов'язані з модернізацією та формуванням інноваційного освітнього середовища в Україні, продовжуються і вимагає використання якісно нових систем управління змінами в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти. Актуальність вибраної теми обумовлена також суперечностями між:

- інтенсивним змінами у управлінській парадигмі та недостатнім розвитком моделей системи управління змінами в освітньому процесі відповідно до завдань реформування освіти;
- об'єктивною потребою реальної оцінки доцільності, ефективності та результативності впровадження змін в освітній процес, та відсутністю валідних критеріїв оцінювання названих параметрів;

- між достатньо розвиненою теорією управління змінами в загальному менеджменті та практикою експериментальної перевірки впровадження різних моделей управління змінами в освітньому процесі.

Таким чином, актуальність означеної проблеми зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Управління змінами в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти»**.

Об'єкт дослідження – процес управління закладом загальної середньої освіти.

Предмет дослідження – система управління змінами в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти.

Мета дослідження – розробити і теоретично обґрунтувати систему управління змінами в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти, експериментально перевірити її ефективність.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконане згідно з планами науково-дослідницьких робіт Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» і відображає окремі результати науково-дослідницької теми «Трансформація професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах відкритого університету післядипломної освіти» (держаний реєстраційний номер УкрІНТЕІ 0120U104637).

Завдання дослідження:

1. Узагальнити теоретичні основи управління змінами та досвід практики у зарубіжному та вітчизняному менеджменті.
2. Розробити та обґрунтувати модель системи управління змінами в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти.
3. Експериментально перевірити ефективність моделі системи управління змінами в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти.

4. Надати методичні рекомендації щодо практичного впровадження системи управління змінами в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти.

Теоретична основа дослідження: філософські основи змін (Т. Алексенко, В. Аніщенко, Г. Балл, Ю. Бех, О. Герасименко В. Лутай, А. Колот, В. Кремень); наукові основи управління закладами освіти (Г. Єльнікова, В. Маслов, О. Мармаза, Є. Павлютенков, В. Пікельна, З. Рябова, Є. Хриков); управління освітнім процесом (О. Василенко, В. Гладкова, Л. Гунько, А. Єрмола, Л. Лузан, Л. Москалець, М. Кириченко, Н. Клокар, Г. Науменко, І. Осадчий, І. Підласий, А. Прокопенко, Т. Рогова, Г. Тимошко, Т. Хлебнікова, А. Цимбалару); теоретичні здобутки зарубіжного економічного менеджменту змін (change management) (І. Адізес, Р. Бекхард М. Бір, Д. Бодді, В. Бріджес, Д. Глейчер, Л. Грейнер, Д. Данфі, Д. Коєн, Дж. Коттер, К. Левін, Д. Мейєрсон, Н. Норія, С. Патон, Т. Петерс, Д. Стейса, Р. Уотерман, Ж. Філіпс, Дж. Хайят); дослідження вітчизняних вчених у галузі управління змінами (М. Буднік, Д. Воронков, Є. Гринь, О. Гусєва, І. Калінько, І. Косач, Р. Косцик, О. Кузьмін, Н. Курилова, Л. Ладонько, О. Мельник, Т. Пічугіна, Н. Приймак, В. Поліщук, К. Пріб, А. Серєкова, О. Скібіцький, Б. Стелюк, І. Шевченко); специфіка управління змінами в освіті (В. Андрущенко, Л. Ващенко, Л. Даниленко, Л. Калініна, Л. Карамушка, В. Олійник, С. Пасєка, Л. Савченко, Т. Сорочан, Р. Шиян); зарубіжні дослідження теорії освітніх змін (А. Ал-Фадала, Р. Карпур, Д. Кірк, Е. Терхарт, Т. Тімар, М. Фуллан); функції управління закладом освіти (В. Бондар, В. Крижко, Б. Гаєвський,); теорія кваліметричного оцінювання (О. Ануфрієва, Г. Дмитренко, О. Локшина, Л. Одерій); теорія критеріального оцінювання (О. Боднар, О. Касьянова, М. Кириченко, Т. Лукіна, Є. Єрмола).

Для досягнення мети дослідження і вирішення поставлених задач, враховуючи специфіку об'єкта, предмета дослідження, використано наступний **комплекс методів:**

Теоретичні: для формування концепції дослідження – системний, структурно-функціональний, синергетичний, компетентнісний, процесний підходи; для аналізу та розробки понятійного апарату дослідження – метод термінологічного аналізу та операціоналізації понять; для виявлення детермінантів та тенденцій розвитку управління змінами – формально-логічні (аналіз, синтез, абстрагування, прогнозування, індукція, дедукція); для встановлення суперечностей між різними трактуваннями понять – експертний метод, морфологічний аналіз, синтез, порівняльні оцінки узагальнення.

Емпіричні: для планування експериментального дослідження – *методи проектування*; для розробки моделі системи управління змінами, укладання критеріїв оцінювання – *декомпозиції мети, моделювання*; для включення в експериментальне дослідження різних суб'єктів – *методи психологічної підтримки режиму комфортного ділового спілкування, протоколювання*; для виявлення ставлення суб'єктів до змін – *діагностичні (анкетування, тестування, групового інтерв'ю, експертного спостереження, колективного обговорення)*; для оцінки компетенцій суб'єктів (експертів) – *самооцінки, взаємооцінки, метод рекомендацій, рейтингування*; для розробки змісту критеріїв оцінки – *генерування ідей, моделювання, систематизації, класифікації, мінімізації, фільтрування, оптимізації, градації, шкалування та ранжування вагомості*; для підготовки до процедури експертного оцінювання – *індивідуальні (консультації, бесіди), групові (інструктажу, нарад, зборів)*; для обчислення показників ефективності системи управління змінами в освітньому процесі – *статистичні методи обробки інформації*.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає у тому, що *вперше:*

- *розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено* модель системи управління змінами в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти, яка включає такі модулі: *мотиваційно-цільовий* (базові детермінанти управління змінами в умовах модернізації освіти; мета управління змінами); *теоретико-нормативний* (нормативно-правова база

освіти; ідентифікація змін; теоретичне забезпечення); *організаційно-управлінський* (концептуальний, процедурний, діагностичний, підсумковий); *діагностико-коригувальний* (аналіз використаних ресурсів; аналіз ризиків змін, механізми подолання опору змінам, критерії оцінювання, внесення коректив, коефіцієнт ефективності управління змінами); *результативно-прогностичний* (основні і проміжні результати);

– *уведено та запропоновано трактування понять*: «зміни у розвитку»; «зміни в освітньому процесі»; «управління змінами в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти»; «детермінанти управління змінами»; «механізмами управління змінами»; «пролонгація змін»; «згортання змін»; «функції суб'єктів управління змінами»; «механізми подолання опору змінам»; «якість управління змінами», «ефективність управління змінами»; «алгоритм управління змінами»;

– *виокремлено та розкрито сутність* можливих об'єктів змін в освітньому процесі за чотирма групами; характеру управлінської діяльності (міждисциплінарний; адаптивний; соціокультурний; регулятивно-рівноважувальний; ситуаційний; формальний; неформальний; полімотивований) та показники досягнень успіху команди змін; механізми управління змінами; подолання опору змінам та показники досягнень успіху команди змін;

– *удосконалено*: методику оцінювання ефективності управління змінами; зміст циклічно-локалізованих функцій управління змінами в освітньому процесі відповідно до типів змін, відтак ці функції сформульовані: за напрямками здійснення, за динамікою, за ступенем інтенсивності;

– *запропоновано* технологію управління змінами в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти; критерії оцінювання ефективності системи управління змінами в освітньому процесі за десятьма параметрами, зміст яких описаний відповідними показниками у п'ятибальній шкалі оцінювання;

– *узагальнено*: класифікації змін; класифікації опору змін; механізми опору змін; типи і зміст детермінантів управління змінами в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти;

– *подальшого розвитку набули* шляхи моделювання системи управління змінами; структура і зміст компетентності керівника з проблеми управління змінами в освітньому процесі, а також доповнено сутність понять: «зміни»; «основні (стрижневі) функції управління змінами»; «циклічно локалізовані функції управління змінами»; «вузькоспеціалізовані функції суб'єктів»; «технологія управління змінами»; «опір змінам».

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в розробленні та впровадженні моделі системи управління змінами в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти, зокрема у використанні термінологічного апарату; технологічно-функціональних елементів; критеріїв оцінювання у практиці управління в умовах модернізації освіти; кризових ситуаціях тощо. Важливим є інструментарій оцінювання (анкети, опитувальники, діагностичні таблиці), що відображений у додатках, який дасть змогу керівникам діагностувати рівень готовності учасників освітнього процесу до змін. Подані методичні рекомендації для керівників, в яких наголошено на основних змістових компонентах та проблемах, слугуватимуть матеріалом для проведення семінарів, вебінарів, тренінгів.

Впровадження результатів дослідження. Основні положення та результати дисертаційного впровадження в освітній процес Богодухівської гімназії № 1 Богодухівської районної ради Харківської області (довідка № 01-22/11 від 04.02.2021р.); Бучанський навчально-виховний комплекс «Спеціалізована загальноосвітня школа I-III ступенів – загальноосвітня школа I-III ступенів» № 4 (довідка №22 від 25.02.2021р.); Кременчуцька гімназія № 1 Кременчуцької міської ради Кременчуцького району Полтавської області (довідка № 01-23 від 22.03.2022р.); Тернопільська міська рада, управління освіти і науки (довідка №1372/03 від 29.12.2022р.); Підволочиська селищна рада Тернопільської області, відділ освіти (довідка №4 від 30.01.2023р.);

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (довідка №173/33-03 від 01.03.2023р.).

Особистий внесок здобувача. У публікації «Сутність та взаємозв'язок основних понять теорії управління змінами в освіті у філософсько-соціальному аспекті» [25] проаналізовано поняття та досліджено філософські аспекти управління змінами в освітньому процесі. У праці «Механізми подолання опору змінам у закладах загальної середньої освіти» [22] автором розглянуто процес опору змінам та його специфіку розроблено механізми подолання опору змінам серед педагогічного колективу на основі проведеного експерименту. У науковій праці «Функції управління закладом загальної середньої освіти в умовах змін» [26] проілюстровано різні підходи до класифікації функцій та теоретично обґрунтовано реалізацію функцій управління змінами за класичними моделями. У публікації «Conceptual essence of change of management models in the educational environment: theory and practice» [226] здобувачкою проаналізовано основні моделі управління змінами та описано пілотне дослідження щодо впровадження моделей управління зміни (моделі змін Декстер Данфі та Даг Стейса, ADKAR).

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні, експериментальні і прикладні результати дослідження та узагальнені висновки обговорювались на засіданнях кафедри менеджменту освіти та права ДЗВО «Університет менеджменту освіти», були також відображені у доповідях і повідомленнях на науково-практичних семінарах, конференціях різного рівня, зокрема:

міжнародних – «Science and society» (м. Гамільтон, Канада 2018); «Розвиток професіоналізму сучасного педагога в постнеокласичній парадигмі» (м. Черкаси, 2019); «Парадигмальна модель керівника сфери освіти у контексті євроінтеграційних процесів» (м. Тернопіль, 2019); Теоретичні та практичні аспекти формування освітнього простору інституційного рівня: світовий та вітчизняний вимір (м. Львів, 2019); «Best Educational Practices: Ukraine, Europe, World» (м. Київ, 2021 р.); «Філософсько-світоглядні та культурологічні

контексти неперервної освіти» (м. Дніпро, 2021 р.); «Адаптивні процеси в освіті» (м. Харків, 2021 р.); «Search for scientific answers to the challenges of our time 2021» (м. Святош, Болгарія, 2021);

всеукраїнських – «Наука і молодь – 2019: пріоритетні напрями глобалізаційних змін» (м. Київ, 2019 р.); «Професійний розвиток педагогів в умовах освітнього середовища післядипломної освіти» (м. Луцьк, 2019); «Професійна компетентність керівника сучасного закладу освіти: код епохи» (м. Хмельницький, 2020 р.); «Адаптивні процеси в національній системі освіти» (м. Харків, 2020 р.); «Наука і молодь - 2020: пріоритетні напрями глобалізаційних змін» (м. Київ, 2020 р.); «Актуальні проблеми менеджменту та публічного управління в умовах інноваційного розвитку економіки» (м. Тернопіль, 2020 р.); «Адаптивні процеси в освіті» (м. Харків, 2021 р.); «Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат» (м. Тернопіль, 2021 р.); «Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управлінської діяльності» (м. Херсон, 2021 р.);

регіональних – «Управління якістю освіти в умовах реалізації формули НУШ» (м. Луцьк, 2022 р.).

Публікації. Основні положення та результати дисертаційного дослідження відображено у 21 публікаціях, серед яких: 6 статей у наукових фахових виданнях України (з них 4 – електронні); 1 стаття – у міжнародному журналі; 1 стаття в колективній монографії в Україні і 1 – за кордоном; 12 публікацій у збірниках наукових праць, матеріалах міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференцій.

Структура дисертації. Дисертація складається з анотацій українською та англійською мовами, вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел із 303 найменувань (із них 88 – іноземними мовами), додатків на сторінках. Загальний обсяг дисертації – 347 сторінок, з них 12 сторінок – анотації, 234 – основного тексту. Робота містить 28 таблиць та 13 рисунків.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ УПРАВЛІННЯ ЗМІНАМИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

1.1. Аналіз теоретичного підґрунтя сутності управління змінами та можливості реалізації його в закладах загальної середньої освіти

Пріоритетним напрямком економічного розвитку України є формування конкурентоспроможності нашої держави на світовій арені, важливим компонентом якого є управління змінами в освітній галузі. Прогресивні перспективи модернізації освітнього процесу під впливом зовнішніх та внутрішніх змін стають актуальною темою для дискусій у педагогічних та наукових колах. Глобалізація суспільства, цифрова і технологічна революції, потреба швидкого потоку соціальних змін, невизначеність і нестабільність, що існують в сучасному світовому мультикультурному середовищі, безпосередньо впливають і на розвиток вітчизняної системи освіти. Такі умови потребують від менеджерів закладів освіти нових підходів в управлінській діяльності, наукового пошуку рішень у кризових ситуаціях, висококваліфікованих навичок та механізмів ефективного управління змінами. Тому постає потреба переосмислення ролі освітнього менеджменту, його безболісної і швидкої адаптації до запитів сьогодення.

В. Кремень наголошує, що, «модернізуючи освіту, маємо по-новому відповідати на низку запитань: чого навчити, як учити, на чому вчити, скільки вчити...» [105].

Як зазначено у «Білій книзі національної освіти України», українська освіта у контексті сучасних змін має готувати людину до життя в інформаційному суспільстві, формувати інноваційне мислення, активізувати пізнавальну діяльність учнів [7, с. 140].

Концептуально окреслив основні напрямки змін новий Закон України «Про освіту», серед яких: автономія закладу освіти; академічна свобода у виборі навчальних програм, підручників, дидактичного забезпечення, методів навчання та форм підвищення кваліфікації; гарантовано прозорість та інформаційна відкритість закладу освіти; державні гарантії здобувачам освіти; державно-громадське управління у сфері освіти тощо [81].

Конкретизацію змін здійснено у Законі України «Про повну загальну середню освіту», зокрема виділено:

- відповідальність педагогічного колективу за формування та оцінювання безпечного освітнього середовища (розділ 1, ст.12);
- зміну рівнів, термінів здобуття повної загальної освіти відповідно до можливостей учня (розділ 1, ст.4);
- територіальну приналежність дитини на здобуття освіти за місцем проживанням (розділ 3, ст.8);
- розвиток індивідуальних здібностей учнів та формування індивідуальної траєкторії учня (розділ 3, ст.10-14);
- право закладу загальної середньої освіти (далі ЗЗСО) на власну освітню програму (розділ 3, ст.11);
- впровадження педагогічної інтернатури (розділ 4, ст.23);
- впровадження інклюзивної форми навчання для дітей з особливими освітніми потребами (далі ООП) (розділ 4, ст. 26);
- необхідність впровадження служби внутрішнього шкільного моніторингу (розділ 6, ст. 42);
- обов'язковість проведення інституційного аудиту (розділ 6, ст.46);
- сертифікація педагогів (розділ 6, ст.49);
- можливість участі у міжнародних дослідженнях якості освіти (TIMSS, PISA, PIRLS тощо) (розділ 9, ст. 64);
- міжнародна академічна мобільність (розділ 9, ст.65) тощо [82].

Всі ці зміни будуть і надалі сприяти підвищенню якості освіти, про що свідчить «Стратегія розвитку сфери інноваційної діяльності на період до 2030 року», яка передбачає «створення навчальних матеріалів із підприємництва та інновацій, які б підвищували рівень обізнаності, починаючи із школи, навчати азів створення власного бізнесу, фінансової грамотності та охорони інтелектуальної власності» [184].

П. Саух підкреслює, що сьогодні настала доба інноваційного суспільства, яка вимагає радикальної системи перебудови освіти, її функцій, якісно нових результатів. Освіта, на думку автора, формує образ країни, а її реформування спричиняє суттєві зміни у способі життя великої кількості людей [170, с. 50-51].

У своїх дослідженнях такі вітчизняні науковці, як: Л. Калініна, Л. Карамушка, Т. Сорочан, Р. Шиян теж звертають увагу на зміни у контексті модернізації освіти, а також виокремлюють проблеми формування компетентного кадрового потенціалу керівників в умовах змін [142].

На особливість функціонування системи освіти в умовах змін наголошує З. Рябова, підкреслюючи, що «управління має реагувати на ці зміни та своєчасно забезпечувати перебудову системи з притаманними їй закономірностями та тенденціями, за допомогою механізмів, які існують у самій системі» [166, с. 15].

В. Ковальчук розглядає ЗЗСО як освітньо-виховну систему з компонентами: «суб'єктно-середовищним (педагоги, учні, батьки, дорослі; середовище); ціннісно-орієнтаційним (цілі, цінності, принципи діяльності, перспективи); функціонально-діяльнісним (системоутворюючі види діяльності, їх функції, напрямки, зміст форми і методи роботи, спілкування, функції, керування); діагностико-результативним (критерії ефективності, оцінка й аналіз функціонування» [98, с. 55].

Протягом двох перших десятиліть XXI ст. в освітньому менеджменті України основні проблеми управління освітнім процесом розв'язані. Вагомі результати з цього питання знаходимо у працях таких вчених, як: В. Пікельна

[153], Є. Павлютенков [145], В. Бондар [29], Т. Хлебнікова [203], В. Ковальчук [98], В. Крижко [107], М. Смирнова [181] та ін. Сучасні наукові дослідження пов'язані з врахуванням інтенсивної трансформації векторів державної освітньої політики відповідно до міжнародних стандартів при збереженні надбань класичної школи. Економічний ринок праці потребує сьогодні нових моделей випускника, у структурі компетентності якого вкладено здатність оперативно вирішувати завдання у сфері навчання і праці, а також реалізувати себе у соціальному та особистому житті. Тому важливо зміни розглядати в освітньому процесі.

Поняття *освітній процес* тільки появилось у зв'язку з впровадженням нового Закону України «Про освіту». До цього часу використовувались такі поняття, як: навчально-виховна діяльність, освітня діяльність, освітньо-виховний процес. Сутність цих понять досліджено у праці О. Бондар [16]. Зокрема, автор *навчально-виховну діяльність* трактує як «цілісну взаємоузгоджену і раціональну педагогічну метасистему, детерміновану структурованою сіткою взаємообумовлених, з різною силою домінування та з різним рівнем паритетності, зв'язків (суб'єктно-суб'єктних, суб'єктно-об'єктних, об'єктно-суб'єктних, об'єктно-об'єктних), які піддаються управлінню та регуляції і за законом відображення, якість метасистеми знаходить своє вираження в якості соціально значимих результатах» [16, с. 5].

Т. Хлебнікова трактує *навчально-виховний процес* – як не механічне поєднання процесів виховання, навчання, розвитку, а нове якісне утворення, у якому всі складові процеси підпорядковані єдиній меті. Автор підкреслює, що «складна діалектика відносин усередині навчально-виховного процесу полягає в єдності й самостійності процесів, що його утворюють; у цілісності й супідрядності систем, що входять до нього; у наявності загального та збереженні специфічного» [203, с. 6].

З 2017 року відповідно до Закону України «Про освіту» *освітній процес* пояснюють як систему науково-методичних і педагогічних заходів, спрямованих на розвиток особистості шляхом формування та застосування її

компетентностей [81]. І. Осадчий пропонує розглядати освітній процес як «організоване закладом освіти здобування учнем відповідного рівня освіти в інституційній формі, що відбувається за освітньою програмою у спеціально створеному освітньому середовищі із встановленими властивостями» [140].

У зарубіжних виданнях *освітній процес* – систематичний, послідовний, логічний, науково обґрунтований, планомірний хід дій, що складається з двох основних взаємозалежних операцій: викладання та навчання [219, с. 11]; модель, що забезпечує концептуальну основу для інтеграції певних компонентів: ресурсів та інформації, мета, методи, інтеграція, результати, оцінка [221]; структурована система організаційно-дидактичних заходів [265]. Л. Мартинець вказує на складну систему взаємодій в освітньому процесі: керівник – учитель, керівник – учень, учитель – учень, керівник – учитель – учні – батьки та громадськість [121, с. 38].

Сьогодні науковці розглядають *освітній процес* як багаторівневу та багатофункціональну систему, в якій виокремлюють «процеси навчання за окремими предметами, за циклами предметів, галузями знань»; підкреслюють, що навчання проходить у класах, у паралелях, ступенях закладу освіти; реалізується за змінами, потоками, процесами навчання та виховання різних категорій учнів; у контексті позакласної та позашкільної виховної роботи» [196, с. 131]. Отже, *управління освітнім процесом у ЗЗСО* – це складна багатофункціональна управлінська діяльність, багатогранна за своїми проявами та динамічними результатами, в якій організатором, регулятором і відповідальним за рішення є керівник закладу освіти.

Освітній процес може здійснюватися у різних формах: очній, екстернатній, дистанційній та змішаній. Змішана форма передбачає поєднання навчання офлайн і онлайн. Особливості такої форми навчання розкрила Г. Кравченко [103].

Окремі ЗЗСО під час воєнного стану з метою ефективного управління освітнім процесом розробили модель змішаного навчання, в якій передбачено

змінену кількість часу уроків для всіх класів. У табл.1.1показано модель змішаного навчання у школі №306 м. Києва.

Таблиця 1.1

Модель змішаного навчання [139, с. 293]

Клас	Загальне тижневе навантаження	Кількість уроків на тиждень, які будуть проводитися офлайн	Кількість уроків на тиждень, які будуть онлайн	Час перебування у закладі
1 класи	20 уроків	15 уроків	5 уроків	8:00-10:15
2–4 класи	23 уроків	18 уроків	5 уроків	08:00–11:20
5 класи	28 уроків	20 уроків	8 уроків	08:00–12:35
6 класи	31 уроки	23 уроки	8 уроків	11:50–16:25
7 класи	32 уроків	24 уроки	8 уроків	11:50–16:25
8 класи	33 уроків	25 уроків	8 уроків	12:45–17:20
9 класи	33 уроків	25 уроків	8 уроків	12:45–17:20
10 класи	33 уроків	26 уроків	9 уроків	10:45–15:20
11 класи	33 уроки	26 уроків	9 уроків	10:45–15:20

Освітню (навчально-виховну) діяльність розглядають: як метадіяльність, метасистему (А. Фурман) [201]. Якщо через призму психології, то виділяють такі складові: інтереси, потреби, мотиви, засоби (Л. Карамушка) [89; 90], а під кутом педагогіки в освітньому процесі виокремлюють технології, методи, методики, засоби тощо.

Якщо розглядати освітній процес як об'єкт управління в умовах змін, то можна виділити різні компоненти. На думку представників менеджменту, ними можуть бути: «зміст; форми організації навчання; критерії оцінювання знань; місія навчання і виховання; мета і засоби досягнень; колективний стиль керівництва і прийняття рішень; технології навчально-виховного процесу; суперечності; моніторинг успішності учнів; зв'язки з оточенням» [141, с. 134].

На наш погляд, у контексті управління змінами в освітньому процесі ЗЗСО можна виокремити такі компоненти:

суб'єкти (суб'єкти-об'єкти) – учні, педагоги, адміністрація, батьки, індивідуальні та колегіальні органи управління ЗЗСО, представники громадськості та органів місцевого самоуправління;

об'єкти – нормативно-правове забезпечення діяльності ЗЗСО; урочна діяльність; шкільна документація; виховна система; стиль викладання; режим роботи закладу; організаційна культура; стратегії розвитку тощо;

умови – зовнішні і внутрішні; безпечні та небезпечні (умови карантину, воєнного стану);

мотиви – визначаються індивідуальним, груповим і колективним способом, саме від сили мотивів залежить якість освітнього процесу;

цілі – визначені Державним стандартом та уточнені ЗЗСО;

організаційні форми – індивідуальні, групові, колективні; очні, заочні, дистанційні, змішані; уроки, факультативи, заняття;

ресурси – кадрові, фінансові, матеріально-технічні, санітарно-гігієнічні, етично-психологічні, інформаційно-методичні;

основні види діяльності – управління, викладання, навчання, педагогічна та психологічна підтримка, виховання, формування компетентностей, впровадження інновацій, робота з батьками тощо.

Відтак, для регулювання динаміки змін в освітньому процесі використовують *управління* та *менеджмент*. Первинність цих понять на сьогодні не доведена, тому і надалі точаться дискусії, який з цих понять є частиною іншого. Багато вітчизняних дослідників, зокрема і Г. Тимошко, вважають поняття *управління* та *менеджмент* тотожними, хоча не варто нехтувати їх розмежуванням у сучасній науці. Науковці звертають увагу на те, що *менеджмент* і *управління* використовують однакові механізми впливу на людину: ієрархія, культура та ринок [191, с. 23].

Семантика поняття *управління* постійно розширюється, концептуальне ядро його складають такі смислові центри: «технологія вирішення» (В. Пікельна) [153, с. 49]; «послідовна зміна станів, стадій, етапів розвитку, сукупність дій керівника для досягнення результатів» (Є. Павлютенков) [145, с. 5]; «взаємодіючі елементи, скоординовані заходи» (Л. Калініна) [87]; «складна структура, що включає духовні та матеріальні процеси» (Є. Хриков) [204]; «особливий вид людської діяльності в умовах змін» (Г. Єльнікова) [75];

«цілеспрямований процес вияву активності людини» [214, с. 32]; «вид управлінської діяльності, який дає змогу відрізнити одну роботу від інших» [10]; «трансформація інформації у дію» (О. Мороз) [198, с. 658]; «цілеспрямована система забезпечення стабільності функціонування та подальшого розвитку головної системи» (М. Кириченко, В. Маслов) [92, с. 54]; «безперервний та цілеспрямований процес впливу на керований об'єкт зі входом і виходом» [108, с. 134, с. 136]; «діяльність, спрямована на прийняття рішень» (В. Крижко, О. Боднар) [196, с. 28]. Отже, поняття «управління» і надалі досліджується та здійснюється пошук його нових якостей. У загальному розумінні, управління – це вид діяльності, що забезпечує ефективне та продуктивне досягнення організацією цілей з використанням певних методик, технологій та механізмів.

У зарубіжній і вітчизняній теорії поняття *управління* пов'язане з поняттям *менеджмент (management)*, яке з англійської мови перекладається, як «дирекція», «керування», «завідування» тощо. Окремі автори наголошують на тому, що слово *менеджмент* набуло справді сучасного значення, яке виражається низкою перекладів: «управляти», «керувати», «завідувати», «бути на чолі», «бути здатним справлятися з чимось, якоюсь проблемою» [104, с. 20]. Менеджмент розглядають як: «процес планування, організації, мотивації і контролю для досягнення організаційних цілей» (М. Мескон, Ф. Хедоурі, М. Альберт) [279]; «ієрархічно організовану діяльність» (Г. Фаоль) [239]; «виконання дій іншими людьми» (М. Паркер Фоллет) [248]; «процес проектування та підтримки середовища, в якому люди працюють разом» (Г. Кунц, Х. Вейріх) [271]; «систему оригінальних та взаємозалежних принципів підвищення ефективності праці» (Ф. Тейлор) [296]; діяльність з управління персоналом, яка відповідає потребам співробітників, дає змогу підвищувати продуктивність праці (І. Юргутіс) [212, с. 39]; цілеспрямований вплив на колектив, працівників або окремих виконавців з метою виконання поставлених завдань (В. Лунячек) [114, с. 11]; «процес вирішення проблем, що виникають унаслідок змін» (І. Адізес) [3]. Отже, науковці розглядають

менеджмент як систему принципів; процес; організовану діяльність для досягнення організаційних цілей зусиллями інших людей з оптимальним використанням ресурсів. Аналіз трактувань свідчить, що поняття *управління* частіше використовують, коли мова йде про управління системами, а менеджмент – для пошуку оптимальних засобів впливу на конкретних людей.

Процеси діяльності ЗЗСО глибоко досліджуються і тому на сьогодні розглядають управління: *адаптивне, організаційне, державно-громадське, адміністративне, стратегічне, маркетингове, управління ресурсами (матеріально-технічними, інтелектуальними, інформаційними, фінансовими, трудовими); управління закладом освіти, управління якістю, управління конкурентоспроможністю* тощо і, звичайно, *управління змінами*.

В. Карпенко підкреслює, що для того щоб Україна в нових соціальних умовах могла використати свій потенціал, необхідні радикальні зміни принципів, моделей і технологій управління; подолання відстані від теорії управління до практики [91, с. 129].

Вагомі зміни відбуваються в *управлінні освітою*, яке розуміють як процес планування, організації, мотивації та контролю, необхідний для формулювання і досягнення цілей, які ставляться (висуваються) суспільством у галузі освіти. Управління змінами застосовують у двох випадках: коли «об'єктом управління є зміни у змісті та організації і, коли – у технологіях навчально-виховного процесу» (В. Яровий) [124, с. 665].

В. Крижко та інші стверджують, що *управління освітою* – це процес, що розвивається еволюційно і через принцип сингуляризації (перетворення загального на одиничне) набуває ментальних рис [196, с. 23].

Останнім часом в освіті на понятійному та практико-організаційному рівнях активно розвивається теорія «управління змінами». У світовому менеджменті *управління змінами* (change management) представлене плеядою авторів, серед яких: І. Адізес, Р. Бекхард, М. Бір, Д. Бодді, В. Бріджес, Д. Глейчер, Л. Грейнер, Д. Данфі, Д. Коєн, Дж. Коттер, Х. Кунтз, К. Левін, Д. Мейерсон, К. О'Доннел, Т. Петерс, Д. Стейс, Р. Уотерман, Ж. Філіпс,

Дж. Хайят, Х. Харінгтон та інші. Поняття *управління змінами* у зарубіжному менеджменті трактується як: «процес мінімізації опору змінам шляхом залучення ключових гравців та зацікавлених сторін» [231]; «стиль управління, що заохочує організації та окремих людей до ефективного поведіння зі змінами» [235]; «системний підхід до вирішення питань переходу чи трансформації цілей, процесів чи технологій організації» [293]; «процес, інструменти та методи, що використовуються для управління змінами, включаючи планування, перевірку та реалізацію змін» [289]; «структурований підхід до переміщення організації з поточного стану до бажаного» [233].

У вітчизняній теорії менеджменту дефініція «управління змінами», розкривається як: складова процесу управління для постійного коригування напрямку діяльності і функціонування організації з метою якісного задоволення потреб споживачів [40, с. 71]; «збалансована система управління»; «сукупність робіт спрямованих на впровадження нових цінностей, стосунків, норм, організаційної поведінки спрямованих на досягнення консенсусу між споживачем й зацікавленими сторонами щодо певних змін» (О. Михайловська і О. Кузьмін) [125, с. 119]; «наука, що вивчає специфічні закономірності та особливості еволюційних перетворень в організації, технології адаптації організаційних структур, функцій і процесів до умов існування» (Т. Пічугіна, С. Ткачова, О. Ткаченко) [154, с. 6]. Отже, семантика поняття «управління змінами» визначається спектром таких характеристик, як: «процес мінімізації опору», «стиль управління, «системний підхід», «трансформація процесів», «збалансована система», «наука», «технології адаптації» тощо. Різне розуміння цього поняття підтверджує складність процесу управління змінами, в якому багато стихійних явищ, суб'єктивізму, випадкових факторів впливу, помилкових рішень, необґрунтованих дій. Відтак, наукові досягнення з теорії управління змінами і надалі потребують нових досліджень.

Науковці наголошують на тому, управління змінами має міждисциплінарний характер, власний теоретичний фундамент, але

формується з практичної діяльності, яка становить основу подальшого розвитку теорії (Т. Пічугіна, С. Ткачова, О. Ткаченко) [154, с. 6]. За словами П. Друкера, основним завданням управлінця є «пошук рівноваги в процесі змін» [72, с. 13]. Такої ж думки притримується і Г. Тарасюк, зазначаючи, що потрібно прикласти максимум зусиль і зберегти рівновагу між порядком і хаосом [187, с. 289]. Провідний теоретик і практик у галузі менеджменту І. Адізес, стверджує, що конфлікти, як і зміни, можна спрогнозувати, відтак завданням управління змінами є перетворення деструктивних конфліктів у конструктивні [3, с. 385]. Зарубіжні вчені зауважують, що ефективне управління змінами виходить за рамки управління проектами та технічними завданнями [274].

До процесу управління змінами застосовують інструменти програмно-цільового управління, системності управління, цілісності, правової визначеності, економічності, модельованості, мотиваційного забезпечення, синергетичної орієнтації, спланованості дій, адекватності, логічної основи та зворотного зв'язку, дуальності, ієрархічності, конфігуративності [154, с. 10].

І. Фищук виділяє в управлінні змінами в економічній сфері принципи, які можна адаптувати для ЗЗСО (табл. 1.2) [199, с. 218-219].

Таблиця 1.2

Принципи управління змінами

№ з/п	Принципи управління змінами в економічному секторі (за І. Фищуком)	Зміст принципів (за І. Фищуком)	Авторські трактування адаптації принципів для управління змінами в освітньому процесі ЗЗСО
1	2	3	4
1.	<i>Формування керівної коаліції</i>	Створення комітетів, робочих груп як неформальних організацій переможців для збирання, внесення коректив та оприлюднення інформації про зміни	Створення команди змін, як ключових фігур, з метою підготовки програми змін та налагодження комунікації в освітньому процесі (електронні повідомлення, повідомлення на сайті, соціальних мережах, усна інформація під час нарад тощо)

Продовження таблиці 1.2

1	2	3	4
2.	<i>Виявлення та реагування на людей, які можуть бути стійкими до змін</i>	У міру внесення змін створюється сила напруги, щоб порушити сталу рівновагу, така ж сама спостерігається тенденція і в адаптації системи	Принцип орієнтує на діагностику педагогів, що є стійкими до змін та пошук механізмів заохочення таких працівників
3.	<i>Встановлення необхідності змін</i>	Досліджуючи наукові надбання, виникає потреба впровадження змін з урахуванням їх негайності й доцільності. Важливим аспектом є той факт, що люди не змінюються, якщо їх не стимулювати до змін	Впровадження змін завжди відбувається на основі законодавчих актів, розпоряджень або іншої інформації, яка підтверджує доцільність змін в освітньому процесі. Реалізація змін буде ефективною при умові переконання педагогів доцільності змін
4.	<i>Формування передбачуваних результатів</i>	Принцип передбачає основні цінності і цільове управління організацією. Ключовим аспектом є здатність відобразити майбутню зміну з точки зору цінностей сьогодення	Важливо чітко визначити, що зміниться у закладі освіти при досягненні певних цілей та на основі очікуваних результатів проектувати майбутні зміни
5.	<i>Встановлення процесу реалізації плану</i>	Передбачає важливість процесу планування, який допоможе людям зрозуміти непередбачувані обставини. Планування фокусується на затраті ресурсів для досягнення цілей. Корегування плану сприятиме адаптації до невизначень	Аналізуючи наявні ресурси у ЗЗСО, команді змін важливо зосередитися на плануванні ефективного впровадження змін в освітньому процесі. Варто звернути увагу на те, що планування – це не разова дія, а постійний процес, який формалізує його в певному алгоритмі
6.	<i>Зосередження уваги на постійному вдосконаленні</i>	Потрібно багато часу приділяти самовдосконаленню, важливо створити програму безперервного вдосконалення та зосередити дій та заходи, які впроваджують вдосконалення	Акцентує увагу на самоаналізі та самовдосконаленні фахової компетентності керівника і педагогічного персоналу. У процесі впровадження змін важливо здійснювати планування підвищення кваліфікації педагогів щодо шляхів модернізації освітнього процесу
7.	<i>Розробка плану зобов'язань</i>	План зобов'язань – це стратегія, яка описує серію кроків, дій розроблених для забезпечення підтримки тих людей, які є важливими для впровадження змін	План передбачає низку винагород для підтримки, мотивування й стимулювання педагогічного персоналу, залучених до змін, він включає також зобов'язання педагогів

Продовження таблиці 1.2

1	2	3	4
			щодо участі у змінах
8.	«Ходьба навколо»	Передбачає процес, що забезпечує рушійні сили для просування неформальної організації, що лежить в основі будь-яких змін	Керівнику ЗЗСО слід спрямувати зусилля на визначення неформальних груп в колективі, які впливають на ефективність змін або чинять їм опір, а також передбачити інструменти впливу на них
9.	<i>Зміна структури та системи управління персоналом</i>	Людські ресурси є критично важливими для забезпечення конкретних переваг організації. Ідеї щодо організаційного розширення, залучення команди змін та реінжиніринг не можуть бути ефективно реалізованими без людських ресурсів. Як наслідок – ефективна система управління персоналом є важливим фактором інституалізації змін	Система управління персоналом будується на інноваційні основи, зокрема на командному підході. Вона повинна забезпечувати розвиток організаційної культури у ЗЗСО, підтримувати позитивний мікроклімат серед колективу. Керівнику ЗЗСО потрібно підкреслювати важливість кожного педагога в здійсненні освітнього процесу, визнавати його вклад в ефективність функціонування закладу освіти
10.	<i>Зміна матеріально-технічної бази</i>	Свіжі ідеї змін зароджуються і втілюються з новими матеріально-технічними базами, адже процеси змін потребують нових засобів і технологій, а передумова успішності змін – це креативність персоналу	Розвиток матеріально-технічного забезпечення ЗЗСО є пріоритетним завданням керівника. Інтерактивність та інтеграція освітнього процесу потребує модернізації освітнього середовища: оновлення навчальних кабінетів, технічного і дидактичного забезпечення, нових інформаційно-цифрових технологій та засобів комунікації

Практика функціонування та розвитку в ЗЗСО, з нашої точки зору, доводить необхідність ще й таких принципів для управління змінами в освітньому процесу: *мотиваційної поведінки* (керівнику важливо виокремити вигоди, які отримують педагоги від новацій); *толерантного розпорядництва* (позитивне ставлення до кожного педагога незалежно від його участі у змінах);

колективної згоди (обов'язкове загальношкільне погодження, залучення стабільної підтримки неформальних лідерів); *превалювання перспективності над раціональністю* (зміни, передусім, спрямовані на здобувача освіти і часто мають короткостроковий ефект, але регулярні виграші у подальшому можуть призвести до вагомих результатів розвитку ЗЗСО); *справедливості в оцінці вкладу кожного* (керівнику важливо визнавати особистий вклад кожного педагога у процесі перетворень у ЗЗСО); *кредиту довіри до ініціаторів* (ініціатори змін несуть відповідальність за прийняті рішення щодо змін, але у випадку негативного результату – керівник не перекладає відповідальність за невдачі на педагогічний колектив).

Управління змінами не може будуватися на класичних традиційних підходах, тому що, як підкреслює Л. Карамушка, заклади освіти повинні враховувати зміни у соціальному середовищі, адаптуватися до нових підходів у суспільному розвитку і трансформувати їх у новий зміст навчання, нові стратегії взаємодії між учасниками «управлінського та навчально-виховного процесу» [90].

Ефективність управління буде зростати, якщо використовувати відповідні моделі управління змінами, які розроблені у зарубіжному менеджменті, бо забезпечують поглиблений підхід до організаційних змін. Розглянемо ці моделі. Д. Бодді та С. Патон у своїх дослідженнях визначають чотири типи моделей управління, які доповнюються і можуть трансформуватися в моделі управління змінами, серед яких: раціональні моделі цілей; внутрішні моделі процесів; моделі людських відносин; моделі відкритих систем [224].

Дослідження проблем впровадження організаційних змін, як окремої течії управлінської науки, почалося 50-х роках минулого століття. Одну з перших в історії моделей управління змінами запропонував К. Левін, який описував структуровану або організаційну зміну через зміну «стану криги». Модель К. Левіна досить проста, однак на ній засновані інші теорії управління змінами. Левін припускає, що успішна зміна вимагає триступеневого процесу:

розмороження (*unfreeze*), переміщення (*change*) та замерзання (*refreeze*). Першим етапом у зміні поведінки є «розмороження (ситуація статус-кво або відлига). Другим – «рух», де баланс рушійних сил змінюється. Заключним етапом є процес «замороження», що передбачає прищеплення змін і підтримки нових стандартів [256, с. 23]. Модель К. Левіна, враховуючи емоційні аспекти колективу, підкреслює важливість комунікації на будь-якому етапі змін і може бути основою для управління змінами у ЗЗСО. З часом модель К. Левіна була видозмінена багатьма теоретиками та практикаками, проте базові аспекти залишилися незмінними. Наприклад, Л. Грейнер у своїй теорії, по суті, деталізував модель управління змінами К. Левіна. Розглянемо цю модель.

The Greiner Growth Model. Л. Грейнер запропонував модель успішного управління змінами, яка спирається на п'ятьох етапах зростання. Згодом додав шостий етап до унікальної версії своєї моделі. Кожна фаза впровадження нововведень містить період відносно стабільного зростання з подальшим «кризовим явищем», коли потрібні великі організаційні зміни. Модель описує еволюційний характер управління змінами у певній послідовності через фази з урахуванням ситуацій кризи:

- 1 фаза: *креативність (Growth Through Creativity)* – можлива криза лідерства через нестачу відповідних компетентностей керівника;
- 2 фаза: *напрямок (Growth Through Direction)* – криза автономії, керівникам потрібно делегувати свої повноваження іншим;
- 3 фаза: *делегування (Growth Through Delegation)* – під час збільшення чисельності колективу ймовірна криза контролю, кожна структура дбатиме про свій розвиток, що може призвести до розпаду організації;
- 4 фаза: *координація й контроль (Growth Through Coordination and Monitoring)* – можлива бюрократична криза через запровадження нових правил, стандартів та норм поведінки;
- 5 фаза: *співпраця (Growth Through Cooperation)* – надмірна кількість консультацій спричинює кризу думок; керівникам потрібно залучати зовнішніх експертів, шукати нові можливості за межами організації;

– 6 фаза: *об'єднання (Growth Through Alliances)* – потрібна налагоджена комунікація з різними експертами, підприємствами тощо, що може спричинити кризу власної ідентифікації та поглинання іншими організаціями [251].

Модель зростання Л. Грейнера полегшує розуміння, чому працюють стилі управління, організаційні структури, механізми координації у звичному режимі та чому вони не працюють на певних етапах у фазі розвитку організації. Кожна фаза вимагає різної компетентності керівника, внаслідок чого модель росту Грейнера орієнтується на стратегічний розвиток [281]. Отже, наукові дослідження Л. Грейнера є цікаві, бо йому вдалося створити модель життєвого циклу організації та описати фази, які вона проходить в міру свого зростання.

Оригінальною є *модель Дж. Коттера*. Успішне впровадження змін є довготривалим складним процесом і залежить від здійснення восьми кроків: створення відчуття терміновості; сформованість потужної керівної коаліції; наявність стратегічного бачення; пропаганда нового бачення; усунення перешкод; генерування короткотермінових вигравів; консолідування результатів змін; підтримка змін в організаційній культурі у всіх аспектах. Спроба пропустити будь-який етап створить ілюзію швидких змін і не дасть бажаного результату [267; 268]. Перші чотири кроки моделі Коттера діють як дефрости сталої рівноваги, а наступні перегукуються з фазами змін у теорії Левіна [275]. Модель Коттера акцентується на успіх всього колективу та швидкій адаптації до змін замість фактичного процесу змін. Оскільки описана модель є покроковою, трудомісткою і довготривалою, може створити розчарування та невдоволення серед працівників, якщо вимогам не приділяти належну увагу.

Модель Д. Данфі та Д. Стейса є матричною та включає опис процесу змін з точки зору трансформації організації. Увага у моделі зосереджується на факторах навколишнього середовища, а також на лідерських якостях суб'єктів. У структурі моделі виділено чотири типи середовищних ситуацій

змін: партисипативна еволюція (*participative evolution*); харизматична трансформація (*charismatic transformation*); примусова еволюція (*forced evolution*); авторитарна трансформація (*dictatorial transformation*). Зміни можуть носити радикальний або примусовий характер та відбуваються поступово за такими етапами: *тонке налаштування, модульна трансформація, поступова корекція та корпоративна трансформація*. Особлива заслуга моделі відображається у виділенні наступних стилів управління, які зображені у моделі по вертикалі: *стиль спільної роботи, консультативний стиль, стиль директив, стиль примусу* [241]. У наукових колах Модель Данфі та Стейса критикується і вважається нормативною та побудованою на емпіричних фактах без аналізу організаційних аспектів [237].

Модель McKinsey 7-S розроблена на початку 80-х років минулого століття авторами Т. Петерсом, Р. Уотерманом та Ж. Філіпсом. У ній науковці акцентують увагу на людських ресурсах (Soft Ss). Ефективність організації формується на базі семи взаємопов'язаних елементів: стратегія (*strategy*); структура (*structure*); система (*systems*); стиль (*style*); навички (*skills*); колектив (*staff*); спільні цінності (*shared values*) [264]. Названа модель має чотири основні переваги: забезпечує ефективний підхід до діагностування та розуміння організації, надає керівні принципи змінам, об'єднує раціональні та емоційні аспекти. Проте ключовим моментом моделі є те, що зміна одного елемента впливає на всі інші [298].

Модель ADKAR розробив Дж. Хайят у 1990-х роках, ґрунтується на аналізі як успішних, так і невдалих змін в сотнях організацій протягом багатьох років. Опираючись на 20 років досліджень організації PROSCI, автор прийшов до висновку, що організаційні зміни відбуваються лише тоді, коли змінюються люди [250]. Тобто, ця модель управління передбачає зміну поведінки працівника на індивідуальному рівні через такі психологічні стани:

A – awareness (поінформованість) – усвідомленість змін;

D – desire (бажання) – бажання брати участь в процесі змін;

K – knowledge (знання) – розуміння того, що і як потрібно змінювати;

A – ability (здатність) – бути спроможним впроваджувати зміни;

R – reinforcement (армування) – забезпечити підтримку змін [259].

Модель ADKAR забезпечує вагомі результати, організаційний успіх за умови стимулювання індивідуальних змін усіх працівників.

Bridges Transition Model – це «перехідна» модель автора В. Бріджеса, яка є інструментом ідентифікації розвитку колективу у хронологічному порядку; вона виділяє три етапи емоційного стану працівників: *закінчення; нейтральна зона; новий початок*. Модель озброює керівників знаннями, необхідними для того, щоб системно проводити своїх співробітників через зміни [223].

Модель теорії Е і О. Аналізуючи процеси організаційних змін та їх кінцевий результат, М. Бір та Н. Норія зауважують, що 70% усіх спроб втілити зміни на практиці зазнають невдач [284]. Управлінці, не розуміючи природи та сутності змін, перебирають методи їх впровадження, губляться серед протиріч та неактуальних порад. Теорія Е зосереджена на економічній значимості і націлена на використання «жорстких методів» здійснення організаційних змін «зверху донизу» для необхідності швидких і кардинальних змін [284]. Дана теорія спрямована на структуру організації, зміни плануються з залученням експертів та консультантів з готовими планами дій. Теорія О направлена на розвиток організаційної культури і людських здібностей, базується на емоційному інтелекті, співпраці, спілкуванні й командній роботі з колективним, прийняттям рішень, фінансові і психологічні мотивації. Зміни розглядаються як реакція на нові можливості. Для досягнення бажаних результатів необхідний баланс «жорстких» і «м'яких» методів управління. Невпевненість, заздалегідь непродумана інтеграція Теорій Е та О може призвести до негативних наслідків організації та підірвати авторитет керівника [284].

Аналізуючи дослідження останніх років, науковці зазначають, що більшість моделей впровадження організаційних змін не приносять очікуваних результатів або не працюють взагалі. Управлінцям, зазвичай, важко обрати ту модель, яка б підходила організації у певні ситуації. Тому

автори, М. Бір, Р. Айзенштат та Б. Спектор зауважують, що передусім необхідно змінити знання та зв'язки конкретних людей. Зміна однієї людини спричинює зміни в організаційній поведінці всього колективу [244].

Відомо, що будь-які зміни вносять певний хаос у процес функціонування організації, тому надзвичайно актуальною є проблема побудови стратегії змін, які сприяють швидкій адаптації та прийняттю змін персоналом. Однозначного бачення сутності поняття стратегії змін немає. Погоджуємося з визначенням Т. Пічугіної, що стратегія змін – це «обраний і схвалений організацією всебічний план дій» [154]. Отже, на вибір стратегії змін впливають: темп реалізації змін; ефективність управління; звернення до зовнішньої допомоги; оптимальне зосередження сил.

О. Гусева притримується думки, що «вихідним принципом вибору стратегії змін є поглиблення рівня необхідних перетворень у залежності від погіршення поточної конкурентної ситуації». Автор вважає, якщо побудована стратегія близька до ідеального варіанту, то зміни будуть спрямовані лише на вдосконалення, але якщо виявиться кризовий стан організації, то виникне потреба у побудові радикальної стратегії [64, с. 191-192].

Вітчизняні вчені, такі як Т. Пічугіна, М. Буднік, Н. Курилова та інші, акцентують свою увагу на дослідженнях В. Торлі та Х. Уїрденіуса, які пропонують власну класифікацію стратегій змін, серед яких: директивна; нормативна; аналітична; орієнтовані на дію і на переговори [154; 32, с. 191].

Таким чином, розвиток управління змінами, зокрема теорії, моделей, стратегій, зумовлений такими тенденціями, як: інформатизація суспільства, оптимізація закладів освіти, інтеграція змісту освіти; включенням нових інструментів оцінювання тощо. Варто зауважити те, що будь-який заклад освіти – це живий механізм, який постійно перебуває в динамічних процесах розквіту або занепаду. Відтак, школа, як організація відкритого типу, змушена адаптуватися до викликів зовнішнього середовища, в якому вона існує. З розвитком ЗЗСО відбувається і еволюція змін, адже на зміни впливають зовнішні і внутрішні чинники.

1.2. Зміни як об'єкт управління в умовах невизначеності

Євроінтеграційні процеси зумовлюють освітнє товариство моделювати нове обличчя української освіти, зокрема шукати інноваційні характеристики для ЗЗСО, які відповідали б сучасним цивілізаційним викликам. Відтак, філософські та соціальні аспекти управління змінами стають важливим предметом вивчення та обговорення серед науковців. Будь-які зміни у внутрішньому або зовнішньому середовищах ЗЗСО є взаємопов'язаними, викликають появу протиріч в організаційних процесах, але водночас і стають джерелом розвитку життєвого циклу організацій.

Вивчаючи еволюцію суспільних процесів, філософи намагалися проникнути в першопричину змін, означити коло понять, вбачаючи у своїх дослідженнях вирішення усіх питань та конфліктів розвитку цивілізації. Філософія змін пронизує класичну філософію. Загальновідомо, що Геракліт розглядав життя, як струмок і уважав, що в одну річку не можна двічі увійти, адже вода наближається і віддаляється, так само і людська природа перебуває в різних станах. Всесвіт існує відповідно до так званого Закону Логосу: боротьби добра і зла, війною суперечок, а наслідком чого є примирення й гармонія.

Класична китайська філософія виокремлює провідну ідею загальної мінливості. Відома книга «І-цзін» або в перекладі «Книга змін» демонструє розуміння принципу всесвіту. Цей трактат китайської канонічної літератури пояснює основні догми загальної мінливості, так як: Сонце та Місяць систематично змінюють один одного [86, с. 8].

Видатний український науковець В. Кремень зазначає, що людство наближається до нового типу цивілізації – інноваційного, «його характерними рисами є постійна змінюваність і динамізм. Оновлюються знання, з'являються нові технології, інакшими стають обставини життя тощо – і відбувається це значно швидше, ніж зміна поколінь» [115, с. 24].

Вітчизняний філософ В. Лутай, спираючись на працю М. Грушевського «Початки громадянства: генетична соціологія», стверджує, що «прогресивний розвиток людства обумовлений появою нових форм вирішення соціальних суперечностей» [115, с. 28].

У своїх дослідженнях Ю. Бех пише, що «цивілізація – це соціально-технологічний артефакт, конструкція, що виробляється і вдосконалюється усіма поколіннями людей, які створюють себе і свою другу природу» [14, с. 13]. Тому, з нашої точки зору, будь-яка наступна цивілізація включає цілу систему змін, які спонукають до появи ситуації невизначеності, що проявляється у всіх видах суспільної діяльності, впливає на людину у плані вибору професійних і життєвих принципів, сповідування ідеалів, моральних цінностей і пріоритетів у цілях.

Відтак, можна стверджувати, що зміни провокують мінливість і невизначеність структури та змісту середовища. Проблемі невизначеності сьогодні приділяють багато авторів, серед яких В.Кремінь, З.Рябова, В.Гладкова. Однак глибоко досліджена ця проблема такими авторами, як В. Решетило, Ю.Федотова. Науковці рекомендують розрізняти два типи невизначеності: *незрозумілість* та *фундаментальну невизначеність*. У ситуації незрозумілості майбутнє доступне для розуміння, проте потрібно взяти до уваги людські обмежені пізнавальні можливості. З іншого боку, фундаментальна невизначеність полягає в тому, що ми не тільки не знаємо про майбутнє, але й не можемо його пізнати через відсутність потрібної інформації [163].

Учені стверджують, що суспільні науки, виходять з вчення Гегеля про діалектику, містять «механізми й рушійні сили розвитку, спричинені законами боротьби та єдності протилежностей, переходу кількісних змін в якісні, заперечення заперечення» [86, с. 117].

Незважаючи на вагомий вклад класичної та сучасної філософії, процес дослідження та розвитку філософських концепцій змін продовжується і сьогодні. Варто зазначати, що у самому понятті *управління* вкладено

філософське трактування змін, адже управління, це особливий вид діяльності, який здійснюється за допомогою взаємодії, має м'який характер, спрямоване на перетворення освітнього простору. Управлінські дії передбачають перманентну зміну, плинність, перехід ситуації з однієї якості в ситуацію іншої якості. Аналіз діяльності ЗЗСО засвідчує те, що система управління закладом освіти функціонує і розвивається у процесі змін у системі освіти [93, с. 326].

Опрацювання наукової літератури свідчить про посилення уваги науковців до дослідження тенденцій і специфіки організації системи управління закладом освіти у процесі змін. За словником української мови *зміни* трактуються, як: «перехід, перетворення чогось у щось якісно інше» [35, с. 373].

Поняття *зміни* у теорії менеджменту мають різні пояснення, зокрема, як: «загальний перехід чогось або фази в інший стан» [287]; «позиції людини та її сприйняття розуміння, думки особистості для подальшого надання будь-якому явищу нового значення» [218]; розвиток від поточного до бажаного стану [254; 255]; нескінченний процес, перебудова та адаптації [246]; «рух до мети, ідеалізованого стану або бачення того, що повинно бути» [303]; «рух від однієї точки до іншої» [108, с. 174]; «впровадження нових методів і технологій» [154, с. 28]; «нововведення, які спричиняють зміну цілей організації» [178, с. 42]. Отже, у з'ясуванні сутності поняття «змін» автори спираються на такі концептуальні слова: дія, процес, рух, нововведення, перехід. Тобто, це поняття ще не знайшло однозначної думки серед дослідників.

З нашої точки зору, *зміни* – це нові етапи у прогресивному розвитку або регресії, які змінюють структуру і зміст певного об'єкта управління, що загалом відображається на загальних якостях певного стану або процесу функціонування об'єкта. Розглянемо окремі пари понять у діалектичному зв'язку, які описуються з позиції філософії та соціального менеджменту у теоріях управління змінами.

Зміни і розвиток. Зміни у закладах освіти відбуваються щодня. М. Фуллан трактує *освітні зміни*, як серію «динамічних, лінійних, складних феноменів, які накладаються один на одного» [200, с. 8-49]. Вони протиставляється стабільності і послідовності та розглядаються, як дія або модифікація, що вносить корективи у майбутній розвиток подій, взаємності від їх природи або походження [231]. Науковці інколи підмінюють поняття зміна «*трансформацією*» [6].

Розуміння дефініції «*зміни*» в організаціях базується на ключових положеннях про те, що: *зміни* – це природний феномен, що відбуваються безперервно з метою розвитку організації, ефективність якої залежить від швидкої адаптації до динамічного середовища [129, с. 62]. Тобто зміни є одним з основних механізмів розвитку організації на усіх її рівнях і завжди супроводжуються спочатку ситуацією невизначеності.

Розглянемо відмінність понять *зміна і розвиток*. Домінує думка, що серед педагогів закладів освіти будь-які зміни сприймаються як розвиток. Учитель, використовуючи свій майстерний досвід, постійно змінює елементи методики навчання, зокрема: опорні конспекти, методичну літературу, диференційний виклад матеріалу, мультимедійне забезпечення на уроках. Безсумнівно, нововведення мають вплив на якість освіти: діти розвивають свої компетенції, методи навчання стають цікавими і доступними для учнів. У такому закладі освіти нововведення беззаперечно існують, але розвиток – ні. Удосконалення предметно-урочної системи навчання, інтеграція дидактичних одиниць навчання забезпечує його розвиток. Тому розвиток характеризується не кількісними змінами, а якісними, що змінюють систему освітнього процесу.

Розвиток – це «процес унаслідок якого відбувається зміна якості чогонебудь, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого» [35, с. 1043]. У кожному розвитку включені зміни, як системні так і локальні. Поняття «розвиток» має глибоке філософське підґрунтя – «незворотна, спрямована, закономірна зміна матеріальних та ідеальних об'єктів; один із загальних видів зв'язку» [198, с. 555].

О. Мармаза визначає, що *розвиток* розглядається як наслідок наявності якісних змін у системах управління у закладах освіти; природні органічні зміни, що впливають із внутрішньої логіки системи управління; цілеспрямований процес, який передбачає на виході позитивні зміни [120, с. 17-18].

Досліджуючи теорію адаптивного управління, Г. Єльнікова, стверджує, що: *розвиток* – «це процес якісних змін системи в просторі і часі» на основі вирішення суперечностей [76, с. 89,90]. Зміни та ефективне управління ними сприяє природньому прогресу та подальшого розвитку організації.

Беззаперечним фактом є те, що певні види змін, як зазначають відчизняні науковці В. Крижко та О. Боднар, вимагають миттєвих реакцій, а інші – зумовлюють заклад освіти змінити цілі, яких він прагне досягнути [196, с. 224]. Досягнення цілей, які б узгоджувалися із запитами суспільства, вимагає внесення коректив у методику їх реалізації, що також впливає на розвиток закладу освіти.

В основі змін лежить концепція запланованих удосконалень. У розвитку відбуваються кількісні організаційні зміни, які спричиняють виникнення нових якостей, що формуються в процесі розвитку і поступове зникнення старих [144, с. 787]. Тобто, якщо зміни є поступальними і плановими та передбачають позитивний результат, то однозначно вони приведуть до розвитку і ситуація невизначеності зникне.

Розвиток організації залежить від швидкості і вибору методики реагування на зміни у соціальному середовищі. Організація повинна вдосконалювати свою діяльність шляхом впровадження змін; враховувати ризики, передбачати негативні так і позитивні наслідки [32, с. 24].

Однозначно, що керівник мусить мати талант передбачення та компетентність щодо стратегічного планування та прогнозування, щоб забезпечити якість освіти і зберегти стійкі позиції ЗЗСО на ринку освітніх послуг. Отже, з філософської точки зору, поняття *зміни* і *розвиток* мають тісний інтегрований зв'язок. Відповідно до закону переходу кількісних змін у

якісні, розвиток здійснюється шляхом накопичення кількісних змін в об'єкті, що призводить до виходу за межі міри і стрибкоподібного переходу до нової якості. При порушенні міри кількісні зміни спричиняють якісне перетворення. Таким чином, розвиток виступає як єдність двох стадій – безперервності й стрибка. Безперервність у розвитку – стадія повільних кількісних накопичень змін, вона не зачіпає якості і виступає як процес збільшення або зменшення існуючого.

Стрибок – стадія докорінних якісних змін суб'єкта, момент або період перетворення старої якості у нову. Виділяють такі види стрибків: за масштабом якісних змін: внутрішньосистемні (часткові) і міжсистемні (докорінні); за спрямованістю змін: прогресивні (що ведуть до виникнення більш високої якості) і регресивні (що ведуть до зниження рівня структурної організації об'єкта); за характером обумовлених суперечностей: спонтанні (за внутрішніми протиріччями) та індуковані (внаслідок впливу зовнішніх факторів) [75, с. 77].

Зміну у розвитку трактуємо як механізм спонукання, як необхідну умову і як складову самого процесу управління. З точки зору логіки, як науки, будь-яка зміна викликає елементи розвитку в об'єкті чи суб'єкті. Однак, масштаб розвитку залежить від сили позитивної зміни, подоланні невизначеності та рівня адаптації педагогів до роботи в умовах змін. Водночас, немає меж для кількості змін і немає обмежень для розвитку. Не всі зміни є актуальними в освітньому процесі, тільки ефективні, взаємоузгоджені між усіма суб'єктами, етично сформовані, поступові, з врахуванням потреб усіх учасників, щоб стимулювати розвиток якості освітнього процесу. Отже, саме управління змінами помагає спрямувати на розвиток заклад освіти та професійний розвиток педагогів.

Процес і еволюція. Кожна система або структура, вид, подія, будь-яке явище не може існувати поза процесом. Дія, розвиток, генезис, еволюція, деградація, зміни, прогрес, регрес базуються на понятті «процес».

Процес походить від латинського слова *processus* – «рух, за словником тлумачиться як послідовна зміна станів або явищ, що відбувається за закономірним порядком; сукупністю послідовних дій, засобів спрямованих на досягнення певного наслідку» [35, с. 997].

З точки зору соціальних аспектів, процес є явищем, якому властиві певні ознаки, події, реакції, перетворення, що зумовлені змінами в навколишньому середовищі та характеризуються певною циклічністю, послідовністю та розвитком. Зрозуміло, що соціальні процеси – це перманентна, стала зміна станів діяльності та його первинних систем, які можна ототожнювати з часовим рухом, з діалектичним поєднанням зміни і сталості, перманентності і швидкоплинності, лінійності і циклічності.

Жодна соціальна система, тим паче діяльність закладу освіти не може існувати поза процесом, який призводить до певних змін. Найважливішою ознакою соціальних процесів є зв'язок із суб'єктами, що їх здійснюють. В освіті використовують поняття «процес навчання», «освітній процес», «процес викладання», «процес управління» тощо.

В. Бондар трактує поняття *процес навчання* як «цілеспрямовану, послідовно організовану взаємодія вчителя і учнів, опосередковану змістом діяльності, в ході якої розв'язуються завдання освіти, виховання і загального розвитку дітей; доцільно організований, планомірно здійснюваний процес оволодіння знаннями, уміннями і навичками під керівництвом спеціально підготовлених фахівців». Особливості реалізацію процесу навчання залежать від поставленої мети і взаєностосунків між вчителем та учнем. [29, с. 745].

Сучасні теоретики схильні розглядати процес виховання і навчання в єдності, як одне ціле, що включає в себе специфіку обох елементів, з пізнанням їх сутності, функцій, організації, змісту, методів і форм [106]. Будь-яка керована система для досягнення своєї кінцевої мети є об'єктом управлінського процесу, що містить такі елементи як: планування, організацію, корегування, адаптацію та контроль.

У процесі як індивідуального розвитку окремих елементів, так й історичного розвитку цілісних систем та структур здійснюється *еволюція*. Цей термін походить від латинського слова *evolutio* – розвиток та означає процес необоротних змін, будови та функцій системи протягом її історичного розвитку. Адаптація до умов навколишнього середовища – це наслідок еволюційних (природних) змін [198, с. 185].

Еволюційна гіпотеза Л. ван Валена Гонка Червоної Королеви припускає, що складна система потребує постійного розвитку для підтримки свого існування в умовах еволюції інших систем, з якими вона співпрацює [11, с. 356]. На думку вченого, принцип коеволюції системи є більш важливим драйвером еволюції, ніж будь-які зміни зовнішнього середовища.

З філософської точки зору, *еволюція* – це незворотній процес, який має місце у живій і неживій природі, а також і в соціальних системах. Наслідком еволюції є диференціація, ускладнення цілої системи, організації або навпаки, до пониження її рівня. Відповідно до еволюційної теорії Ж. Ламарка, під впливом різних факторів докільля всі живі організми набувають корисних пристосувань, змінюють свою будову, функції, персональний розвиток. Цю біологічну теорію можна адаптувати до еволюції соціальних процесів. Організаційна еволюція – це двоєдиний процес. Один тип еволюційних змін відбувається під дією внутрішніх сил, інший — в результаті пристосування до середовища [198, с. 182].

Отже, еволюція є процесом формування адаптації будь-якої організації до середовища. Вжити за умов швидких змін можуть лише ті організації, які пристосовуються до них. Філософи притримуються думки, що еволюційні зміни часто мають неформальний характер, не залежать від бажань та цілей управлінця і тому адаптаційний процес – це фундаментальна властивість ефективної організації. Відтак, управління теж має змінювати свою будову, функції, траєкторію розвитку менеджера, тому можна стверджувати, що управління ЗЗСО має організаційно-еволюційний характер.

Педагогічний колектив є двигуном змін. Через запити усіх суб'єктів освітнього процесу, розв'язання суперечностей у досягненні мети, нововведення та інновації зміни приводять до певної еволюції, яку не завжди можна однозначно ідентифікувати. Ці еволюційні зміни можна простежити, якщо порівняти результати діяльності закладу десяти-п'ятнадцяти років. Як правило, найбільше видимими є організаційні зміни. Наприклад, зміна статусу закладу, зміна керівників, власників; зміна умов та режиму праці. Все це відображається на якості освітнього процесу.

Соціальні системи в процесі еволюції адаптуються та видозмінюються під впливом змін. Відомо, що антидотом еволюції є революція, у ході якої руйнується поступовий розвиток, змінюється напрям і усі механізми управління. І саме тут працює синергетика. Адже будь-яка революція викликає хаос. Наприклад, закриття ЗЗСО зумовлює появу незадоволення, опір багатьох суб'єктів. Якщо буде вдало знайдено інструмент управлінського впливу, то революційний процес перетвориться в еволюційний. Наприклад, школу приєднали до опорної.

За словами Л. Озадовської, *еволюція* – уявлення про стихійні, тривалі, кількісні зміни у певному стані будь-якої системи, а *революція* – уявлення про кардинальні, якісні зміни в стані системи, які переривають еволюційний період її розвитку і переводять систему на якісно інший ступінь. У теорії діалектики поняття «еволюція» та «революція» розкривають зміст закону переходу кількісних змін в якісні за допомогою стрибка. Але якщо поняття «еволюція» знайшло найбільшу відображення у біологічних теоріях розвитку, то поняття «революція» найчастіше застосовується для характеристики процесів суспільного розвитку та наукового пізнання [198, с. 183].

Якість освіти та жорстка конкуренція на ринку освітніх послуг тісно пов'язана з розвитком еволюційних процесів, зумовлених постійними змінами. Отже, постійні зміни – це атрибут розвитку освітнього процесу, в якому закладені такі філософські концепти, як мінливість, невизначеність, спадковість, розвиток, сталість.

Зміни та інновації. В міру розвитку суспільного середовища закономірно в систему проникають нововведення та інновації, які супроводжуються незворотнім процесом змін. Джерелом інновацій є ціленаправлений пошук нових ідей, інструментів з метою подолання кризових ситуацій в умовах невизначеності.

Інновації в соціальному аспекті розглядаються, як «феномен, що призводить до оновлення та покращенню якості процесу, системи або окремих її складових на основі втілення принципово нових концептуальних підходах», наукових засадах і технологіях відповідно до потреб суспільства, галузі освіти, чи сфери діяльності [122, с. 248].

Нововведення як розвиток доцільно співвідносити з зміною, що уособлює новизну. Новизна виступає сутнісним ядром інновації. О. Мариновська розглядає поняття «інновація» не тільки як нову ідею, але й як і реалізацію її у суспільних сферах життя, а змістовно найадекватнішим синонімом є «нововведення». Автор вважає, що процес інновацій покроково втілюється крізь призму семи компонентів: ініціація (пошук і обґрунтування ідеї), маркетинг (попит на інновацію), випуск (розробка плану впровадження інновацій), реалізація (впровадження та адаптація інновацій), оцінка ефективності (результат інновацій), дифузія (розповсюдження інновацій в нових умовах). Тобто, процес реалізації інновацій має еволюційний характер та сприяє покращенню мікроклімату в освітньому середовищі, формує вищий рівень культури поведінки між усіма учасниками освітнього процесу [118, с. 51, 52, 64].

Інновацію в освітній галузі В. Василець розглядає, як основну форму розвитку, а управління процесом інновації, що включає створення умов для її відтворення [33]. Відтак, можемо стверджувати, що інновації сприяють розвитку якості надання освітніх послуг та якості функціонування закладу освіти в цілому.

Вітчизняний науковець О. Дубасенюк, стверджує, що інновації є закономірним явищем, динамічним за характером і розвивальним за

результатами [85]. Тобто активне впровадження інновацій дає змогу вирішити конфлікт між традиційною та якісно новою системою освіти. З одного боку, руйнуються старі принципи та цінності, а з іншого – існує усвідомлення необхідності змін.

Під *педагогічною інновацією* розуміють якісну зміну педагогічної системи, спрямовану на вдосконалення існуючої педагогічної практики, процес освоєння новацій, де новація – це засіб [205, с. 57].

В. Маслов та ін. стверджують, що у період розвитку інноваційної управлінської діяльності для менеджерів закладу освіти найскладнішим є процес опанування системного і системно-функціонального підходу в управлінні, що виходять за межі сталого філософського мислення: створення нових проблем та пошук шляхів їх вирішення, цілеспрямоване направлення в практику певного нововведення, завдяки якому відбуваються якісні зміни; переосмислення ролі і позиції адміністрації ЗЗСО у внутрішньому управлінні; зміни психологічних стереотипів та стилю управління керівника [122, с. 51].

Ефективні і дієві програми змін в освітній галузі, як правило довгострокові, мають певну місію і чітке завдання. Поспішне впровадження педагогічних інновацій в освітній процес ЗЗСО інколи призводить до відмови від них, не сприяє адаптації та професійному розвитку педагогів.

Важливими для розуміння процесу управління змінами є вивчення класифікаційних аспектів змін. Оскільки саме вони дозволяють менеджерам освіти не тільки ідентифікувати зміни, але й передбачати механізми опору та застосовувати відповідні методи управління.

Якщо розглядати генезис *управління змінами* у зарубіжному менеджменті, то можна побачити, що одні з перших авторів, хто досліджував класифікаційні характеристики змін, були Л. Коуч та Дж. Френч. Вони виділили три типи змін: *планові, безперервні та перехідні* [236]. Варто відзначити, що класифікації названих зарубіжних авторів різнилися і кількісно, і якісно. Однак, майже всі звернули увагу на такий вид змін, як *еволюційні і революційні*.

Різновекторність поглядів на види змін в управлінні підтверджує той факт, що цей об'єкт дослідження не чітко ідентифікується і тому всі класифікації мають суб'єктивний характер, тобто відображають унікальність поглядів кожного дослідника зокрема. Дослідження Д. Мейерсон вказують на те, що в організаціях існує два типи змін: насаджені керівництвом та ті, які виникають в процесі еволюційного розвитку. Перший тип змін, зазвичай, відбувається стихійно і має нав'язливі ознаки. Еволюційні зміни навпаки, здійснюються поступово, плавно, «знизу» і сприяють розвитку організації будь-якого типу [278, с. 75].

Будь-які зміни для розуміння їх сутності і ефективного управління ними, потрібно структурувати і класифікувати. Як було зазначено вище, найпопулярнішою класифікацією є поділ змін на революційні і еволюційні, тому що природовідповідною характеристикою змін є їх динаміка. Відмінність проявляється лише в поясненні цих видів. Наприклад, Л. Грейнер еволюційні зміни бачить, як такі, що спрямовані на тривале зростання і здійснюються методом коректив поточної ситуації в організації для забезпечення розвитку управління [251]. За трактуванням В. Хейлі, Дж. Балогун, ці зміни впроваджується поступово через взаємопов'язану діяльність [217]. Еволюційні зміни, на думку авторів М. Буднік і Н. Курилової, це ті, що відбуваються з однаковою швидкістю [32, с. 25]. Революційні зміни теж пояснюються авторами по-різному: одні вважають, що вони виникають внаслідок кризи і орієнтують на зростання організації (Л. Грейнер) [251]; інші розуміють їх, як вимушену реактивну дію, що відбувається на багатьох організаційних рівнях (В. Хейлі, Дж. Балогун) [217] або як зміни з прискоренням, або з зміною швидкістю (М. Буднік, Н. Курилова) [32, с. 25].

Цікаво, що вітчизняний науковець Д. Воронков еволюційні зміни ототожнює з трансформаційними, що реалізуються поступово та розраховані на багато років [39, с. 8]. Натомість Є. Гринь розглядає трансформаційні зміни, як такі, що передбачають трансформацію всіх ключових цінностей організації

для переходу на новий якісний рівень, що призводить до набуття нового якісного стану [61, с. 85-86].

Зарубіжні автори Д. Данфі і Д. Стейсі трактують *трансформацію*, як модульну (спрямованість на перерозподіл відділів, підрозділів або кадрового ресурсу не на організаційному рівні) і корпоративна трансформація (радикальне, стратегічне зрушенням усієї організації де відбуваються революційні зміни у всій організації) [241]. З нашої точки зору, ці два види змін дуже тісно пов'язані з сутністю еволюційних і революційних змін.

В. Хейлі та Дж. Балогун до названих типів змін додають ще *адаптаційні* та *реконструктивні*. Адаптаційні зміни – пов'язані з перебудовою того, як працює організація, що здійснюється через низку контрольованих кроків, а реконструктивні визначають, як конвергентні зміни, що спрямовані на перепідпорядкування функціонування організації [217].

Цікаво, що В. Хейлі, Дж. Балогун розглядають характер зміни в контексті їхньої динаміки та ступеня інтенсивності, що спрямовані на трансформацію або перебудову організації [217]. Погоджуємося з твердженням Є. Гриня, що адаптаційні зміни передбачають підвищення рівня відповідності організації вимогам зовнішнього середовища [61, с.87].

Можемо стверджувати, що будь-які зміни розглянуті нами є спрямованими на трансформацію закладів загальної середньої освіти. Наприклад, в умовах пандемії адаптаційні зміни торкнулися передусім комунікацій вчителя і учня в інформаційному просторі, що змусило усіх суб'єктів освітнього середовища незважаючи на рівень інформаційної компетентності будувати віртуальну взаємодію у процесі навчання.

Р. Дафт класифікує зміни також за масштабами, поділяючи їх на *інкрементальні*, які не порушують рівноваги в організації, та *радикальні*, що повністю руйнують організаційну систему. А за змістом – *технологічні* (що відбуваються у виробничих процесах), *структурні* або *стратегічні* (зміни адміністративної сфери організації) і *продуктивні* (зміни підсумків діяльності організації) [239, с. 470-479].

М. Ханан та Дж. Фрімен, беручи до уваги критерії змін, структурували їх як *корінні* та *периферійні*. Корінні зміни можуть призвести до збільшення ризику занепаду організації і пов'язані із зміною місії, структури управління, технології та маркетингової стратегії, а периферійні зміни – це поточні, які не несуть суттєвих нововведень у процес функціонування організації [253].

За формами прояву, П. Бейт поділяє зміни на: *агресивні* (пов'язані з зміною управлінських ролей у реорганізації системи стимулювання у наказовому порядку для швидкого впровадження нововведень); *інструкційні* (базується на компетентності керівників); *коризійні* (ініціюються знизу, позитивно впливають на розвиток організації, але при некомпетентній реалізації мають деструктивний характер); і так звані, *миротворчі* зміни (проводяться поступово з врахуванням специфіки організаційної культури) [220].

Досліджуючи напрями змін, І. Шевченко виділяє такі їх різновиди: у меті й задоволеннях діяльності; застосованих технологіях; організаційних структурах й управлінських процесах, організаційній культурі; зміни в ефективності роботи організації, престижі й репутації, в ділових колах й суспільстві [208, с. 25].

Чинники внутрішнього і зовнішнього середовища теж стали класифікаційними критеріями змін. Відтак появився такий різновид, як «ресурсні зміни», які пов'язані з усіма чинниками внутрішнього середовища і є основною їх складовою [123, с. 235]. О. Кузьмін, застосувавши критерій «рівень впливу», виділяє мікроекономічні (спрямовані на цілі, завдання, технології, ресурси) та макроекономічні (зміни на рівні галузей та держави: законодавчі, політичні, соціокультурні) [109, с. 31-32].

За характером прояву процесів Є. Гринь розрізняє *активні* зміни (розгортання) та *пасивні* зміни (згортання). Одним із важливих критеріїв класифікації змін є характер використання ресурсів: *екстенсивні зміни* – це ті, що вимагають додаткового залучення, а *інтенсивні* зміни, що передбачають

ефективне використання наявних ресурсів. За критеріями якості – *регресивні* або *прогресивні* [61, с.86].

Найповнішу класифікацію змін розробив Б. Стелюк, розглядаючи їх як ефективний інструмент розвитку організації. Автор демонструє власний погляд на класифікацію і виокремлює критерії, які до нього ніхто не розглядав, серед них: за суб'єктами ініціювання; ступенем впливу та ступенем інтеграції; контентом змін; особливостями реагування; типом управління; рівнем усвідомлення й сприйняття; тривалістю процесу; характером реалізації [183].

Відмінною від інших є класифікація змін авторів І. Косач, Л. Ладонько, І. Калінько, які розглядають критерії змісту процесу змін з точки зору їх рівнів та етапів. Науковці розглядають і тлумачать наступні види характеристик змін: *внутрішні* (ініціюються силами, що діють усередині організації і контролюються адміністрацією); *зовнішні* (ініціюються економічними, технологічними і соціальними силами, які діють як прискорювач процесу перетворень); *зміни як реакція на кризу*; *зміни як процес реалізації нової стратегії*; «тихі» зміни, що виникають у результаті перестановки кадрів; *екстрені* – через терміновість провадження характеризується високим ризиком; *планові* – спрямовані на формування готовності організації до очікуваних подій; *ситуаційні* зміни – реакція на події, що відбуваються в даний момент. Також науковці виокремлюють *незначні* та *значні*; *стандартні* та *важливі* зміни [100, с. 89].

Д. Воронков здійснює класифікацію змін відповідно до проблеми інноваційного розвитку організації: за масштабом; за джерелом змін; за якістю змін; за видом; за швидкістю змін; за рівнем невизначеності змін; за сутністю змін; за можливістю управління змінами; за характером змін [39, с. 8].

На основі праць Д. Воронкова вітчизняні вчені М. Буднік та Н. Курилова, класифікуючи зміни, доповнюють їх види за такими ознаками, як: *масштабність* – загальні і локальні; *джерело змін* – екзогенні, що знаходиться поза об'єктом та ендоргенні з джерелом змін в межах об'єкта; *за об'єктом* – техніко-технологічні, економічні, соціально-організаційні,

управлінські, продуктивні, інформаційні; за сутністю – екстенсивні, інтенсивні; за можливістю управління – керовані, не керовані; за характером – традиційні, інноваційні; за циклічністю – одноразові, постійні [32, с.25-26].

Вище перелічені зміни стосуються діяльності будь-яких організацій, зокрема і закладів освіти. Відтак, у менеджменті сьогодні застосовують поняття освітні зміни та зміни в освітньому процесі. Зокрема, І. Семенець-Орлова зазначає, що освітні зміни – це не лише зміни у освітній галузі, але й перетворення, пов'язані із (організаційним) навчанням, менеджментом знань в організації, в умовах динамічного інформаційного суспільства [173, с.26].

З нашої точки зору, зміни в освітньому процесі – це будь-які перетворення змісту чи характеристик освітнього процесу з метою підвищення його якості, вдосконалення під впливом законодавчих управлінських дій або ініціативи суб'єктів. Отже, зміни можуть відбуватися на будь-якому рівні функціонування організації під впливом зовнішнього або внутрішнього середовища.

Незважаючи на наявність багатьох класифікацій змін за різними критеріями, існує необхідність у їх узагальненні та систематизації. На основі здійсненого теоретичного аналізу змін пропонуємо узагальнення класифікацій змін у табл. 1.3, де перший стовпець – критерії змін, другий – види змін, третій – автори класифікацій.

Таблиця 1.3

Узагальнення класифікацій змін

№	Критерії змін	Види змін	Науковці
1	2	3	4
1.	За напрямками здійснення	Агресивні Інструкційні Корозійні Миротворчі	С. Бейт, І.Косач, Л. Ладонько, І. Калінько,
2.	За динамікою	Еволюційні Революційні Змішані	Л. Грейнер, В.Х. Хейлі, Дж. Балогун, Д. Воронов, М. Буднік, Н. Курилова, Б. Стелюк

Продовження таблиці 1.3

1	2	3	4
3.	За ступенем інтенсивності	Адаптаційні	В.Х. Хейлі, Дж. Балогун, Є. Гринь, Б. Стелюк
		Реконструктивні	
		Координаційні	
4.	За масштабом змін з залученням стилю управління	Точне налаштування	Д. Декстер, Д. Стейс, Є. Гринь
		Поступове регулювання	
		Модульна трансформація	
		Корпоративна трансформація	
5.	За глибиною змін	Радикальні	Р. Дафт, Б. Шевченко, О. Мельник, Р. Косцик, Д. Воронов, М. Буднік, Н. Курилова
		Інкрементальні	
6.	За змістом	Технологічні	Р. Дафт, Б. Шевченко, О. Мельник, Р. Косцик
		Стратегічні	
		Продуктивні	
7.	За структурою	Корінні	М. Ханан, Дж Фрімен
		Периферійні	
8.	За рівнем невизначеності змін	Планові	Б. Шевченко, Б. Стелюк Д. Воронов, М. Буднік, Н. Курилова
		Спонтанні	
9.	За локалізацією	Внутрішні	Б. Шевченко, О. Мельник, Р. Косцик, О. Кузьмін
		Зовнішні	
10.	За чинниками впливу	Керовані	Б. Шевченко, О. Мельник, Р. Косцик, Б. Стелюк, Д. Воронов, М. Буднік, Н. Курилова
		Некеровані	
11.	За рівнем впливу	Мікроекономічні	О. Кузьмін, О. Мельник
		Макроекономічні	
12.	За характером прояву	Активні	Є. Гринь, Б. Стелюк
		Пасивні (реактивні)	
13.	За характером використання ресурсів	Екстенсивні	Є. Гринь, Б. Стелюк, Д. Воронов, М. Буднік, Н. Курилова
		Інтенсивні	
14.	За критеріями якості	Регресивні	Є. Гринь, Д. Воронов, М. Буднік,
		Прогресивні	
15.	За кінцевим результатом	Усунення причин систематичних помилок	Б. Стелюк
		Усунення втрат шляхом виявлення потенційних проблем	
		Впровадження нововведень	
		Впровадження стандартів	
16.	За наслідками	Ініціюють нові тенденції	Б. Стелюк
		Зниження масштабності тенденцій	

Продовження таблиці 1.3

1	2	3	4
		Збільшують масштабність певних тенденцій	
		Змінюють характер поточних тенденцій	
17.	За об'єктом впровадження	Технічні	Б. Стелюк, Б. Шевченко, О.Мельник, Р. Косцик
		Соціальні	
18.	За суб'єктом ініціювання	Зверху	Б. Стелюк
		Знизу	
19.	За ступенем впливу	Локальні	Б. Стелюк
		Глобальні	
20.	За ступенем інтеграції	Системні	Б. Стелюк
		Елементні	
21.	За вмістом	Реорганізаційні	Б. Стелюк
		Реформування	
		Реінжиніринг	
		Організаційні перетворення	
		Введення інновацій	
		Інвестиційні	
22.	За характером	Традиційні	Д. Воронов, М. Буднік, Н. Курилова
		Інноваційні	
23.	За ступенем новизни	Реновація	Б. Стелюк
		Модернізація	
		Оновлення	
24.	За особливостями реагування	Нові можливості	Б. Стелюк
		Надзвичайні ситуації	
25.	За цільовим станом	Пов'язані з втриманням стану організації, як реакція на кризу	Б. Стелюк, І. Косач, Л. Ладонько, І. Калінько
		Направлені на зміни в організації, як процес реалізації нової стратегії	
		Тихі	
26.	За типом управління	Тактичним управлінням	Б. Стелюк
		Стратегічним управлінням	
		Оперативним управлінням	
27.	За рівнем усвідомлення й сприйняття	Прийнятні	Б. Стелюк
		Мимовільні	

Продовження таблиці 1.3

1	2	3	4
28.	За тривалістю процесу	Довгострокові	Б. Стелюк
		Короткострокові	
29.	За характером реалізації	Стихійні	Б. Стелюк
		Організовані	
30	За основними аспектами функціонування організації	Соціально-психологічні	Б. Стелюк, Д. Воронов, М. Буднік, Н. Курилова
		Фінансово-економічні	
		Майнові-правові	
		Процесно-технологічні	
		інформаційно-технологічні	
		Функціонально-структурні	
31	За ступенем прогнозування	Прогнозовані	Б. Стелюк
		Непрогнозовані	
32	За компонентами внутрішнього середовища	Стратегічні	Б. Стелюк, Д. Воронов, М. Буднік, Н. Курилова
		Технологій і завдань	
		Структурні	
		Операційні	
		В сфері управління персоналом	
33	За швидкістю змін	Одномоментні	І. Косач, Л. Ладонько, І. Калінько
		Поетапні	
		Поступові	
34	За масштабом	Значні (загальні)	І. Косач, Л. Ладонько, І. Калінько, Б. Стелюк, Д. Воронов, М. Буднік, Н. Курилова
		Середні	
		Незначні	
35	За джерелом	Екзогенні	Д. Воронов, М. Буднік, Н.Курилова
		Ендогенні	
37	За циклічністю	Одноразові	Д. Воронов, М. Буднік, Н.Курилова
		Постійні	
38	За пріоритетністю	Стандартні	І. Косач, Л. Ладонько, І. Калінько
		Важливі	
		Екстерні	

Отже, на основі проведення узагальнення класифікацій доходимо до висновку, що поняття *змiна* є складним для сприйняття, тому цей феномен став об'єктом досліджень науковців з багатьох галузь наук. Ідентифікації змін

здійснюється на різних рівнях: *філософському* – коли потрібно шукати аналогію, виокремлювати суперечності та пов'язувати з різними філософськими концепціями; *фізичному* – коли їх можна виміряти за різними критеріями; *гносологічному* – піддати аналізу у процесі пізнання; *психологічному* – позитивно реагувати та адаптуватися або відхиляти їх. Названі аргументи демонструють мультидисциплінарність та багатовекторність розуміння цього поняття. Тому теоретичні погляди науковців не є уніфікованими, а пошук пояснень дефініції *зміна* продовжується і сьогодні. У практиці управління закладом освіти, зокрема для підвищення якості освітнього процесу академічні аспекти розуміння змін є важливими для їх ідентифікації та прийняття відповідних рішень.

Тому для розуміння дослідженої проблеми важливим є з'ясування філософських основ змін як соціального явища, адже зміни пов'язані з такими станами буття як мінливість, нестабільність, хаотичність, нелінійність розвитку, нестійкість і невизначеність. Кожне з названих явищ має свою специфіку і відповідне філософське трактування, хоча спільними у них є те, що предмет чи явище знаходиться у нестійкому станні, з якого важко передбачити його майбутній розвиток.

Зміни в освітньому процесі відображаються у об'єктах: щорічному оновленні навчальних програм; планів; появі нових форм навчання, інтегруванні змісту навчальних дисциплін (бінарні, полідисциплінарні, кейс, stem уроки); уведенні нових методів навчання; поліваріативності сфери підвищення кваліфікації педагогів; інституційному офлайн навчання педагогів; трансформації концепцій зарубіжного менеджменту у практику управління ЗЗСО (моделі Agile, Kanban, Scrum, Kaiser, ADKAR, RAEI тощо). Таким чином, інноваційний вектор розвитку сучасної освіти здійснюється за рахунок впровадження змін в освітньому процесі кожного закладу освіти, що потребує активного розвитку у теоретичному і практичному аспектах такого напрямку, як управління змінами.

1.3. Якісний стан практики впровадження змін в освітньому процесі як індикатор розвитку системи управління у закладі загальної середньої освіти

Як було зазначено в підрозділі 1.1, останній десяток років знаменувався трансформацією класичного менеджменту та новим витком у розвитку якості освіти, шляхом впровадження в освітній процес різних змін, серед яких: концепції НУШ; інклюзивне освітнє середовище; сертифікація педагогів; дистанційні платформ для професійного розвитку педагогів; створення безпечного освітнього середовища; застосування механізмів дистанційного навчання; використання електронних підручників та різноманітних Google-сервісів; віртуалізація та візуалізація освіти тощо.

Маркерами для розуміння та виокремлення проблем практики управління змінами в освітньому процесі ЗЗСО визначено таку тематику досліджень: *сприйняття педагогами змін, які впроваджуються у закладі освіти; готовність педагогів до змін; ефективність реалізації концепції НУШ; впровадження інклюзивного навчання; аналіз якості освіти та особливості організації освітнього процесу в умовах дистанційного навчання.*

Констатувальний експеримент проводився протягом 2019-2020 років і кожне мікродослідження мало різну кількість респондентів, оскільки важливим був збір різних думок щодо проблем. Анкетування та опитування проводилось на базі курсів підвищення кваліфікації при Тернопільського комунального методичного центру науково-освітніх інновацій та моніторингу (далі ТКМЦНОІМ) та у закладах освіти м. Тернополя. Анкетування було анонімним.

Перше мікродослідження мало на меті з'ясувати, як сприймають та адаптуються до змін педагоги (Додатки А1.1; А1.2). Відповіді продемонстрували, що педагоги по-різному розуміють зміни, зокрема як: «перехід, перетворення (стану, руху, властивостей) у щось якісно інше» (46%); «те, що призводять до його регресії» (7%); «рішення МОН України для

стимулювання творчості педагогів» (23%); «все, що заважає звичному режиму роботи педагогів» (24%).

Окрім системних змін, задекларованих Міністерством освіти і науки (далі МОН) України, у ЗЗСО регулярно реалізуються локальні зміни, ініційовані керівником або колективом, які також спрямовані на зміцнення позиції школи на ринку надання освітніх послуг. Таблиця 1.4 відображає, в яких сферах педагоги відчують найбільші зміни. Респонденти мали змогу обрати кілька відповідей.

Таблиця 1.4

Локальні зміни в освітньому процесі ЗЗСО

№ з/п	Зміни у закладах освіти протягом року	Показники
1.	Матеріально технічне забезпечення	72,5%
2.	Методи і форми навчання дітей	74,7%
3.	Діджиталізація та цифровізації освіти	46,2%
4.	Оновлення якісного складу педагогічного колективу	31,9%
5.	Навчальні програми учнів	35,2%
6.	Дидактичні засоби	28,6%

Результати дослідження підтверджують, що найбільші зміни відбулися на рівні матеріально технічного забезпечення (комп'ютерна техніка, інтерактивні дошки, нові меблі, харчблоки, пришкільна територія тощо) – (72,5%); впровадження нових методів і форм навчання (74,4%) та діджиталізація освіти (46,2%). Зрозуміло, що цифровізація освітнього середовища та безперервне навчання педагогів стали викликами для керівників закладів освіти в умовах змін. Найменше змін спостерігаємо у сфері дидактичних засобів (наочність, роздатковий матеріал). Аналіз відповідей продемонстрував, що найбільш продуктивними є ті зміни, що по'язані з покращенням освітнього процесу. Проблема змін є актуальною для більшості опитаних педагогів і 54,5% представників педагогічних колективів міста підтвердили свою готовність до їх впровадження. Як видно з наступної діаграми, найбільша кількість респондентів долучаються до таких сфер

освітньої діяльності: інтегрованого навчання (39%); позашкільної роботи (33%); педагогічної взаємодії з учнями (31,9%). На рис.1.1. відображено різні сфери, в яких респонденти здатні впроваджувати зміни.

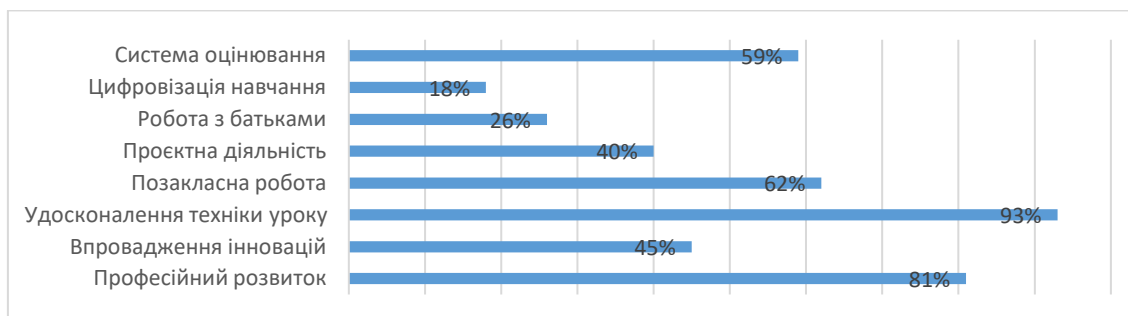


Рис.1.1. Сфери змін, до яких готові долучитись педагоги

Зміни можуть здійснюватися планово, стихійно або під впливом певних факторів. Однак, найбільше стимулюють їх до впровадження змін: вебінари, семінари та різні форми підвищення кваліфікації (70,9%); атестаційний період (80,8%). Але працювати постійно у режимі змін згідний лише 1% респондентів. Інші аспекти (опрацювання літератури, комунікація з батьками, спілкування з колегами та науковцями) є менш значимими для впровадження змін з точки зору учасників опитування.

Респонденти наголошують, що для реалізації змін є недостатнім лише бажання, потрібні додаткові інтелектуальні та матеріально-технічні затрати. Тому одне з питань дослідження було визначити, які перешкоди трапляються на шляху у впровадженні змін в освітньому процесі ЗЗСО (табл. 1.5).

Таблиця 1.5

Загальні перешкоди для впровадження змін

№ з/п	Перешкоди ефективному впровадженню змінам	Відсотки вияву показників
1.	Матеріально-технічне забезпечення школи	69,2%
2.	Конкурентоспроможність закладу освіти	4,4%
3.	Надмірний контроль адміністрації закладу освіти	3,3%
4.	Психологічна незрілість здобувачів освіти до змін	36,3%
5.	Психологічна незрілість педагогів	20,9%
6.	Освітній консерватизм	24,2%
7.	Відсутність відповідних компетентностей педагога	9,9%
8.	Відсутність мотиваційних механізмів	71,3%

Як видно з таблиці 1.5, найбільшими перешкодами до змін є матеріально-технічне забезпечення (69,2%) та відсутність мотиваційних механізмів (71,3%). «Надмірний контроль адміністрації закладу освіти» визнають як перешкоду до впровадження змін лише 3%.

Певними перешкодами у впровадженні змін є також внутрішні фактори (табл.1.6).

Таблиця 1.6

Внутрішні перешкоди змін в освітньому процесі ЗЗСО

№ з/п	Причини виникнення опору змінам	Відсоток вияву показників
1.	Відсутність спільного колективного бачення	40,7%
2.	Незрозумілість доцільності змін	19,8%
3.	Невпевненість керівників в ефективності змін	57,1%
4.	Надмірні ресурсні затрати	25,3%
5.	Відсутність ефективної команди змін	20,9%
6.	Невідповідність компетентностей або консерватизм педагога	20,90%
7.	Нерозуміння стратегії розвитку закладу освіти	9,90%

Аналіз таблиці демонструє, що найбільшою внутрішньою перешкодою є «невпевненість керівників в ефективності змін» (57,1%), а також «відсутність спільного бачення» (40,7%). Майже однакова кількість респондентів виділяють такі внутрішньошкільні перешкоди, як: «незрозумілість доцільності змін» (19,8%); «відсутність ефективної команди змін» (20,9%); «невідповідність компетентностей або консерватизм педагога» (20,9%). Відрадно, що тільки 9,9% респондентів не розуміють стратегії розвитку, що говорить про прозорість політики управління ЗЗСО.

Як показує опитування, здатність використовувати механізми управління змінами є актуальними не лише для адміністрації закладу освіти, але й для представників педагогічного колективу. 68% респондентів зазначили, що управління змінами дає їм новий досвід організації та самоорганізації освітньої діяльності. Кінцева мета будь-яких нововведень, як стверджують 63,7% педагогів, – рівень задоволення освітніх потреб суспільства, який впливає на формування майбутніх компетентностей учнів.

Більшість локальних змін є звичними робочими моментами та не викликають супротиву педагогів. Однак, про непоінформованість педагогів та нерозуміння ними сутності змін свідчить той факт, що на завдання: «перелічити зміни у внутрішньому режимі праці» педагоги змінами назвали буденні робочі моменти: незапланований відкритий урок; термінова підготовка письмової доповіді; доручення адміністрації; заміна навчального кабінету; зменшення навчального навантаження; заміна вчителя класного керівництва; зміна регламенту роботи школи тощо. Педагоги вважають, що саме ці зміни змушують педагога вийти з його зони комфорту, вносити корективи у свої робочі плани та потребують додаткових інтелектуальних затрат. Ці зміни – робочі моменти, як правило, раптові, респонденти вважають пов’язані з різними кризовими ситуаціями і тому викликають у них негативні реакції, що відображено на рис.1.2.



Рис.1.2. Позапланові буденні зміни, що викликають в педагогів негативні реакції

Як бачимо, найбільше супротив викликають зміни, які стосуються умов праці і 52,7% педагогів не задоволені такими змінами. Подане дослідження було проведене у 2018 році, ще до поширення карантинних обмежень, зумовлених пандемією COVID-19 та впровадженням воєнного стану в Україні. Відтак, результати опитувань різняться. Якщо до початку військової агресії

незадоволеність умовами праці стосувалася таких факторів, які відображені на рис. 1.2, то під час війни несприйняття радості від педагогічної діяльності стосувалася таких аспектів, як: відчуття постійної тривоги за власне здоров'я та безпеку дітей; невпевненість у власних силах; нестабільна фінансова спроможність; психологічний дискомфорт під час повітряних тривог і перебування з учнями в укритті; невизначеність життєвої позиції і неготовність змінювати місце життя і праці. Отже, причини сприйняття змін безпосередньо залежать від політичної ситуації та соціальної захищеності. Ставлення до змін в умовах стабільності переважно відображене або через позитивне сприйняття, або через мінімальне незадоволення окремими умовами.

Додаткове усне опитування респондентів під час карантинних обмежень (2021 р.) продемонструвало той факт, що до категорії педагогів, які негативно ставилися майже до всіх змін у ЗЗСО, відносились вчителі, які не були готові до використання технологій дистанційного навчання (далі ТДН) і не зуміли повністю до нього адаптуватись, оскільки низький рівень інформаційної компетентності педагогів зумовлений був відсутністю необхідного технічного забезпечення. Тобто, такі позапланові раптові зміни порушують особисту траєкторію учителя, вимагають нових видів діяльності, вносять корективи у щоденну працю педагога, розвивають почуття невпевненості в собі та у своїх компетентностях, спричиняють опір змінам та мають певний негативний вплив на якість освітнього процесу.

Успішне функціонування ЗЗСО насамперед відображає компетентність керівника та його особисті якості. Керівник, як суб'єкт управління змінами, окрім знань з теорії менеджменту та відповідних компетентностей, повинен володіти також і особистими якостями, які сприятимуть ефективному впровадженню змін. Респонденти виокремили такі найважливіші компетентності, як: делегувати повноваження (27,5%); формувати команду однодумців (70,3%); вести за собою (60,9%); брати відповідальність на себе за

ефективність впровадження змін (67%); діяти на випередження (69,2%); генерувати ідеї (47,3%).

Аналізуючи свій попередній досвід, 73,6% респондентів зазначають, що основою успіху впровадження будь-яких нововведень є чіткий алгоритм управління змінами. План дій та послідовність етапів є беззаперечним аргументом безболісного впровадження змін. Однак, 69,2% педагогів стверджують, що алгоритм буде тоді ефективним, коли у ЗЗСО буде високий рівень технічного забезпечення. Як правило, локальні зміни, які впливають на всі рівні функціонування закладу, ініціюються керівником і їх результативність, як наголошують 58,2% опитаних учасників анкетування, залежить від лідерських якостей управлінця та його спроможності вести колектив за собою. Педагоги, як учасники змін, потребують визнання та підтримки з боку адміністрації і 42,9% респондентів вважають, що наявність механізмів психологічного супроводу та фінансового стимулювання є основним фактором впровадження змін.

Друге мікродослідження (Додатки А1.3; А1.4). передбачало вивчення проблеми формування готовності педагогів до змін в освітньому процесі. Подаємо окремі результати. Продуктивність змін в освітньому середовищі визначається показником навченості учнів та задоволенню їх потреб, розвитку структури ЗЗСО, впровадження командного управління та формування нової організаційної культури. Спираючись на власний досвід, 60,2% респондентів вважають зміни в освітньому середовищі продуктивними, в той же час 13,3% – переконані в неефективності змін; 26,5% – не визначились з відповіддю.

Респонденти виокремлюють різні компоненти, що зазнали найбільше змін в освітньому процесі (табл. 1.7). Починаючи з 2018 року, внаслідок впровадження концепції НУШ, 41,8% опитаних переконані у зміні структури освітнього процесу; 36,7% – наголошують на впровадженні нових форм навчання; важливі зміни в оцінюванні визнали 12,2% опитаних; і лише 9,2% респондентів визнають пріоритет змін у формах роботи на уроці.

Таблиця 1.7

Компоненти, що зазнали найбільше змін в освітньому процесі

Структура освітнього процесу	Форми роботи на уроці	Оцінювання	Впровадження нових форм навчання
41,8%	9,2%	12,2%	36,7%

Усвідомлення змін педагогами відбувається поетапно з певними часовими затратами, які залежать від психологічної готовності колективу до змін та налагодженню комунікаційних каналів у ЗЗСО. Як показує наше дослідження, 42% опитаних респондентів повністю сприймають зміни, усвідомлюють їх важливість в освітньому процесі; 27% педагогів щоденно адаптуються до нових умов праці та викликів сьогодення. Проте, аналізуючи умови розвитку суспільства, 16% не вірять в довготривалість й ефективність нововведень та прищеплення змін і очікують повернення до минулого досвіду. В той же час, 15% представників педагогічного колективу не усвідомлюють важливості або актуальності змін через недостатнє інформування.

Причини неусвідомлення змін педагогічним колективом ЗЗСО визначається непоінформованістю педагогів (52%); внутрішнім опором до нового (23%); відсутністю розуміння потреби постійного саморозвитку вчителів (25%). Як показує практика, причинами неусвідомлення змін в освітньому процесі є: відсутність процедури делегування повноважень; нерозвинені партнерські стосунки між адміністрацією та персоналом; недостатня поінформованість педагогів щодо ефективності змін; одноосібне прийняття рішень керівником тощо. Таким чином, можна визначити такі соціологічні аспекти, як: розвиток суспільної свідомості, соціальна зрілість до змін, формування соціальної зрілості учасників освітнього процесу, експанція політики просування освітніх змін в соціальних мережах, виявлення потреб суспільства щодо змісту якості освіти, рівень економічної стабільності та фінансової спроможності громадян тощо. Важливим компонентом

ефективності змін є здатність вчителя підтримати та ініціювати їх. Результати відповідей на питання 5 та 6 відображені у табл. 1.8.

Таблиця 1.8

Підтримка та ініціювання змін в освітньому процесі педагогами

Процеси змін	Так	Не визначились	Ні
Готовність до підтримки змін	68,4%	25,5%	6,1%
Здатність ініціювати зміни	23,5%	66,3%	10,2%

Вагомим фактором у процесі впровадження змін є самооцінка педагога, яка дозволяє керівнику бачити агентів змін, доручати їм важливі завдання щодо інформування та переконання інших педагогів. У табл. 1.9 показано оцінки вчителів щодо розуміння необхідності змін та активної участі в процесі змін.

Таблиці 1.9

Самооцінювання педагога в процесі змін

Ефективність педагога в процесі змін	Рівень ефективності педагога в процесі змін				
	Високий	Достатній	Середній	Початковий	Незадовільний
Розуміння необхідності змін	8,2%	67,3%	19,4%	4,1%	0 %
Активна участь в процесі змін	14,3%	52%	30,6%	2%	0 %

Результати дослідження демонструють, що розуміння необхідності змін підтримують 67,3% педагогів. Однак, готові брати активну участь у змінах менше – 52%.

Ефективне впровадження змін потребує належного науково-методичного та психологічного супроводу і розвитку лідерських якостей педагога. З цим погоджується 80,2% опитаних респондентів. Основними ознаками готовності педагога до змін також є креативність (76,9%) та прагнення до постійного саморозвитку (71,4%). 60,4% педагогів зауважують, що зміни творять колективи, а не окремі їх представники і тому важливою рисою є вміння працювати в команді, з урахуванням попереднього досвіду

(63%) та нести відповідальність за свою роботу, делегувати повноваження, розподіляти обов'язки відповідно до можливостей кожного учасника змін.

Готовність педагогів до змін може суттєво знизити опір в колективі, тому наступні питання анкети стосувалося з'ясування причин опору змінам і причини відсутності розуміння змін педагогічними працівниками в освітньому процесі.

Для визначення причин гальмування ефективного впровадження змін у ЗЗСО респондентам було запропоновано вибрати лише одну відповідь. Результати подані у таблиці 1.10.

Таблиця 1.10

Причини гальмування ефективного впровадження змін у ЗЗСО

№	Критерії впливу	Показники
1.	Причини опору змінам	
1.1	Скромність	7,1%
1.2	Нерозуміння змін	18,4%
1.3	Відсутність матеріального стимулювання	43,9%
1.4	Небажання сприймати очікуваний результат	2%
1.5	Консервативність поглядів	28,6%
2.	Причини відсутності розуміння змін педагогами	
2.1	Низький рівень інтелектуальної здатності педагога постійно вчитися	15,3%
2.2	Відсутність інформації про освоєння інновацій на електронних платформах підвищення кваліфікації	53,1%
2.3	Неспроможність самостійно осмислювати інформаційне поле змін	31,6%

З точки зору педагогів, найважливішою причиною опору змінам є відсутність матеріального стимулювання для педагогів (43,9%), а головною причиною нерозуміння змін є відсутність інформації про можливості освоєння інновацій на електронних платформах підвищення кваліфікації (53,1%). Ці проблеми повинні вирішувати керівники закладі освіти у співпраці з Центрами професійного розвитку.

Для посилення здатності педагогів сприймати зміни в освітньому процесі виділено напрямки діяльності адміністрації ЗЗСО, які визначені як найбільш ефективні для формування адаптації педагогів до змін. Зокрема у таблиці відображено дії адміністрації та показник кількості педагогів, які

позитивно сприймають діяльність адміністрації закладу освіти за даним напрямком (табл. 1.11).

Таблиця 1.11

Напрямки діяльності адміністрації закладу освіти для посилення
здатності педагогів сприйняття змін

№	Дії адміністрації	Показник
1	2	3
1.	Забезпечення умов вільного доступу до інформаційних ресурсів	18,4%
2.	Проведення системної і послідовної роботи щодо психологічної підтримки педагогів	12,2%
3.	Пошук матеріальних і моральних стимулів для педагогів, які активно впроваджують зміни	57,1%
4.	Впровадження нових форм безперервного професійного розвитку педагогів	12,2%

Як видно з попередньої таблиці, респонденти вважають «пошук матеріальних і моральних стимулів для педагогів, які активно впроваджують зміни» найголовнішим напрямком (57,1%); «забезпечення умов вільного доступу до інформаційних ресурсів» (18,4%); «проведення системної і послідовної роботи, щодо психологічної підтримки педагогів» (12,2%); «впровадження нових форм безперервного професійного зростання педагогів» (12,2%).

Отже, адміністрація закладу є гарантом змін в освітньому процесі. Ефективність здійснення змін з мінімальними ризиками та низьким опором можливе при умові врахування специфіки організації управлінської діяльності та налагодженням партнерських стосунків у колективі. Реалізація процесу змін вимагає часових та матеріальних затрат, лідерських якостей керівника та забезпечення умов безперервного розвитку педагогічної майстерності педагогів, що відповідає вимогам реформування і модернізації освітньої галузі.

Третє мікродослідження присвячене визначенню ефективності впровадження концепції НУШ. Анкета для педагогів називалася «Концепція НУШ як індикатор змін в освітньому процесі» (Додатки А1.5; А1.6). Мета

дослідження полягала у визначенні ефективності впровадження концепції НУШ та внесення коректив в управління змінами в освітньому процесі.

Результати показали, що на початку реалізації концепції, вчителі не були готові її сприйняти. У 2017 р. в експериментальній школі м. Тернополя у пілотуванні концепції НУШ взяв участь 1 педагог. Однак, вже у 2018 році, ця концепція масово почала впроваджуватися в освітній процес ЗЗСО.

На рис. 1.3 відображено різні точки зору вчителів, щодо впливу Концепції НУШ на покращення якості навчання учнів. 69,4% педагогів вважають, що реалізація концепції НУШ сприяє покращенню якості навчальних досягнень учнів та створює позитивний психологічний клімат в освітньому середовищі, а «ні» – 23%. Впровадження компетентнісного підходу дає учасникам освітнього процесу можливість реалізувати свої знання на практиці. Особистісно-орієнтовний підхід у навчанні забезпечує ефективне формування успішного випускника.

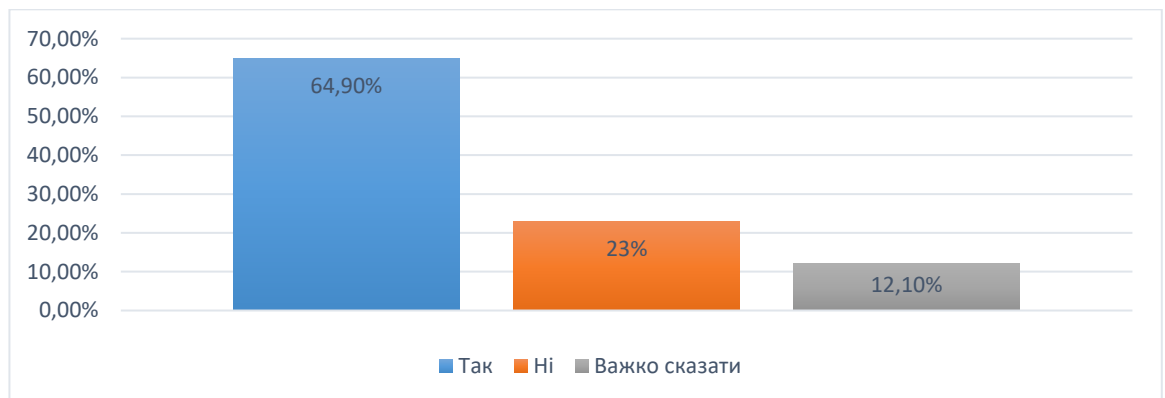


Рис.1.3. Визнання впливу НУШ на покращення якості навчання учнів.

Наступне питання: «Чи відчуваєте Ви зміни в освітньому процесі, викликані впровадженням концепції НУШ?». 83% педагогів дали ствердну відповідь. На думку респондентів, зміни найбільше проявляються у рамках програм навчання (45,6%) учнів через інтеграцію та пошук міжпредметних зв'язків, що сприяє всебічному розвитку дитини, її талантів, здібностей та наскрізних умінь відповідно до її вікових та індивідуальних особливостей і

потреб. Бо завдання концепції – забезпечити готовність учня до продовження навчання в основній школі, до життя в полікультурному середовищі, у суспільстві знань та нанотехнологій.

Важливим критерієм ефективності НУШ є зміна сприйняття учнів освітнього процесу в цілому, що відзначило 43,9% респондентів. Учень як суб'єкт, активний учасник освітнього процесу навчається та взаємодіє з середовищем і впливає на нього, формує свою власну траєкторію розвитку. Адже наскрізними лініями концепції НУШ є персоналізація освітнього процесу, врахування освітніх потреб та запитів учнів, формування подальшого усвідомлення важливості навчання протягом життя.

Принципи НУШ побудовані на засадах педагогіки партнерства. 35,1% педагогів стверджує, що залучення батьків до школи змінює їх відношення до освітнього процесу. Відкрита комунікація між учнями, вчителями та батьками сприяє трьохсторонній взаємодії на основі спільних цілей і прагнень. Процеси реформування, реалізація концепції НУШ спричинили нововведення в учнівських програмах, внаслідок чого, як зазначили 12,3% педагогів, спостерігається ефективне вдосконалення якості підручників на основі дизайн-концепції нового покоління з пріоритетами та реаліями сьогодення.

На рис.1.4 продемонстровано відсотки респондентів, які вибрали різні аспекти ефективності НУШ.

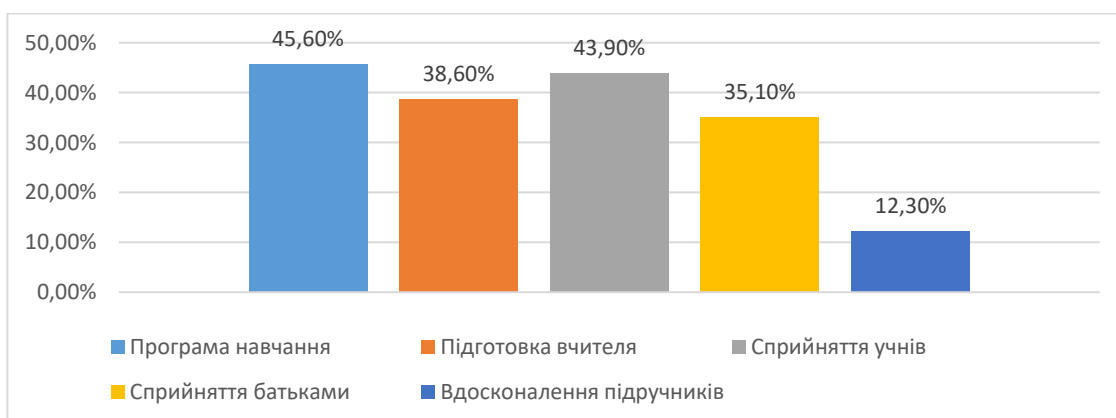


Рис.1.4. Фактори впливу на ефективне впровадження НУШ

Управління змінами – це складний процес, на який впливає багато факторів, зокрема мотивація усіх суб’єктів освітнього процесу. На думку педагогів, ефективність управління змінами залежить від: учнів – 15%; батьків – 16%; адміністрації школи – 37,9%; вчителів – 31,1%. Відтак УЗОП – це складна сфера діяльності керівника ЗЗСО, що вимагає покрокового плану, чіткої взаємодії у педагогічному колективі і його навчання з психологічною підготовкою, залучення додаткових коштів та консультації зовнішніх експертів.

Завдання НУШ полягає в формуванні компетентного випускника, який свідомо приймає рішення, аналізує ситуацію, критично мислить, взаємодіє із суспільством, здійснює пошукову діяльність і реалізує набуті знання на практиці. Однак, впроваджуючи концепцію НУШ, педагоги виокремлюють проблеми неефективного впровадження змін (рис.1.5).

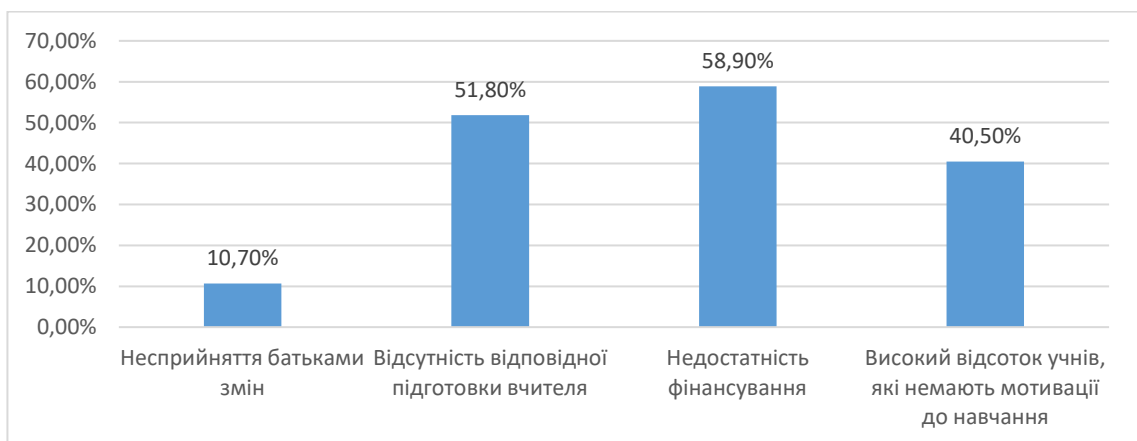


Рис.1.5. Проблеми неефективного впровадження змін

Окремі респонденти (10,7%) зазначили, що можлива причина неефективного впровадження НУШ полягає в тому, що батьки не сприймають зміни, тобто, вони не підтримують своїх дітей у тих в інноваціях, які зумовлюють до зростання самостійності у виборі методів самонавчання. Тому одним із завдань ЗЗСО є налагодження партнерських стосунків з батьками, постійне інформування про комплексні та локальні зміни в освітньому процесі та залучення їх до управління ЗЗСО. Також, 52,6% опитаних переконані, що відсутність відповідної підготовки педагога гальмує ефективність змін,

можливо і через недостатнє фінансування (58,9%). 40,5% респондентів зазначило, що проблема провадження змін у ЗЗСО може бути спричинена кількістю учнів, які не мають мотивації до активного навчання, що спричинено слабкою мотивацією учасника освітнього процесу.

У процесі змін, вчителю, з тверджень 53,60% респондентів, потрібно навчитись розуміти потреби учнів. У тісній співпраці з учасниками освітнього процесу вчиться розуміти психологічні, вікові і соціальні особливості учнів, тому що будь-яка зміна, яка здійснюється в ЗЗСО, є дотичною до задоволення потреб здобувача. Підчас реалізації освітнього процесу, зазначає 42,10% опитаних, вчителю важливо розвивати свій творчий потенціал. На думку 28,10% педагогів, важливою умовою змін є постійна співпраця з батьками за допомогою відкритих діалогів, психологічних семінарів, що поглиблюють уявлення батьків про індивідуальні особливості учнів. Отже, тісна взаємодія з адміністрацією ЗЗСО та здійснення професійної комунікації є провідною умовою змін. Уміння співпрацювати з керівником, заявило 21,10% педагогів вибрали відповідь: «вміння слухати керівника». Така значна кількість пояснюється тим, що педагогам не треба переживати за якість змін, оскільки головну відповідальність несе керівник. Узагальнені результати відповідей відображені на рисунку 1.6.

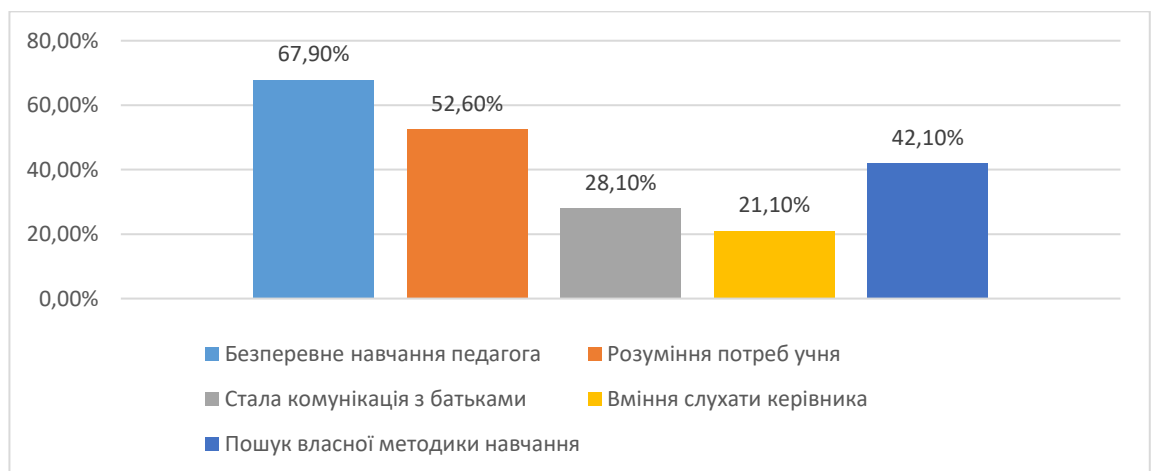


Рис.1.6. Умови для ефективного впровадження змін

Наступні питання досліджень передбачали завдання: внести пропозиції щодо змін у ЗЗСО. Серед рекомендацій респондентів для керівника: оновлення навчальної бази; забезпечення комп'ютерною технікою педагогів; оптимізація навчального плану; ініціювання проєктів при підтримці батьків; зменшення наповненості класів; оновлення фонду бібліотеки за пропозицією педагогів; зменшення підзвітно-паперової роботи; створення зони комфорту для відпочинку педагогів тощо. Як бачимо, пропозиції більше стосуються матеріально технічного і фінансового забезпечення освітнього процесу, що свідчить про недостатнє розуміння значення змін для підвищення якості шкільної освіти. Якісні зміни, які відбуваються у ЗЗСО, спрямовуються на інтеграцію, пошук між предметних зв'язків, розвиток педагогіки партнерства, впровадження інноваційних технологій, формування командної роботи тощо.

Четверте мікродослідження (Додатки А1.7; А1.8) було пов'язане з аналізом змін в освітньому процесі у зв'язку з впровадженням інклюзивної освіти. Суть цієї форми навчання полягає в тому, що у будь-якому звичайному класі ЗЗСО може навчатися учень з ООП з урахуванням рекомендацій певних спеціалістів та рівнем надання їм підтримки.

Інклюзивна форма не обмежується навчанням учасників освітнього процесу лише із певним захворюванням, адже до таких здобувачів освіти можуть належати внутрішньо переміщені особи або діти-біженці з особливими мовними потребами: усі хто потребують додаткового та тимчасового захисту.

Запровадження інклюзивної форми навчання, на думку 73% респондентів серед педагогів, призвело до змін в змісті та структурі освітнього процесу; хоча 20% – не могли визначитися з відповіддю і 7% – були не згодні. На думку 52% респондентів, сутністю інклюзивного навчання є організація життя без бар'єрів або усунення наявних. 30% педагогів розглядають його як спеціальний сервіс для адаптації та модифікації освітнього процесу для дітей з ООП у системі освітніх послуг, гарантованих державою, що базуються на

принципах не дискримінації, а врахування багатоманітності людини. Тобто сьогодні педагоги достатньо добре орієнтуються у специфіці інклюзії.

Серед принципів ефективного формування інклюзивного середовища респонденти називають: «права на освіту та психолого-педагогічний супровід дітей з ООП та безбар'єрності»; (74%); «єдиноначальства та лідерства» (13%); «економічність та інтегрованість» (7%); «регламентація та тайм-менеджмент» (6%). Відповіді на ці питання показали, що 26% педагогів, на жаль, не зовсім розуміють принципи інклюзивної освіти.

Під час навчання в інклюзивних класах педагоги виставляють нові пріоритети, що подано в таблиці 1.12.

Таблиця 1.12

Пріоритети під час навчання в інклюзивних класах

Пріоритети в роботі педагога	Кількісні показники
Рівень складності завдань повинен бути однаковим для всіх учнів	18%
Система навчання повинна підлаштовуватися під потреби цілого класу	13%
Постійний процес вдосконалення освітніх програм, методик для визначення та забезпечення прав усіх дітей	69%

Як видно з таблиці, впровадження інклюзії ще потребує додаткових роз'яснень, оскільки воно суттєво змінює структуру і сутність педагогічної діяльності вчителя. Навчання дітей в інклюзивних пов'язане з певними труднощами, серед яких: недостатньо часу для повного викладення матеріалу (19%); відсутність умінь забезпечувати спілкування дітей з ООП з цілим класом (31%); недостатня співпраця з асистентом вчителя (26%); брак навичок використання ліберально-демократичного управління класом (24%).

Будь-який вид навчальної діяльності у ЗЗСО має свої особливості та потреби. У процесі тісної співпраці з дітьми з ООП педагоги однієї з ЗЗСО м. Тернополя дійшли висновку, що рівень складності завдань повинен бути однаковим для всіх учнів (18%); система навчання повинна підлаштовуватися

під потреби цілого класу (13%); постійний процес вдосконалення освітніх програм, методик для визначення та забезпечення прав усіх дітей (69%).

Найбільші труднощі з впровадженням інклюзії пов'язані з браком часу на підготовку (36%). Не меншу проблему становить пошук курсів для розвитку інклюзивної компетентності (39%). Те що 18% респондентів переконані, що нічого не змінилося. Напевно ці педагоги не мають відношення до роботи в інклюзивних класах. Однак, 7% педагогів вважають, що працювати стало важче.

Завданням *п'ятого мікродослідження* «Аналіз ефективності дистанційного навчання» (Додатки А1.9 – А1.15) було відстеження успіхів та проблем в умовах дистанційного навчання. Анкетування проводилося у квітні-травні 2020 року на початку карантинних обмежень і охоплювало батьків, вчителів та учнів. Анкетування педагогів передбачало з'ясування таких факторів: механізми вивчення теоретичного матеріалу; форми перевірки домашніх завдань; ресурси оцінювання; труднощі для педагога; взаємодія з адміністрацією.

Це питання передбачало вибір кількох відповідей. Відтак найпопулярнішими платформами подачі теоретичного матеріалу були Google-додаток «Classroom» (86,8% педагогів); YouTube-канал (84,9%); спілкування у соціальних мережах (60,4%). На жаль, 30% педагогів тільки подавали учням посилання на теоретичний матеріал з інтернету, а 79,2% обмежилися вказівкою параграфа у підручнику. Повторне дослідження через рік продемонструвало, що зростання ІКТ компетентностей покращило якість дистанційного навчання, тому що жоден педагог не дозволяв собі перевести повністю на самостійне навчання учнів і подавати їм тільки посилання на різні джерела.

Великою проблемою на початку впровадження дистанційного навчання була і перевірка домашнього навчання, оскільки 71% педагогів використовували тільки мережу «Viber»; 15% – електронну пошту і лише 14% працювали на платформі Google у додатку Classroom. Проблемною сферою у

дистанційному навчанні було і формувальне оцінювання, яке застосовували на уроці лише 38% педагогів. Серед перешкод, які завадили ефективним змінам за ТДН, вчителі називають зниження активності учнів на уроці (54%); власна невпевненість через недостатній рівень інформаційної компетентності (33%); надлишкове навантаження (59%); відсутність досвіду навчання учнів в умовах використання технологій дистанційного навчання (79,2%); брак технічного забезпечення педагога закладом освіти (49,1%); недостатня кількість інформації про методики дистанційного навчання (34,1%); відсутність єдиного майданчика, на якому б були зібрані й оцінені експертами кращі курси з організації дистанційного навчання (49,1%). Отже, це свідчить про те, що не підготовлені зміни не можуть забезпечити якість освітнього процесу. Лише розвиток ринку підвищення кваліфікації в інтернет-просторі зумовив приріст якості ТДН.

Ефективність впровадження змін великою мірою залежить від батьків та учнів. Тому тим двом групам респондентів було задано однакові питання. Узагальнюючі результати аналізу проблемних показників подано у табл. 1.13.

Таблиця 1.13

Результати аналізу проблемних показників навчання за ТДН

№ п/п	Основні проблемні показники	Відсоток пріоритетності	
		Батьки	Учні
1	2	3	4
1.	Цикл предметів, який викликав найбільші труднощі		
	А) фізико-математичний	43%	57,2%
	Б) природничий	61%	48%
	Г) суспільствознавчий	5%	13%
	В) мовно-літературний	23,1%	21,6%
	Г) іноземна мова	14%	11%
	Д) художньо-естетичний	1%	6%
2.	Найефективніші інструменти навчання		
	А) власні презентації	23,2%	25,6%
	Б) ресурси в мережі інтернет	65,1%	63,1%
	В) відео на YouTube каналі	62,5%	62,5%
	Г) Classroom	90,5%	94,5%
	Д) спілкування у соціальних мережах	15,6%	16,6%
Е) відео-зв'язок (Skype, Zoom)	2%	2%	

Продовження таблиці 1.13

1	2	3	4
3.	Підтримка вчителя		
	А) так	17%	18%
	Б) ні	45,9%	46%
	В) важко відповісти	37,1%	36%
4.	Важливість живого спілкування з вчителем		
	А) надзвичайно важливе	29%	19%
	Б) важливе	35%	38%
	В) скоріш важливе чим ні	19%	29%
	Г) неважливе	6%	6%
	Д) навчатись можна і без вчителя	11%	8%
5.	Труднощі, що виникали під час дистанційного навчання		
	А) навчальний матеріал опрацьовували з батьками	79,7%	75,5%
	Б) відсутність методичних рекомендацій від педагогів	54,9%	51,9%
	В) відсутність належного технічного забезпечення	23,3%	24%
	Г) невміння дитини самостійно організувати свій час	33,8%	32%
	Д) невміння дитини самостійно працювати з інформацією	34,4%	36%
6.	Оцінки під час дистанційного навчання		
	А) покращилися	54%	58%
	Б) погіршилися	19%	16%
	В) не змінилися	27%	26%
7.	Ефективність дистанційного навчання		
	А) ефективне	10%	13%
	Б) не ефективне	46%	38%
	В) важко відповісти	44%	49%
8.	Перегляд відеоуроків на канал національного телебачення		
	А) так	51%	84%
	Б) ні	23%	12%
	В) іноді	26%	4%

Статистичні дані, подані в таблиці демонструють різне бачення якості змін і їх впливу, зокрема на учнів. Адже, батьки вважають, що найскладнішими для сприйняття під час навчання за ТДН були навчальні предмети природничого циклу (61%), а учні – фізико-математичного (57,2%), а найлегшими для батьків та учнів були художньо-естетичного циклу (1% і 6%). Найефективнішими інструментами ДН, на думку батьків (90,5%) та учнів

(94,5%), був безкоштовний додаток Classroom, що є поєднанням сервісів Google, адаптованих під освітні задачі. Учитель створював власний віртуальний клас, окремі курси з присвоєнням унікальних кодів для утримання доступу до них учнями. Батьки та учні стверджують, що вчителі здійснювали процес навчання частково за допомогою власних презентацій, посиланням на YouTube канал (62,5%), за використанням відеозв'язку (Skype, Zoom) (2%). Однак, ні батьки, а ні учні не були достатньо задоволені використанням інструментів інтернету, оскільки вчителі по-різному їх використовували, переважно для подачі посилань на параграф підручника, інтернет-ресурси. Лише незначний відсоток педагогів викладали матеріал он-лайн. Учні та батьки стверджують, що відсутність відеозв'язку з вчителем та онлайн уроків спричинила негативні наслідки в ефективності здійснення освітнього процесу. Перенасиченість та навчальних матеріалів призвела до критичного перенавантаження учнів та знизила якість засвоєних знань. 45,9% респондентів зазначили, що в період карантину діти не відчували повної підтримки педагогів. Серед опитаних 79,7% батьків з'ясувалося, що вони самостійно опрацьовували навчальний матеріал з дітьми або пояснювали незрозумілі аспекти, тому що, як стверджують батьки. 34,4% дітей не вміють працювати з інформацією та 33,8% учнів не спроможні організувати свій навчальний час. Враховуючи економічну кризу в суспільстві, 22,3% учнів не змогли взяти участь в процесі дистанційного навчання через відсутність сучасних комунікаційних засобів. З 6 квітня на телеканалах вітчизняного телебачення стартував масштабний проєкт «Всеукраїнська школа онлайн» з метою забезпечити кожній дитині вільний доступ до знань. 83,8% учнів регулярно переглядали відеоуроки, вважаючи їх найкращим інструментом навчання в період карантину.

Отже, дуже важливим для керівника є розуміння потреби безперервного розвитку педагогів, як «поступовий процес набуття особистістю компетентностей, знань, умінь, досвіду, що в різних формах триває впродовж життя» (М. Кириченко, Т. Сорочан) [189, с. 14]. Дослідники зауважують, що

надважливим завданням керівника є формування Soft Skills, серед яких є важливими технології самоменеджменту та тайм-менеджменту [116].

Результатом констатувального експерименту стало виявлення наступних проблем: недостатня обізнаність педагогів у необхідності змін через неналежне інформування; нерозвинена спроможність педагогів та керівників до ініціювання змін; низький рівень розвитку мотивації для реалізації змін; освітній консерватизм; відсутність колективного бачення щодо ефективності змін; неготовність керівників бути модераторами змін; несформована здатність адміністрації закладу застосовувати критерії оцінювання ефективності змін; застосування адміністративних методів подолання опору змінам; низький технологічний рівень впровадження змін та гнучкості кроків в алгоритмах; низький рівень фінансової підтримки змін; невміння педагогів пояснювати доцільність змін учням тощо.

Ці проблеми практики породжують відповідні проблеми і в теоретико-методичному забезпеченні: недостатня обґрунтованість різних понять, які виникають в управлінні змінами; відсутність моделей для їх реалізації; недостатній технологічний рівень впровадження змін; брак обґрунтованих інструментів управління процесами змін та механізмів подолання опору змінам; потреба розроблених та практико орієнтованих критеріїв оцінювання системи управління змінами в освітньому процесі ЗЗСО тощо.

Наявність великої кількості проблем зумовлене недостатнім рівнем розвитку механізмів управління змінами в освітньому процесі. Зокрема, можна стверджувати, що на першому етапі реалізації зміни впроваджуються хаотично, без належної підготовки керівників закладу освіти та педагогів. Разом з тим, варто зазначити, що за законами синергетики хаотичність здійснення змін зумовлює потребу нових навичок та знань, тобто появу відповідного атрактора, який стимулює педагогічну спільноту до самостійного навчання, пошуку консультативної допомоги та розвитку ринку освітніх сервісних послуг.

Відтак, для подолання труднощів та розв'язання проблем у сфері управління змінами в освітньому процесі необхідно розробити структурно-функціональну, теоретично обґрунтовану та експериментально перевірену модель системи УЗОП, яка б дозволяла керівникам закладу освіти працювати у відповідному алгоритмі; проводити різні превентивні заходи з метою передбачення ризиків, використання механізмів опору змінам та прогнозувати подальший розвиток управлінської системи в ЗЗСО.

Висновки до першого розділу

На основі аналізу наукових джерел зарубіжного і вітчизняного менеджменту проаналізовано понятійний апарат сфери управління змінами та з'ясовано успіхи і проблеми у практиці управління ЗЗСО у цьому напрямку.

Виокремлено зміни, які задекларовані у законах України «Про освіту» і «Про загальну середню освіту». Розглянуто поняття «освітній процес» як багатовекторну та багатофункціональну систему. Наголошено на тому, що *управління освітнім процесом* – це складна організаційно-психологічна діяльність, у якій головним організатором і регулятором є керівник. Виділено в освітньому процесі відповідно до теорії діяльності такі компоненти: *умови, мотиви, цілі, організаційні форми, основні види діяльності*, а також такі *об'єкти змін*: зміст, форми, критерії оцінювання, мета і засоби, механізми управління.

Структурно-змістовий аналіз головних понять – «зміни» та «управління змінами» свідчить про великий спектр їх семантичних значень. Зокрема, соціально-філософська проекція на поняття «зміна» дала можливість розглянути їх у порівнянні з такими процесами: як нововведення, інновація розвиток та еволюція. Підкреслено, що постійні зміни є невід'ємними атрибутами розвитку освітнього процесу, в якому здійснюються перетворення і реалізуються такі філософські концепти, як спадковість, сталість і мінливість.

Нами визначено, що *зміни в освітньому процесі* – це будь-які перетворення змісту чи характеристик цього процесу з метою підвищення

його якості, що здійснюється у процесі модернізації чи реформування освіти під впливом законодавчих актів, управлінських дій або ініціативи суб'єктів.

Вагомість дослідження змін доводить узагальнена нами їх класифікація, оскільки на сьогодні види змін розглядають за такими критеріальними характеристиками, як: напрям здійснення, динаміка, ступенем інтенсивності, масштабом із залученням стилю управління, глибиною, змістом, структурою, рівнем невизначеності, локалізацією, чинниками впливу, рівнем впливу, характером прояву, характером використання ресурсів, критеріями якості, кінцевим результатом, наслідками, об'єктом впровадження, суб'єктом ініціювання, ступенем впливу, ступенем інтеграції, змістом, характером, ступенем новизни, особливостями реагування, цільовим станом, типом управління, рівнем усвідомлення й сприйняття тощо.

Така велика кількість класифікацій переконує, що управління змінами є надзвичайно складною діяльністю, яка потребує теоретично обґрунтованих моделей. Встановлено, що зарубіжний менеджмент пропонує моделі управління змінами, серед яких: раціональні моделі цілей; внутрішні моделі процесів; моделі людських відносин; моделі відкритих систем (автори Д. Бодді, С. Патон); трьохступенева модель К. Левіна, яка передбачає поступовий перехід до нових дій і нової поведінки; шестиступенева модель зростання Л. Грейнера, яка вимагає на кожному етапі зміну стилів управління; модель введення змін Дж. Коттера; модель Д. Данфі та Д. Стейса, яка включає опис процес змін з точки зору трансформаційної організації; модель МакКінсі 7-С, пріоритетом якої є людський ресурс та формування м'яких навичок (автори Т. Петерс, Р. Уотерман та Ж. Філіпс); модель ADKAR, заснована на індивідуальних змінах організаційної поведінки працівників (автор Дж. Хайят); трансформаційна модель В. Бріджес є інструментом ідентифікації розвитку колективу у хронологічному порядку; теорія Е та О, основою якої є баланс «жорстких» і «м'яких» методів управління (автори М. Бір та Н. Норія).

На основі наукового пошуку виділено поняття «управління змінами в освітньому процесі в закладах освіти», яке розглядаємо цілеспрямовану і

скоординовану роботу усіх суб'єктів освітнього процесу на основі використання новітніх технологій та моделей менеджменту з метою пошуку швидких шляхів адаптації до змін в динамічному середовищі.

Проаналізовано сучасний досвід управління змінами в освітньому процесі за такими напрямками змін: сприйняття педагогами змін, які впроваджуються у закладі освіти; готовність педагогів до змін; ефективність впровадження концепції НУШ; планування розвитку фахової компетентності педагога; впровадження інклюзивного навчання; особливості організації освітнього процесу в умовах дистанційного навчання. Проведені дослідження дозволили виділити успіхи та проблеми управління змінами в освітньому процесі. Серед успіхів визначено: достатній рівень адаптації керівників до сприйняття змін, розв'язання проблем зва рахунок консультування та самостійного вивчення досвіду реалізації змін інших закладів освіти, участь керівників у заходах присвячених специфіці управління змінами.

Аналіз якісного стану управлінської практики щодо здійснення змін дав можливість виокремити і проблеми: нечітке розуміння сутності та необхідності змін педагогами через недостатнє їх інформування; неготовність педагогів до ініціювання змін; низький рівень розвитку мотиваційних механізмів для реалізації змін; освітній консерватизм; відсутність колективного бачення щодо ефективності змін; невідповідність фахової компетентності педагогів до реалізації конкретних змін; неготовність керівників бути модераторами змін; несформована здатність адміністрації закладу застосовувати критерії оцінювання ефективності змін; застосування адміністративних методів подолання опору змінам; низький технологічний рівень впровадження змін та гнучкості кроків в алгоритмах; низький рівень фінансової підтримки змін; невміння педагогів пояснювати доцільність змін учням тощо. Виокремлені проблеми та суперечності зумовили розробку моделі системи управління змінами в освітньому процесі ЗЗСО. Висвітлені в розділі положення знайшли відображення у таких публікаціях автора [25; 50; 51; 52; 55; 56; 57; 226; 227; 260; 261; 262].

РОЗДІЛ 2.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПОБУДОВИ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ЗМІНАМИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

2.1. Обґрунтування моделі системи управління змінами в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти

Прискорена і стохастична динаміка суспільних змін зумовила посилення уваги науковців до проблеми управління змінами. Зокрема методологічний контент управління змінами урізноманітнівся завдяки трансформації різноманітних концепцій, в яких інтегруються різні наукові підходи з врахуванням векторів управлінської парадигми.

Л. Калініна підкреслює, що «модернізація змісту, форм і методів управлінської діяльності, активне впровадження в освітній процес наукових засад педагогічного менеджменту та управління змінами сприятиме формуванню нового типу закладу освіти, що вимагатиме від керівників опанування нових компетентностей» [87, с. 18].

Управління змінами є трудомістким, складним процесом, який потребує певних інтелектуальних і матеріальних затрат і, безумовно, впливає на весь процес функціонування закладу освіти. З нашої точки зору, *управління змінами в освітньому процесі ЗЗСО* – це цілеспрямована і скоординована робота усіх суб'єктів освітнього процесу на основі використання новітніх технологій та моделей менеджменту з метою пошуку швидких шляхів адаптації до змін в динамічному зовнішньому середовищі. Сила такого впливу залежить від інтенсивності та масштабності змін, що, очевидно, відображається на організаційній структурі управління, згуртованості педагогічного колективу та на контенті рішень. Незважаючи на вагомий пласт досліджень, практика управління закладами освіти потребує нових моделей

управління змінами, які б враховували невизначеність зовнішнього соціально-економічного середовища, фактори детермінації та відповідні ризики в кризових ситуаціях освітнього середовища, викликані загрозами пандемії та воєнного стану. Моделі управління змінами достатньо повно досліджені в економічному секторі і описані нами у підрозділі 1.1.

Управління змінами, як правило, будують на теоретично-обґрунтованих класичних підходах. Однак, ефективність управління буде зростати, коли впроваджуватимуться моделі, які враховують відповідні тенденції розвитку освіти.

Поняття *модель* в освітньому менеджменті достатньо розкрито в наукових доробках таких вітчизняних вчених, як: В. Бондар, В. Пікельна, В. Маслов, В. Крижко, Є. Павлютенков, Т. Сорочан, Є. Хриков та інших. Для розробки моделі, як інструменту відображення змін в освітньому процесі, звернемося до окремих напрацювань в теорії зарубіжного менеджменту.

К. Роджерс наголошує на тому, що «пошуки вдосконалення моделей не припиняється, тому що прагнення найточнішого відображення об'єкта все одно не буде копією, а лише деяким наближенням» [292]. Відтак, моделі покращуються відповідно до ступеня їх розуміння.

Зарубіжні вчені підтверджують той факт, що моделювання не можна замінити іншими методами, через те що «інструменти моделювання надають нові способи створення теорії, перевірку ідей та аналізу даних» [295].

Г. Петерсон вважає, що інструмент моделювання потрібний для: з'ясування проблем та організації форуму щодо обговорення питань управління; усунення неефективної політики; визначення прогалів в існуючих знаннях [288].

Отже, моделювання сприймають як імітаційне уявлення про функціонування однієї системи чи процесу за допомогою іншої [277]. Критеріями ефективних моделей Дж. Гільберт та С. Баутлер вважають: пояснювальність, передбачуваність, узгодженість між усіма компонентами моделі та узгодженість з іншими науковими моделями [250].

Враховуючи наукові здобутки щодо процесу моделювання систем управління змінами у вітчизняному та зарубіжному менеджменті та аналіз досвіду практики врядування закладом освіти, пропонуємо розроблену нами модель системи управління змінами в освітньому процесі у ЗЗСО (рис.2.1).

Модель містить такі модулі: *мотиваційно-цільовий, теоретико-нормативний, організаційно-управлінський, діагностико-коригувальний, результативно-прогностичний*. Модель є динамічною, її змістова наповнюваність елементів має здатність змінюватись відповідно до зовнішніх і внутрішніх факторів освітнього середовища. Кожен модуль має своє призначення, специфічну структуру, у ньому можуть з'являтися нові елементи, здатні конкретизувати відповідні ситуації. Однак, їх поява у модулях не впливатиме на загальну ефективність функціонування моделі. Усі модулі між собою органічно поєднані і орієнтовані на реалізацію мети моделі системи управління змінами в освітньому процесі ЗЗСО.

Перший модуль – *мотиваційно-цільовий*. Його призначення – розкрити соціально обумовлені фактори (детермінанти), які викликають потреби у побудові моделі; окреслити мету функціонування системи УЗОП, яка дозволить підтримувати розвиток системи управління відповідно до вектору державної освітньої політики. Цей модуль складається з таких компонентів: *базові детермінанти управління змінами в умовах модернізації освіти і мета управління змінами в освітньому процесі ЗЗСО*.

Першим складником цього модуля є *базові детермінанти управління змінами в умовах модернізації освіти*, які включають: віртуалізацію освіти; динамічність суспільних процесів; пріоритет якості освіти; запити на об'єктивізацію оцінювання змін.

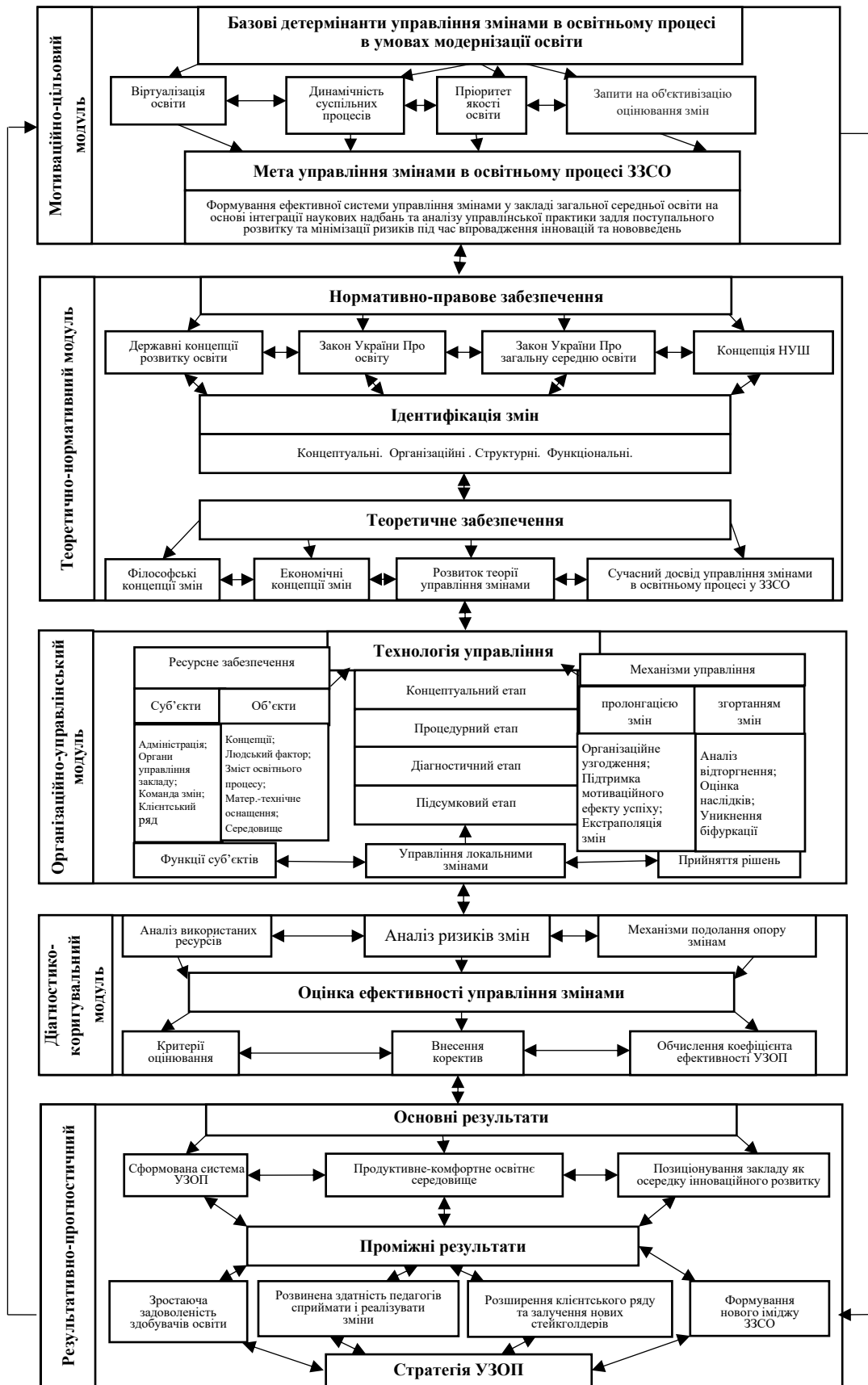


Рис. 2.1. Модель системи управління змінами в освітньому процесі ЗЗСО

Детермінанти, з філософської точки зору, В. Кизима пов'язує з теорією відносин опосередкування, завдяки яким продукуються речі і явища, визначається їхня природа і способи існування [198, с. 152]. Велику увагу аналізу сутності детермінанту, як визначального чинника, що «здійснює конструктивний або деструктивний вплив на розвиток соціально-економічної системи» провела С. Дробот. Спираючись на філософську концепцію, автор доводить, що це поняття має давню історію та філософський зміст [71, с. 100].

Детермінацію процесів людської діяльності вивчають вчені різних галузей наук. В їх дослідженнях знаходимо різні класифікації детермінантів: *базисні та доповнюючі* (Ю. Лопатинський, С. Тодорюк) [110, с. 219]; *суб'єктивні та об'єктивні* (С. Коврига) [99]; *керовані та некеровані* (С. Дробот) [71, с. 99].

З нашої точки зору, *детермінанти управління змінами в освітньому процесі ЗЗСО* – це тенденції та явища соціального середовища, які є активними стимуляторами розвитку освітнього процесу як резонансу змін державної освітньої політики. Структуру детермінантів показано на рис. 2.2.

Детермінанти управління змінами в ЗЗСО поділяємо на базові та доповнювальні відповідно до наслідків впливу їх у сфері освіти. Одним з базових детермінантів нашої моделі є *віртуалізація освіти*. Це поняття появилось порівняно недавно під впливом карантинних обмежень життя та пошуком нових механізмів навчання. Віртуалізацію пов'язують з появою освітнього інтернет простору, що пов'язаний з інформаційною культурою особистості [193, с. 170]. Як зазначають автори, складовою віртуалізації освіти є поява smart-об'єктів, smart-середовища, smart-пристроїв, smart-ресурсів [193, с. 169].

Крім того, С. Лукашук зазначає, що «віртуалізація освіти є складним структурованим поєднанням різних форм навчання» (стаціонарного, заочного, дистанційного), що пов'язане з активним розвитком інформаційного мовлення та мережевого зв'язку [112, с. 171].

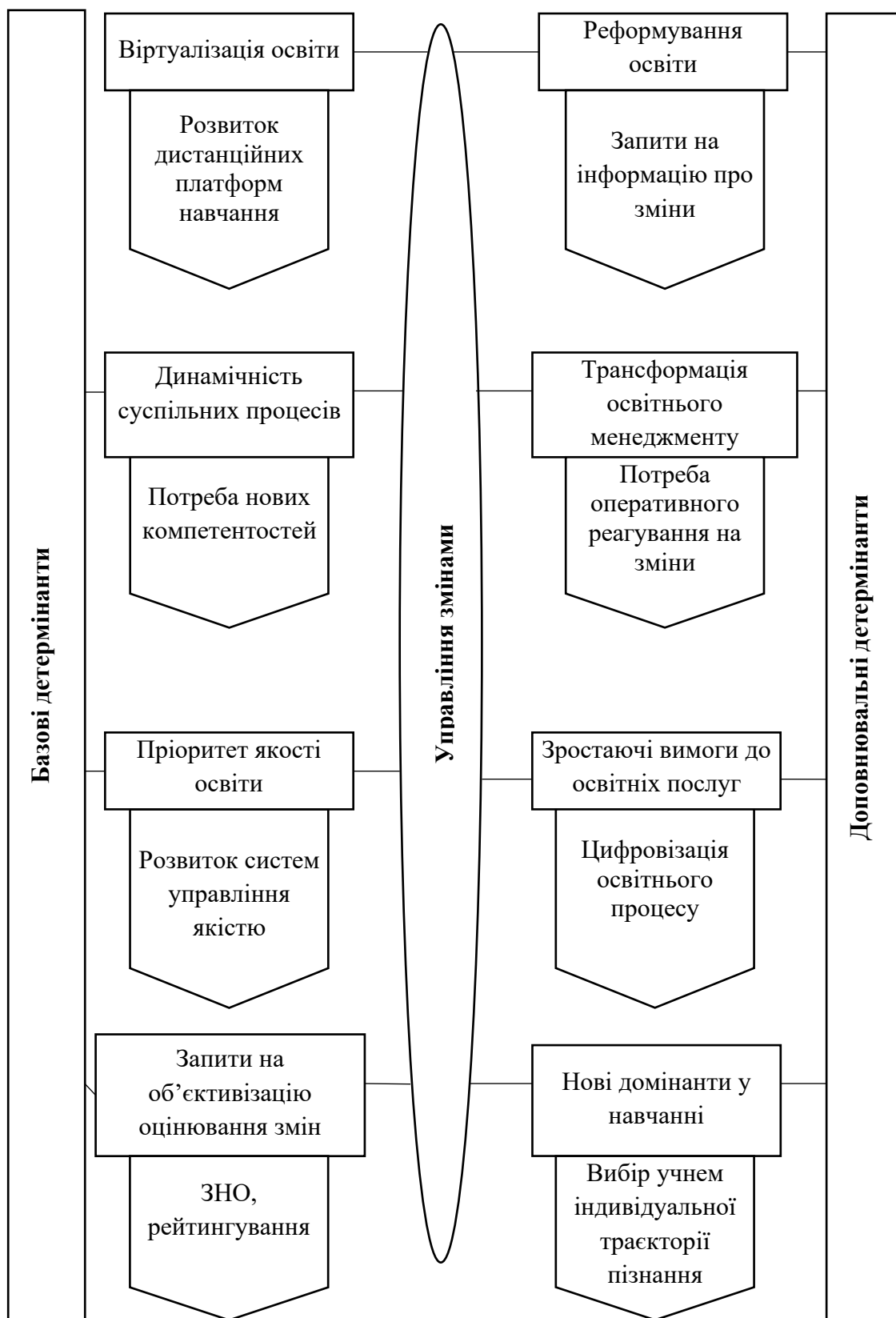


Рис.2.2. Детермінанти управління змінами в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти

На основі аналізу статей з проблеми віртуалізації освіти можна зробити висновок про те, що віртуалізації впливає на цілі навчання, стимулює появу нової управлінської парадигми, розширює інформаційне поле знань здобувачів освіти. Домінантами управління стають суб'єктність та інтелект, що посилюють полюс самонавчання, скорочують час пошуку інформації та підвищують роль візуалізації в освітньому процесі. Але найголовнішим наслідком віртуалізації освіти є активне застосування дистанційних форм навчання, серед яких: Zoom, Skype, Google meet, BB, Moodle тощо.

Однак віртуалізація освіти спричинює і негативні процеси: зниження комунікативної активності здобувачів освіти; заглиблення у віртуальний простір; загострення реакції учнів на життєві проблеми та уникнення способів їх розв'язання; відокремленість від соціальних груп; підміна традиційних, національних і сімейних цінностей; поява гіподинаміки тощо.

Наступним базисним детермінантом є *динамічність суспільних процесів*. З точки зору філософії, динаміка проявляється у якісних та кількісних змінах через революцію, реформування або модернізацію. Як відомо, найбільші зміни викликає революція, що можуть відбуватися на рівні держави (країни) і виникають системні зміни у структурі і статусі країни. Останнім часом, говорять про те, що революція може бути в окремих об'єктах: свідомості, в освітніх технологіях тощо. Відтак, впливати на цей детермінант можна, формуючи у здобувачів освіти компетентності: здатність адекватно реагувати на зміни; адаптуватися до них; розширювати та скорочувати інформаційні масиви; переорієнтовуватися та перенавчатися; освоювати нові інструменти діяльності, зокрема, і в управлінні суб'єктами та процесами тощо.

Одним із важливих детермінантів управління змінами є *пріоритет якості освіти*, що зумовив появу таких змін: ЗНО як інструменту державного контролю за якістю освіти; організацію державних служб серед, яких: «Національне агентство забезпечення якості освіти», «Державна служба якості освіти» та її представництва у кожній області; залучення українських шкіл до міжнародних досліджень PISA тощо. Під впливом цього детермінанта органи

управління ЗЗСО почали розвивати внутрішні системи забезпечення якості освіти і результати їх діяльності стали канвою для проведення інституційного аудиту закладів.

Сприяла підвищенню якості і гуманітаризація освіти, яка зумовила розвиток освітнього процесу на принципах людиноцентризму, дитиноцентризму, суб'єктності, особистісно зорієнтованого підходу до навчання та виховання учня. Формування гуманітарної культури в умовах віртуалізації пов'язане з гуманістичним мисленням, яке ґрунтується на розумінні людини як елементу соціуму – держави, нації [135, с. 10]. Тому всесторонній розвиток учня так чи інакше безпосередньо зв'язаний з розвитком культури спільноти, до якої він належить в умовах віртуалізації суспільства. Проте, на думку окремих науковців в освіті, віртуалізація спричинила появу тенденції до дегуманізації, що пояснюється втратою цілісності характеру виховання особистості [169, с. 16]. Отже, якість освіти потребує змін у гуманітарній сфері освітнього середовища, зокрема, гуманних взаємовідносин між ініціаторами змін та їх реалізаторами.

Ефективність реформування освіти немислиме без такого детермінанту як *запити на об'єктивізацію оцінювання змін*, який можна розглядати у трьох векторах розвитку: зацікавленість держави та ЗЗСО в отриманні об'єктивних оцінок щодо змін в освітньому процесі; аналіз рівня задоволеності освітніми послугами здобувачів, споживачів та стейхолдерів; об'єктивність оцінювання навчальних досягнень учнів.

Окрім базових, у нашій моделі включені допоміжні детермінанти, серед яких: *реформування освіти, трансформація освітнього менеджменту, зростаючі вимоги до освітніх послуг та нові домінанти у навчанні*.

Першим допоміжним детермінантом є *реформування освіти*. Сьогодні державна політика у сфері освіти і науки здійснює реформи за такими напрямками: доступна та якісна освіта; нова українська школа; сучасна професійна освіта; розвиток дистанційної та змішаної освіти; створення безпечного освітнього середовища; забезпечення доступності освіти для дітей

з ООП. За кожним із них реалізуються завдання, спрямовані на досягнення мети: «перетворити українську освіту на інноваційне середовище, в якому учні набувають ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності, що безпосередньо впливатимуть на соціально-економічний та інноваційний розвиток держави» [163].

З цього приводу, зарубіжні науковці підкреслюють те, що внутрішні зміни у закладах освіти відбуваються під впливом зовнішніх факторів, серед яких найбільш вагомими є запити суспільства на якісну освіту [242]. Реформування освіти спричинило появу нових стандартів освіти; оновлення навчальних програм, змісту й методів навчання; дизайну дидактичних матеріалів; електронних підручників тощо.

Ефективним інструментом реформування освіти стала децентралізація, яка на думку В. Супруна, викликала нагальну необхідність якісних змін у взаємодії центральних і місцевих органів управління [186, с. 63]. Таку ж проблему піднімає і І. Засторожнікова, акцентуючи на необхідності реформування системи підзвітності [83, с. 44] та С. Книшик, наголошуючи функціях органів управління на різних рівнях [97, с. 53].

Відповідно до цього, наступним доповнювальним детермінантом нашої моделі є *трансформація освітнього менеджменту*, яка викликає потреби реагування на зміни в освітньому процесі.

Багато дослідників сучасності звертають увагу на потребу трансформації менеджменту в процесі змін як ключового фактору розвитку закладу загальної середньої освіти, спрямованого на налагодження комунікаційних каналів, командне прийняття рішень, розвиток автономії закладу. Предметом трансформації менеджменту освіти, як зазначає у своїх дослідженнях С. Пасека, є теоретико-методологічні та практичні фактори функціонування та управління освітніми інституціями на державному, міждержавному, міжнародному та транснаціональному рівнях [148, с. 218].

Наступний детермінант – *зростаючі вимоги до освітніх послуг* зумовив цифровізацію освітнього процесу, яка з точки зору Л. Щетініної, пов'язана з

стрімким поширенням пандемії коронавірусу COVID-19 та носить зумовлюючий характер [211, с. 95].

Цифровізація стала прогресивним фактором розвитку освітнього процесу, оскільки сприяла відкритому доступу до інтелектуальних ресурсів і запровадженню імерсивних технологій (доповнена, віртуальна і змішана реальності) сприяє прозорості результатів функціонування ЗЗСО, а з іншого – зумовлює соціальну ізоляцію усіх учасників освітнього процесу та обмежує їх особисту комунікацію. Однак, цифровізація, як новий тренд розвитку освітніх процесів, породжує і цифрову нерівність, а відтак простежується закономірність: чим нижчий рівень цифрової компетентності педагогів або учнів, тим спостерігається більший опір до змін. Тому, для уникнення цифрової нерівності керівнику закладу освіти варто подбати про системне навчання педагогів та впровадження факультативів або спецкурсів щодо використання нових цифрових продуктів та розширення цифрового сервісу в освітній діяльності.

Останнім доповнювальним детермінантом нашої моделі є *нові домінанти у навчанні*, які спонукають до появи в освітньому процесі вибору здобувачем освіти індивідуальних траєкторій пізнання, як «персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти» [81].

Формування індивідуальної траєкторії навчання дає здобувачам освіти такі нові можливості, як: ставити власні цілі та планувати свою навчальну діяльність; обирати оптимальні форми навчання; аналізувати результати власної навчальної діяльності. Таким чином, вибір індивідуальної освітньої траєкторії учня сприяє індивідуалізації навчання і є ефективним механізмом розвитку освіти відповідно до запитів суспільства на висококваліфікованого працівника, який подальшому успішно реалізує себе на ринку праці.

Реалізації вибору індивідуальної території навчання сприяє розширенню переліку форм навчання, серед яких: *дистанційна, мережева, індивідуальна, екстернатна, сімейна, педагогічний патронаж* тощо. Усі ці форми прописані у законі України «Про освіту» [81].

Дистанційне навчання тлумачиться як електронне навчання, мережеве навчання, віртуальне навчання, мультимедійне навчання, мобільне навчання, яке здійснюється за допомогою новітніх інформаційних технологій та засобів комунікації. Однак, не слід ототожнювати заочне та дистанційне навчання, оскільки останнє спирається на такі ж дидактичні принципи, як і очне, але різняться за інструментами реалізації [1].

Автор Г. Берг пропонує використання соціальних мереж у навчанні, адже за їх допомогою створюються навчальні соціуми, до складу яких входять учні, вчителі, батьки та різні споживачі освітніх послуг. Учасники мають доступ до інструктивних ресурсів: книг, аудіо-, відео-файлів та графічних дисплеїв. Соціальні мережі просувають ідею побудови команди, групи, користувачі освітніх послуг створюють профілі, ідентифікують членів, з якими вони діляться зв'язком, та створюють нові спільноти однодумців [223].

Однак, автори підкреслюють, що для впровадження дистанційного навчання немає достатньо розвинених організаційної, технологічної та нормативної систем, які забезпечували б розроблення, оновлення й адміністрування відповідних навчальних ресурсів і адміністрування самого процесу індивідуального дистанційного навчання одночасно великої кількості користувачів; немає системи підготовки вчителів дистанційного навчання [229]. Таким чином, дистанційна форма навчання вимагає додаткових механізмів управління методичним та технічним забезпеченням.

Мета управління змінами полягає у формуванні ефективної системи управління змінами в освітньому процесі ЗЗСО на основі інтеграції наукових надбань та аналізу досвіду управлінської практики задля поступального розвитку закладу та мінімізації ризиків під час впровадження змін.

Наступний модуль – *теоретико-нормативний* містить такі складники: *нормативно-правове забезпечення освіти, ідентифікація змін, теоретичне забезпечення*, які окреслюють наукові та практичні надбання як інформаційні ресурси для ефективного управління змінами в освітньому процесі ЗЗСО з

метою їх прищеплення та мінімізації опору з дотриманням законодавчих вимог.

Основою функціонування будь-якого типу ЗЗСО є його нормативно-правова база, яка декларується у низці документів, спрямованих на сталий розвиток організації (основні нормативні положення, необхідні для організації управління змінами розкриті в підрозділі 1.1). *Теоретичне забезпечення* включає філософські концепції змін; економічні концепції змін; розвиток теорії управління змінами; сучасний досвід управління змінами в освітньому процесі. Ці компоненти обґрунтовані у підрозділах 1.1; 1.2; 1.3.

Ідентифікація змін, як компонент другого модуля, передбачає встановлення типу змін за основними напрямками управлінської діяльності, відтак виділяємо зміни: *концептуальні, організаційні, структурні, функціональні*. *Концептуальні зміни* орієнтовані на зміну вектору філософії чи політики розвитку ЗЗСО. До такого типу змін відносимо також провадження інновацій щодо оновлення освітнього процесу у ЗЗСО. Наприклад, запровадження різних форм навчання (інтегрованого, інклюзивного, дистанційного, сімейного навчання тощо). *Організаційні зміни* розглядаємо як вдосконалення порядку чи режиму ЗЗСО в цілому або у діяльності окремих суб'єктів (колегіальних органів управління, педагогічного персоналу тощо). Прикладом таких змін можуть бути внесенні корективи у режим роботи закладу освіти. *Структурні зміни* на рівні ЗЗСО можуть виявлятися у вигляді переформатування організаційних моделей управління (наприклад, перехід з організаційно-функціональної моделі управління на матричну); розширення або звуження структури закладу (дошкільний заклад, початкова, базова школа, гімназія, ліцей).

Серед *функціональних змін* можемо ідентифікувати такі зміни, як: переміна призначень навчальних кабінетів та аудиторій; внесення коректив у посадові обов'язки персоналу; включення нових кроків в алгоритм управління змінами в освітньому процесі.

Крім цього, кожну зміну можна охарактеризувати відповідно до класифікацій (підрозділ 1.2). Наприклад, впровадження інклюзивного навчання можна розглядати як концептуальну зміну, оскільки переформовується філософія однорідності груп учнів, посилюється акцент дитиноцентризму. Тут бачимо і організаційні зміни, пов'язані з адаптацією навчального місця учня. Уведення посади асистента вчителя підтверджують структурні зміни. Доповнення посадових обов'язків орієнтує на функціональні зміни. Ці зміни можна назвати також інструкційними (за напрямом здійснення); еволюційними (за динамікою); адаптаційними (за ступенем інтенсивності); модульна трансформація (за масштабом змін); інкрементальні (за глибиною змін); периферійні (за структурою); планові (за рівнем невизначеності змін); керовані (за чинниками впливу); активні (за характером прояву); екстенсивні (за характером використання ресурсів); прогресивні (за критеріями якості); впровадження нововведень (за кінцевим результатом); соціальні (за об'єктом впровадження); локальні (за ступенем впливу); інноваційні (за характером); реалізація нової стратегії (за цільовим станом).

Прийняттю ефективних рішень щодо УЗОП сприяє правильно сформований *алгоритм ідентифікації змін*, який включає наступні кроки: визначення детермінантів зміни; пізнання та сприйняття загальних обрисів зміни; мовленнєве (словесне) оформлення зміни; визначення рівня її інтенсивності; перевірка реалізації зміни у нормативно-правовому аспекті; підготовка нормативних актів, які сприятимуть легітимізації зміни; вибір педагогів, які будуть брати участь у їх реалізації; обґрунтування необхідних інтелектуальних, фінансових та матеріальних ресурсів; ознайомлення команди супроводу змін з теоретичним забезпеченням; формування формального опису змін за відповідними критеріями: оформлення паспорту, чек-поінту зміни; інформування про найближчі та заплановані зміни; включення інструментів отримання зв'язку про сприйняття зміни; уточнення типу зміни; деталізація характеристик зміни; вимір орієнтовного діапазону змін та їх

вплив на функціонування закладу освіти; виокремлення суб'єктивних та об'єктивних факторів впливу на реалізацію зміни; завершення процесу ідентифікації зміни.

Важливим елементом другого модуля є *сучасний досвід практики управління змінами в освітньому процесі у ЗЗСО*, який формується шляхом обміну інформацією між керівниками, оскільки акумулюються різні погляди, позиції та підтверджуються *принципи управління змінами*, серед яких: адаптування змін з щоденною діяльністю ЗЗСО; делегування повноважень; координація процесів усіх змін; нарощення відповідного матеріально-технічне забезпечення; самоекспертиза управлінських рішень щодо змін.

Третій модуль – ***організаційно-управлінський***, метою якого є обґрунтування складників *технології управління змінами*, серед яких *ресурсне забезпечення; етапи реалізації; механізми пролонгації і згортання змін; функції суб'єктів, алгоритми впровадження локальних змін; прийняття рішень*.

Ресурсне забезпечення технології (перший елемент третього модуля) відображає дві складові: *суб'єкти*, до яких належать *адміністрація ЗЗСО; органи управління закладу; команда змін; клієнтський ряд* тощо. Серед *об'єктів* управління виділяємо «концепції» (зміни у концепціях відбуваються після розробки нових стратегій або реструктуризації); «людський фактор» (головна ціль УЗОП – змінити ставлення людини до змін); «зміст освітнього процесу» (змінюються програми, підручники, посібники, методи тощо); матеріально-технічне оснащення (щороку йде оновлення матеріально-технічної бази закладу, особливо це буде актуально для шкіл, які були зруйновані під час війни); середовище (зміна середовища безпосередньо залежить від розвитку цивілізації та суспільства).

Наступний компонент *функції управління змінами* детальніше обґрунтований у підрозділі 2.2.

Одним з важливих елементів цього модуля є *технологія управління змінами*, орієнтована на вдосконалення процедури управління комплексними змінами в освітньому процесі. Технологія здійснюється за такими етапами: *концептуальний; процедурний; діагностичний; підсумковий*. Детально описано технологію управління змінами в освітньому процесі у підрозділі 2.2.

Крім технології, яка відображає загальний процес управління комплексними змінами в освітній діяльності, варто мати апробований *алгоритм управління локальними змінами*, який є теж елементом модуля. Обґрунтування технології управління комплексними змінами в освітньому процесі та алгоритм управління локальними змінами подано далі у підрозділі 2.3, а *механізми управління пролонгацією та згортанням змін* викладені у підрозділі 2.2.

Важливим компонентом реалізації системи УЗОП ЗЗСО є елемент модуля *прийняття рішень* на кожному проміжному етапі реалізації змін, через те що без них є неможливим розвиток системи управління змінами і, разом з тим, вони є результатом і процесом управління змінами. Під час прийняття рішень команда змін повинна дотримуватися таких принципів: *використання наукових підходів*, на основі чого розробляти альтернативні рішення мають право лише ті учасники, які достеменно володіють теорією управління змінами; *встановлення меж повноважень* – це важливий принцип для всіх суб'єктів і для всіх видів рішень, оскільки процес управління змінами переважно не має лінійного розвитку, тому важливо прописати повноваження керівників різного рівня у нормативних документах закладу: «Положення про управління змінами», «Тимчасові посадові сертифікати учасників змін», накази, протоколи засідань команди змін тощо; *гнучкості* – в різних ситуаціях передбачають прийняття різних рішень у залежності від діапазону та інтенсивності змін; *використання ірраціональної моделі прийняття рішень*; *колективна участь* – у процесі прийняття стратегічно важливих рішень для ЗЗСО – тут важливо обговорити бажане рішення і специфіку його прийняття з представниками батьківського комітету та педагогічним колективом.

Призначення *діагностико-коригувального модуля* пов'язане з можливістю здійснювати діагностику стану УЗОП з метою з'ясування видимих успіхів, а також ризиків і проблем. Цей модуль дає можливість корегувати управлінські дії, налагоджувати ефективну комунікацію між суб'єктами та розв'язувати проблеми. У цей модуль входять такі компоненти, як: *аналіз використаних ресурсів; аналіз ризиків змін; механізми подолання опору змінам; критерії оцінювання; внесення коректив; обчислення коефіцієнта ефективності УЗОП.*

Першим компонентом модуля є *аналіз використаних ресурсів*. Ресурси, у загальному розумінні, це матеріальні і нематеріальні цінності, які затрачає заклад на досягнення бажаного результату у процесі змін. У вітчизняній теорії управління існує безліч тлумачень поняття «ресурс». Однак, нам найбільше імпонує визначення Н. Верхоглядової та О. Письменної, що розглядають «ресурс», як «сукупність елементів, які можуть бути використаними людиною для життєдіяльності та залученими в процес праці для виробництва різноманітних споживчих вартостей» [36, с. 30]. У рамках реалізації цього компоненту групами команди змін проводиться аналіз обсягу використання різних ресурсів (кадрових, інтелектуальних, матеріально-технічних, фінансових інформаційних тощо) для того, щоб виявити перевитрати, проаналізувати помилки і вносити корективи в освітній процес.

Науковці пропонують розділяти ресурси за: походженням; вичерпністю; рівнем вивченості; доступністю; характером та способом використання; залученням до господарського обігу; фізичним змістом; економічною природою; здатністю до відтворення та поновлення; дефіцитністю та потребою у збереженні [36, с. 29]. Дану класифікацію видів ресурсів можна інтегрувати в управління змінами в освітньому процесі ЗЗСО.

При аналізі кадрових ресурсів враховуємо кількість педагогів з відповідною кваліфікацією було долучено до впровадження зміни. Зрозуміло, що для окремих локальних змін можуть бути задіяні один або два педагоги, а для комплексних змін – представники усіх груп суб'єктів освітнього

середовища. Наприклад, для апробації модульного навчання достатньо два-три педагоги першої або вищої кваліфікаційної категорії та заступника з методичної роботи. А для організації освітнього процесу в умовах воєнного стану необхідні скоординовані дії усіх суб'єктів освітнього середовища.

Найважче провести аналіз використання інтелектуальних ресурсів, тому що для такої діагностики необхідно знати не тільки кількість людей з високим потенціалом, але й час, що вони використали для підготовки науково-методичного супроводу управління змінами, а також обсяг інформації, яку вони проаналізували і узагальнили. Наприклад, для запровадження внутрішньої служби якості освіти в школі було залучено одного заступника, соціального педагога та педагога організатора. Однак, на початковому етапі були відсутні будь-які методичні рекомендації щодо реалізації даного завдання. Без наявного попереднього досвіду та наукового супроводу командою було затрачено багато часу для формування необхідних знань щодо побудови ефективної внутрішньої служби якості освіти. Вагомість інтелектуальних ресурсів та їх швидкий розвиток є беззаперечною основою якісного впровадження змін ЗЗСО.

Ще одним важливим компонентом діагностико-коригувального модуля є *аналіз ризиків змін*. Поняття «ризиків» в науковій літературі є багатозначним, хоча і достатньо обґрунтованим. Його зміст залежить від сфери використання та конкретних завдань. На основі досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців С. Семенова пропонує власну класифікацію ризиків, яку можна трансформувати і в освітню галузь, зокрема за: економічним змістом; відношенням до організації; фактором виникнення; характером прояву в часі; рівнем втрат і наслідків; комплектності; джерелом; рівнем прийняття і передбачуваності; можливістю впливу; ймовірністю настання; масштабом; видами можливих втрат [174, с. 43].

М. Черненко стверджує, що для успішної реалізації освітньої діяльності керівники повинні враховувати усі процеси зовнішнього та внутрішнього середовища ЗЗСО в умовах змін, що дозволить своєчасно виявити,

ідентифікувати та управляти ризиками і розглядає їх, як «ситуацію невизначеності, що вимагає в процесі прийняття рішень певного вибору для досягнення необхідного результату з мінімізацією негативних наслідків» [206, с. 6, 23]. Діяльність ЗЗСО часто пов'язана з певними ризиками, однак недостатньо професійне управління може призвести до таких наслідків, як: розвиток конфліктного середовища; плинність кваліфікованих кадрів та здобувачів освіти; обмеження у фінансуванні; втрата конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг тощо.

У своїх дослідженнях О. Боднар та інші розглядають можливість оцінювання ризиків з метою продукування заходів для їх уникнення або мінімізації, що дозволить уникнути матеріальних та нематеріальних втрат. Також науковці зазначають, що ризики, які не піддаються аналізу та оцінкам, можуть призвести до авантюризму та до прийняття неадекватних рішень [228]. У процесі управління змінами важко уніфікувати ризики. В кожній конкретній ситуації ризики будуть інші. Як правило, ризики може моделювати певна група експертів, що має досвід в управлінні змінами в освітньому процесі. Найбільш можливі ризики в управлінні змінами простежуються у процесі їх реалізації, серед яких: неправильне розуміння змін; зниження мотивації учасників впровадження змін; відторгнення змін; ілюзія впровадження змін; несприйняття змін батьківською громадськістю; супротив здобувачів освіти змінам через неправильне обґрунтування їх необхідності, що призводить до зниження ефективності освітнього процесу.

Ще один компонент цього модуля – *механізми подолання опору змінам*, які нами досліджено у підрозділі 3.2. Важливим складником діагностико-коригувального модуля є *критерії оцінювання*. У зарубіжному менеджменті оцінювання розглядається як процес аналізу проєкту, зокрема розроблення, реалізацію та його результатів, з метою визначення актуальності досягнених цілей, ефективності розвитку, дієвості, впливу та стійкості результатів, тому оцінювання повинно бути включене в будь-яку систему управління, що сприятиме досягненню кращих результатів [245].

Управління змінами можна оцінити за такими базовими параметрами, як: *якість, ефективність і результативність*. Кожен з цих параметрів має свою специфіку. Відомо, що в зарубіжному менеджменті параметр «ефективність» включає в себе «результативність». Хоча окремі вітчизняні вчені і вчені ближнього зарубіжжя віддають перевагу параметру «результативність».

Оскільки ефективність пов'язана з порівнянням прибутків затрат, його оцінювання можна вважати об'єктивним лише у відповідному періоді часу. А. Демченко та О. Момот підкреслюють, що ефективність є індикатором розвитку [68, с. 209]. У ЗЗСО важко виміряти інтелектуальні затрати, які вкладені для отримання результативності освітньої діяльності. Зрозуміло, що ЗЗСО зорієнтований на підготовку учня до майбутньої професійної діяльності і навчання впродовж життя. Подальшу результативність складно відстежити. Окрім цього, відомо, що високі показники навчального результату учнів не є гарантією успішної професійної діяльності здобувачів освіти та їх якості безпечного життя. Тому оцінювання результативності і ефективності УЗОП можна вважати об'єктивним лише у визначений термін.

У нашому дослідженні розглядаємо лише два параметри: *якість системи УЗОП* і *ефективність УЗОП*. *Якість системи УЗОП*, трактуємо як сукупність ознак управлінського процесу, що визначає ступінь його досконалості і придатності щодо наслідування. *Ефективність УЗОП*, з нашої точки зору, це стан системи в якому досягається максимально можлива логічна структура управлінської діяльності у процесі впровадження змін, що характеризує раціональне використання інтелектуальних, матеріально-технічних, фінансових та організаційних ресурсів. Для оцінювання базового параметру *ефективність УЗОП* нами обрано наступні похідні параметри: реагування освітнього середовища на зміни; використання механізмів управління змінами; раціональність планування в умовах змін; дизайн освітнього середовища; оптимальність управлінських рішень в умовах змін; формування команди змін; якість алгоритмізації процесу управління змінами;

інструменти подолання опору змінам; організаційна компетентність керівника в умовах змін; вплив рівня розвитку автономії на процес управління змінами. Кожен параметр описаний певною кількістю показників, які можуть оцінюватися в п'ятирівневій інтервальній шкалі.

Результативність є характеристикою одержаних (відповідно до визначених цілей і встановлених завдань) різного роду позитивних ефектів, пов'язаних з продуктивним використанням відповідних ресурсів на основі наявних можливостей та потенціалу розвитку [213, с. 71]. Результативність управління змінами є комплексною оцінкою, яка формується в процесі управління змінами та стає похідною від синтезу управлінського рішення та наслідків впровадження змін. Деталізація змісту кожного параметру та методика їх обчислення подані у підрозділі 3.1.

Наступний елемент четвертого модуля є *внесення коректив*, необхідність якого пояснюється складністю передбачення траєкторії розвитку УЗОП. Ефективність змін великою мірою залежить від людських факторів: потенційної здатності педагогів реагувати і впроваджувати інновації; їх рівня адаптації; командного духу; матеріально-технічного забезпечення; управлінської майстерності та професіоналізму керівника та його команди; досвіду впровадження змін тощо. Для ефективності корегувальних дій команда змін може розробити відповідний план заходів, а у випадку повторення проблем ним можна ще раз скористатися.

Останній елемент діагностико-коригувального модуля – *обчислення коефіцієнту ефективності системи УЗОП* – визначається після внесення коректив. Спочатку даємо реальну оцінку за кожним параметром. Для того щоб отримати коефіцієнт ефективності, потрібно двічі проводити оцінювання: до і після внесення коректив. Детальніше методика обчислення коефіцієнту ефективності ЗЗСО подана у підрозділі 3.1.

Останній *результативно-прогностичний модуль* відображає завершальний етап функціонування системи УЗОП ЗЗСО, призначений для підведення підсумків та аналізу отриманих результатів. Цей модуль

складається з трьох блоків: *основні результати; проміжні результати; стратегії управління змінами.*

До основних результатів функціонування системи відносимо: *сформована система УЗОП; продуктивно-комфортне освітнє середовище; позиціонування закладу як осередку інноваційного розвитку.* А до проміжних – *зростаюча задоволеність здобувачів освіти щодо впровадження інновацій та нововведень; розвинена здатність педагогів сприймати і реалізувати зміни; розширення клієнтського ряду та залучення нових стейкхолдерів; формування нового іміджу ЗЗСО.*

Розглянемо їх сутність: найголовніший результат – є *сформована система УЗОП* у закладах освіти. Наявність такої системи дасть змогу не тільки впроваджувати зміни, але й управляти процесом їх якісної реалізації, вносити корективи і загалом впливати на якість функціонування і розвитку закладу освіти. Побудована система є динамічною, у процесі використання можливі уточнення і деталізація або доповнення окремих елементів.

Наступний результат – це *продуктивно-комфортне освітнє середовище*, якому властива певна відкритість до генерування і сприйняття нових ідей, нововведень та інновацій, але які фільтруються командою змін, обговорюються в колективі і відбираються лише такі, що будуть призводити до соціальної ефективності (повної задоволеності усіх суб'єктів освітнього середовища). Таке середовище є чітко структурованим, у ньому передбачені траєкторії: від появи ідеї до оцінки результатів впровадження. Однак, навіть великий масштаб різних змін не буде знижувати темпи розвитку і не буде зумовлювати появу негативних тенденцій. Продукт комфортного освітнього середовища стимулюватиме учнів різного віку до пошуку різних нововведень як під час урочної діяльності, так і під час відпочинку до навчання, а з метою формування професійних компетентностей стимулюватиме педагогів до саморозвитку та самонавчання. У такому середовищі розвиваються різні формальні і не формальні групи, що ефективно взаємодіють між собою.

Наступний результат – це *позиціонування закладу як осередку інноваційного розвитку*. Сьогодні споживачі освітніх послуг вибирають не той заклад, що ближче додому, а той, що сфокусований на інноваціях, оскільки учні надають більшу перевагу навчанню у швидкозмінному освітньому середовищі, а ніж у консервативному. Окрім основних результатів, є ще безліч проміжних, серед яких є вагомі, окремі, на перший погляд, надто прості, різні за обсягом і якістю. Однак, вони таж є не менш важливими.

Одним із проміжних результатів є *зростаюча задоволеність здобувачів освіти* щодо впровадження інновацій та нововведень. Основним показником цього результату є перенесення акцентів в управлінні на особистість дитини, на її самоактуалізацію, самореалізацію і самоорганізацію. Базовим визначником цього результату є постійне прагнення здобувачів освітніх послуг перебувати у школі, спілкуватися і пізнавати нове, незважаючи на досягнений рівень навчальної компетентності.

Наступний результат – це *розвинена здатність педагогів сприймати і реалізувати зміни*. Переважно великий досвід педагогам дає їм змогу використовувати власні напрацювання у процесі змін. Особливо важко стимулювати таких педагогів до роботи в інноваційному режимі. Якщо адміністрація закладу освіти на основі діагностики впевнена у тому, що усі педагоги адекватно сприймають зміни і готові їх підтримувати, то можемо вважати, що система управління є надзвичайно ефективною.

Розширення клієнтського рядку та залучення нових стейкхолдерів є теж важливим проміжним результатом, оскільки це визначає споживача освітніх послуг та розширює горизонти для тісної співпраці з різними громадськими та урядовими установами, зокрема із закладами освіти різних рівнів акредитації. Інноваційна діяльність закладу та швидке реагування на виклики сьогодення сприятиме такий проміжний результат, як: *формуванню нового іміджу ЗЗСО*, що зумовить залучення нових клієнтів освітніх послуг, стейкхолдерів, які здатні, в короткій або довгій перспективі, цілеспрямовано впливати на результати діяльності закладу освіти.

Усі попередньо названі основні результати у кінцевому рахунку дають змогу будувати *стратегію управління змінами*, що у результаті зумовлює зменшення протидії змінам; розвиток шкільного менеджменту; раціоналізацію сценаріїв запровадження змін; використання ефективних механізмів управління змінами; якісне продовження життєвого циклу організації та, зокрема, освітнього процесу. Вибір стратегії змін залежить від досвіду та критичного мислення керівника; інтелектуальних ресурсів ЗЗСО; наявності експертів консультантів; фінансових ресурсів; стабільності позиціонування на ринку праці; факторів ризику; рівня розвитку комфорту безпечного освітнього середовища. Про специфіку розробки стратегії УЗОП подано у підрозділі 3.3.

Отже, модель системи УЗОП ЗЗСО побудована на основі теоретичних надбань вітчизняного та зарубіжного менеджменту; аналізу досвіду практики управління ЗЗСО та авторських ідей. Якщо брати до уваги той факт, що управління сьогодні означає «створення умов», «вплив», «взаємодію» і «забезпечення» (А. Прокопенко, Т. Рогова) [161, с. 10], то запропонована модель системи враховує всі ці концепти, зокрема: *створення умов* визначає мотиваційно-цільовий та нормативно-теоретичний модулі; *вплив* – передбачає організаційно-управлінський та діагностико-коригувальний модулі; *взаємодію* – демонструють зв'язані всі модулі між собою на основі взаємовпливу; *забезпечення* – відображає мотиваційно-цільовий, теоретико-нормативний та організаційно-управлінські модулі.

У підсумку можна стверджувати, що застосування запропонованої моделі системи УЗОП ЗЗСО орієнтована на ефективні перетворення при збереженні функціональної здатності підтримувати стійкість функціонування організації навіть в умовах розвитку динамічного освітнього середовища. Успішна реалізація процесу змін потребують системного аналізу поточних результатів діяльності закладів освіти, пошуку нових ресурсів для здійснення змін, психологічно і матеріально вмотивованих виконавців, вербування послідовників змін, позитивного клімату в колективі.

2.2. Функції і механізми управління змінами в освітньому процесі в умовах модернізації освіти

Функціональна складова управління змінами загалом досліджена у теорії зарубіжного менеджменту. Вітчизняні науковці також окреслити сутнісні характеристики функцій.

Розробка нашої моделі управління змінами потребує уточнення змісту та структури функцій управління в умовах змін. На сьогодні простежується достатньо велика кількість трактувань поняття *функції управління*. У вітчизняних довідкових виданнях переважно це поняття трактується як «явище, яке залежить від іншого явища, є формою його виявлення і змінюється відповідно до його змін; обов'язок, коло діяльності когось, чогось» [179], а у зарубіжних – як «групи пов'язаних дій, що сприяють реалізації більшої дії» [277]. Серед найпопулярніших: «вид діяльності, що заснована на поділі й кооперації управлінської праці й характеризується визначеною однорідністю, складністю і стабільністю впливу на об'єкт і суб'єкт управління» (Є. Павлютенков) [145, с. 26]; «приналежність до чого-небудь, що використовується, застосовується для прагнень, вирішення завдань, намірів, досягнення мети» (Т. Сорочан) [182]; «конкретні форми ціленаправленої дії на систему з врахуванням реальних ситуацій» (О. Боднар) [15, с. 24-25]; управлінські дії на основі принципів, змісту і методів управлінської діяльності (Л. Данчак) [67].

Отже, головними концептами дефініцій *функції* є «види діяльності», «напрямки» та «сукупність дій». Зрозуміло, що пошук механізмів уточнення класичного розуміння функцій і надалі продовжується, зокрема у дослідженні їх якісних характеристик. У своїх працях М. Кириченко і В. Маслов звертають увагу на те, що функція «розкриває стосунки взаємозалежності двох та більше об'єктів, в яких зміни в одному викликають зміни в іншому або інших» [92, с. 93]. Це твердження доводить, що функції апіорі є основними інструментами впливу в управлінні змінами, зокрема і в освітньому процесі.

Неможливість повного пізнання глибини сутності поняття «функції» пов'язують з багатогранністю управлінських процесів в організаціях будь-якого типу. «Щоб зрозуміти справжню природу складності управління, – цитуємо за Д. Джонсоном, – необхідно визнати, що організація має глибину, ширину та висоту» [263, с. 15]. Відтак менеджери одного типу організацій можуть виконувати одну і туж саму функцію, одні й ті ж самі завдання навіть при однакових умовах (кадрових, матеріально-технічних, фінансово-економічних тощо), все одно отримуватимуть різної якості управлінські продукти, тобто зміст рішень та результати їх реалізації будуть відмінними один від одного.

У зарубіжному менеджменті науковці та дослідники класифікують функції переважно за критерієм їх залежності від сфери дослідження проблеми. Як стверджує Л. Юрвік, появі функцій управління завдячуємо Г. Файолю, який розглядає їх з точки зору завдань керівника [300, с.115]. Саме класичне розуміння функцій присутнє і у сфері управління змінами.

Водночас, Л. Гуллік функції управління деталізував у функціях менеджменту та кодував в аббревіатурі POSDCORB, де кожна літера відповідає назві функції з перекладу на англійську мову: *planning* (планування) – розробка загальних намірів того, що потрібно зробити і методи їх виконання; *organizing* (організація) – встановлення формальної структури влади; *staffing* (кадрове забезпечення) – вся кадрова функція залучення та навчання персоналу та підтримка сприятливих умов праці; *directing* (спрямування) – орієнтація керівників на режим прийняття рішень, що відображене в інструкціях протоколах; *co-ordination* (координація) – налагодження взаємозв'язків з усіма структурами організації; *reporting* (звітність) – інформування тих, перед ким звітує керівник, про те, що відбувається за допомогою моніторингу та перевірок; *budgeting* (формування бюджету) – закладанням фінансових ресурсів з врахуванням фіскального планування [252, с. 13]. Як видно з переліку, в освіті переважно не виокремлюється функції

управління *звітність* та *формування бюджету*, хоча в практиці управління вони присутні.

Різні погляди спостерігаються і в класифікації функцій. Оглядаючи історичний розвиток менеджменту, зокрема зарубіжні науковці Х. Кунтз та С. О'Доннелль у 1959-році виділяли їх у такому порядку: планування, організація, кадрове забезпечення, керівництво та контроль [270].

Т. Рамасамі у своїх дослідженнях схиляється до думки, що більшість науковців поверхнево досліджують функції управління і у такий спосіб специфіка функціонування закладу або організації відображається неповністю. На основі аналізу напрацювань теоретичного менеджменту науковець подає власну класифікацію функцій управління і розділяє їх на два типи: *основні* та *допоміжні*. До першого типу відносить: планування, організація, укомплектування персоналом, керівництво, координація, мотивація чи активізація та контроль. Тобто функції, які зосереджуються на щоденній діяльності організації та підтримці заведеного режиму праці. Другий тип – це допоміжні функції: інновації, представництво, прийняття рішень та комунікація, які спрямовані на сталий розвиток організації [290, с. 7-8].

У сучасному вітчизняному менеджменті існує безліч підходів щодо класифікації функцій управління, зокрема наголошують на таких найбільш популярних класифікаціях: спеціальні (конкретні) та загальні (або технологічні) (В. Пікельна); цільові або функції мети; функції, які висвітлюють алгоритм дій; соціально-психологічні (В. Маслов); загальні і цільові, основні (стрижневі) та циклічно-локалізовані (Г. Єльнікова); стратегічно-цільові, операційно-управлінські, соціокультурні (Л. Ващенко); цільові функції; функції-завдання (О. Мармаза) [19, с. 30].

Науковці вважають, що функції управління реалізуються періодично або по мірі виникнення необхідності, Зміст функцій залежить від підходу до управління, що використовується у конкретній ситуації [130, с. 88-89]. Будь-яка функція, навіть якщо вона ідеально алгоритмізована та детально

обґрунтована, не може реалізуватись в ідеальному варіанті без інших функцій, тому що кожна з функцій існувати як самостійна складова не може.

Теоретики менеджменту давно довели, що функції є взаємопов'язаними між собою, їх рівень та обсяг вияву залежить від складності управлінських завдань. Наприклад, функція *планування змінами* включає організацію команди для планування; виокремлення змін; виявлення виду змін та рівня їх інтенсивності; з'ясування рівня впливу змін на функціонування закладу освіти; організацію управлінського впливу на зміни та їх адаптацію; планування заходів щодо подолання опору змін; коригування заходів щодо закріплення та прийняття змін; планування щодо вибору засобів стимулювання педагогів; оцінювання доцільності заходів у планах управління змінами; формалізація плану; пропагування виконання плану; моніторинг реалізації плану, врахування досвіду у наступному плануванні тощо.

Загальні функції з абстрактного стану трансформуються в конкретні через управління певними об'єктами, процесами, елементами освітньої діяльності та реалізуються за допомогою їх послідовного застосування з метою отримання наперед визначеного результату.

Натомість специфічні функції «виникають унаслідок горизонтального поділу праці, визначають його спрямованість на конкретний об'єкт управління» (О. Антонюк) [10]. Тобто, загальна функція *організація* трансформується у конкретні дії відповідно до змісту завдання. Наприклад: впровадження змін до регламенту школи. Заклад починає працювати о 8.50, а в 8.30 запровадили таку зміну, як зустріч з класним керівником. Це завдання реалізується у таких конкретно-локалізованих функціях: планування зустрічі, організація зустрічі, коригування змісту зустрічі, прийняття рішень щодо результатів зустрічі.

Окрім класичних функцій, в освітньому менеджменті з'явилася низка новітніх функцій, серед яких: мотивування поведінки працівників (О. Антонюк) [10]; координації моніторингу, маркетингу, проєктної діяльності (С. Немченко) [130, с. 88-89]. До інноваційних Т. Хлебнікова також відносить

функції: саморозвитку, самовдосконалення і аналізу, які можна ототожнювати з функціями методичної роботи у ЗЗСО, зокрема: розширення сфери знань учителів, формування професійно-ціннісних орієнтацій; сучасного стилю педагогічного мислення; саморегуляції діяльності; культури емоцій [203, с. 190.];

У царині освітнього менеджменту функції управління різняться за об'єктами: маркетинговою стратегією (З. Рябова) [166]; аналітико-експертною діяльністю (О. Боднар) [19]; процесом навчання (Т. Хлебнікова) [203]; за об'єктами управління (навчально-методичною роботою; освітнім процесом; роботою з керівниками та науково-педагогічними кадрами; підвищенням кваліфікації і перепідготовки кадрів) [10]; науковою діяльністю у закладах освіти; налагодженням міжнародного співробітництва в освітній сфері; розвитком соціальної та матеріально-технічної бази освіти [116]; соціально-психологічні функції: організація, згуртування, активізація, удосконалення, розвиток (А. Єрмола, Л. Москалець, О. Ружик, О. Василенко) [190, с. 21].

І. Жорова наголошує на тому, що «трансформація функцій і умов діяльності сучасної школи зумовлюють оновлення підходів до оцінювання якості освітньої діяльності та змісту управлінських функцій», відтак серед основних завдань керівника на сучасному етапі є завдання «динамічно розвивати зміст освітнього процесу, підвищувати його ефективність і якість» [80, с. 197].

У рамках нашого дослідження, дотримуючись класифікації Г. Єльнікової [76], в управлінні змінами розглядаємо *основні (стрижневі), циклічно-локалізовані та вузькоспеціалізовані функції суб'єктів*. Основні (стрижневі) функції управління змінами є однотипними до класичних. Однак, циклічно-локалізовані функції та вузькоспеціалізовані функції керівника суттєво різняться.

У зарубіжних дослідженнях з теорії управління змінами обґрунтовуються такі *циклічно-локалізовані* функції як: розробка планів або ініціатив щодо управління змінами; оцінка впливу запланованих

організаційних змін; виявлення ризиків та розробка тактики зменшення їх; виявлення та управління опором змінам; виконання завдань за структурованою методологією; підтримка розвитку комунікацій у сфері ініціатив щодо змін; надання тренінгів працівникам усіх рівнів; визначення показників успіху та вимірювання ефективності щодо них; аналіз інших оновлень та нововведень (Р. Хадсон) [234].

Основні (стержневі) функції управління змінами у закладі освіти об'єднують класичні управлінські дії, такі як планування, організація, мотивація та контроль, де керівництво, педагогічний колектив та інші суб'єкти управління змін працюють на базі науково-методичних підходів, адаптаційних стратегій та інноваційних технологій, маючи за мету оптимізацію освітнього процесу відповідно до зовнішніх та внутрішніх викликів та потреб сучасної освіти. Відтак, *циклічно-локалізовані функції управління змінами* розуміємо як конкретні дії суб'єктів для стабілізації змін, відповідно до їх класифікації. Функції цього типу пов'язані між собою, реалізуються у певному циклі, а їх зміст залежить від ситуації змін, компетентностей і досвіду керівника.

Вузькоспеціалізовані функції суб'єктів управління змінами – самостійно ініційовані або делеговані окремі дії або комплекс однорідних дій, що забезпечують незначні практичні зміни у визначеному об'єкті, якість реалізації яких залежить від лідерських компетентностей керівників на різних рівнях управління закладом освіти.

Оскільки сутність основних функцій управління змінами не змінюється, розглянемо детальніше зміст циклічно-локалізованих функцій у системі управління змінами з урахуванням різних класифікацій змін (табл. 2.1).

У першому стовпці подано критерії змін, у другому – наведено зміни певних видів; у третьому – включено трактування змін за певними авторами і в останньому – сформульовано циклічно-локалізовані функції, які застосовуються в управлінні змінами.

Таблиця 2.1

Зміст циклічно-локалізованих функцій управління змінами в
освітньому процесі

№ п/п	Критерії змін	Види змін	Трактування	Приклади циклічно-локалізованих функцій
1	2	3	4	5
1.	За напрямом здійснення	Агресивні	Пов'язані з зміною управлінських, ролей реорганізації системи стимулювання у наказовому порядку для швидкого впровадження нововведень в організаційній культурі (П. Бейт) [220]	Перерозподілу посадових обов'язків для насаджування змін; формування конкретного змісту змін; пошук агресивних методів впливу з метою швидшого прищеплення змін; оприлюднення наказів; передбачення методів покарання
		Інструкційні	Базуються на компетентності керівників і уміннях впроваджувати зміни для забезпечення швидких інноваційних процесів (П. Бейт) [220]	Розроблення інструктивних матеріалів для швидшої популяризації змін; стимулювання інтенсивної самоосвіти для освоєння шляхів швидкого впровадження змін
		Корозійні	Зміни, що ініціюються знизу, позитивно пливають на розвиток організації, але при некомпетентній реалізації мають деструктивний характер і можуть визвати деградацію організації (П. Бейт) [220]	Просування змін найнижчими рівнями управління, генерування ідей без теоретичного підґрунтя та доведення їх доцільності; пошук конструктивних рішень для залагодження конфліктів при деструктивних змінах
		Миротворчі	Проводяться поступово з врахуванням специфіки організаційної культури (П. Бейт) [220]	Охорони цінностей організаційної культури при змінах; визнання пріоритету особливостей організації та ресурсних умов; алгоритмізації поступальних послідовних кроків у процесі впровадження змін
2.	За динамікою	Еволюційні	Зміни, що впроваджується поступово через взаємопов'язану діяльність (Дж. Балогун, Хейлі, В. Хоуп) [217]	Регулювання всього процесу діяльності за принципом повільного послідовного руху до змін; побудова алгоритмів для кожного етапу змін

Продовження таблиці 2.1

1	2	3	4	5
		Револьюційні	Це зміни там, де одночасно діяльність відбувається на багатьох рівнях, розглядаються, як вимушена реактивна дія (Дж. Балогун, Хейлі, В. Хоуп) [217]	Активне спонукання до сприйняття змін; переорієнтації уваги усіх суб'єктів на важливість змін; пошуку посередників для регулювання змін на усіх рівнях; моніторингу реагування на зміни
3.	За ступенем інтенсивності	Адаптаційні	Перебудови того, як працює організація, що здійснюється через ряд контрольованих кроків (Дж. Балогун, Хейлі, В. Хоуп) [217]	Реструктуризація основної діяльності для підготовки максимальних умов сприйняття змін; підкріплення та зміцнення основ змін за допомогою перевірених механізмів контролю
Реконструктивні		Конвергентні зміни, що спрямовані на перепідпорядкування функціонування організації (Дж. Балогун, Хейлі, В. Хоуп) [217]	Технологічної конвергентності для мінімізації опору; психологічного супроводу для зближення різних поглядів щодо змін та отримання компромісів; активного впливу на дивергенцію (розщеплення) сприйняття змін та пошук шляхів вживляння конвергенції (зближення суб'єктів у процесі прийняття змін	
Координаційні		Зміни спрямовані на узгодження діяльності організації між з запитами суспільства та організаційного бачення колективу (авторське пояснення)	Мінімізації невідповідності між цілями змін і механізмами їх досягнення; регулювання взаємовідносин у неформальних групах шляхом підготовки неформальних лідерів-агентів змін; організація чіткої взаємодії між суб'єктами на всіх рівнях управління	

Т. Пічугіна та ін. наголошують на тому, що успішне управління змінами полягає більше в лідерських здібностях, ніж в управлінських навичках, відтак для менеджерів і лідерів пріоритетними є різні функції. Наприклад, менеджер

виконує такі функції в управлінні змінами, як: планування роботи і планування бюджетів для змін; формування організаційної структури та відбір персоналу; контроль за своєчасністю вирішення проблем. Водночас серед функцій керівника-лідера: встановлення напрямку дії; підбір партнерів та союзників, створення мотивацій в сфері управління змінами [154, с. 45]. Отже, автори переконані, що керівники-менеджери в управлінні змінами послуговуються переважно класичними функціями, адміністративними методами і здебільшого віддають перевагу жорсткому підпорядкуванню, а керівники-лідери роблять наголос на пошуку партнерів, виявлення мотиваторів і сам процес управління змінами їм дається легше, тому що вони володіють певною харизмою, яка дає їм відповідну перевагу у колективі.

Перевагу керівникам-лідерам віддають достатньо багато авторів. І. Богданова та інші вважають, що для ефективного управління змінами варто використовувати консультативний підхід, в якому виокремлюють дві функції: *провідництво і наставництво* [43, с. 47]. Деякі зарубіжні науковці зазначають, що для управління трансформаційними змінами потрібен повний коучинг для виявлення поведінкових тенденцій в організації. Для ефективною реалізації функцій пропонують використовувати матриці розподілу відповідальності (діаграми RACI), дорожні карти змін тощо [266].

Отже, функції управління залежать від певних видів змін, їх трактувань та особливостей спрямування управлінських дій. Незважаючи на те, що функції управління змінами можуть реалізуватися і у системі класичних функцій (планування, організація, контроль тощо), циклічно-локалізовані функції мають у собі специфічні дії, які передусім пов'язані зі змінами. Основними концептами циклічно-локалізованих функцій є формування, насаджування, прищеплення, розроблення, освоєння, просування, коригування.

Вузькоспеціалізовані функції суб'єктів управління змінами у ЗЗСО різняться за посадовим статусом і реалізуються у визначеній ієрархії управління, що відображено на рисунку 2.3.

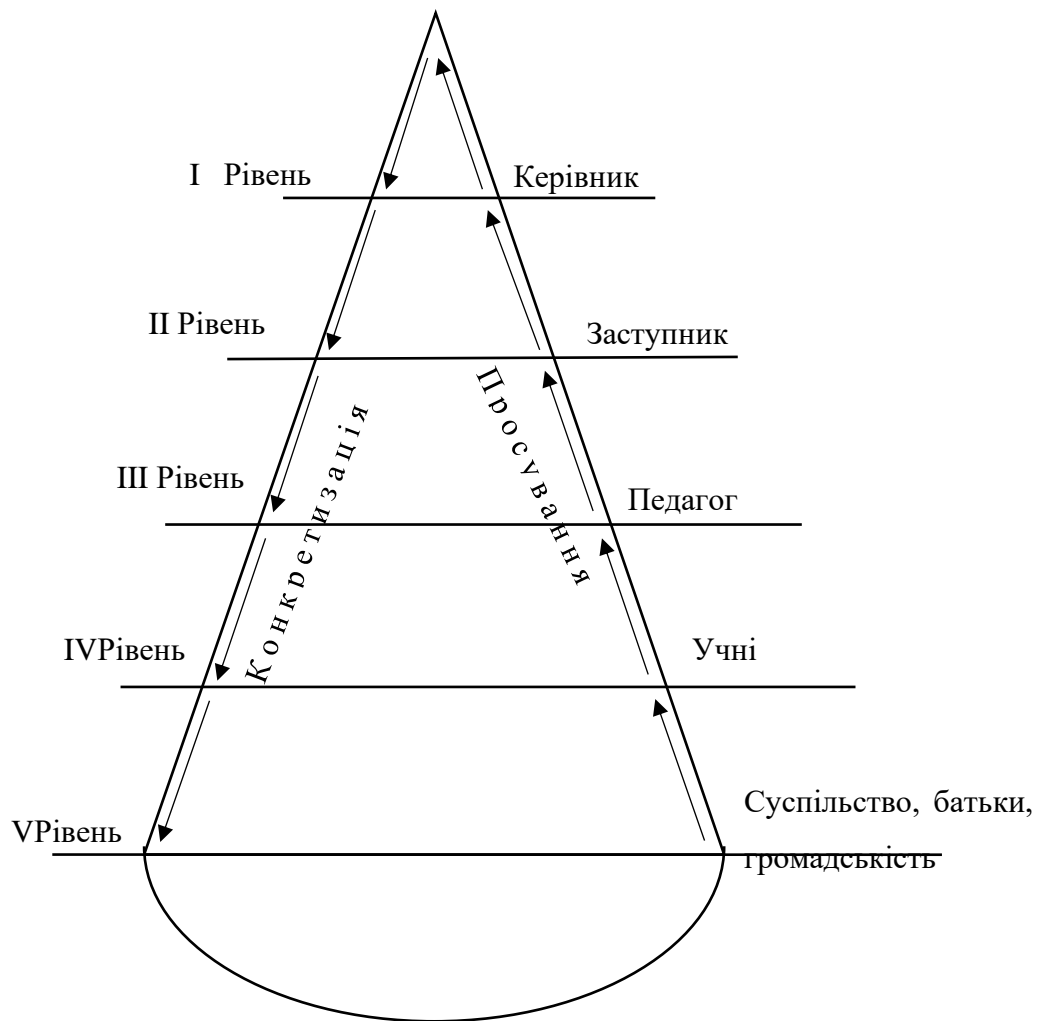


Рис.2.3. Траєкторія розвитку реалізації функцій суб'єктів управління змінами в освітньому процесі

Як бачимо, на рис.2.3 розмах влади управління залежить від ієрархічного рівня. Крім цього видно, що чим нижчий рівень управління, тим конкретніші функції працівників. Проте, просування змін рухається знизу вгору, тому так важливо, щоб зміни були закріплені на нижчих рівнях (III, IV, V). Траєкторія розвитку суб'єктів функцій управління змінами здійснюється на п'яти рівнях, які є взаємозалежними між собою і носять циклічний характер, що спрямований на конкретизацію та просування їх. Розглянемо сутність вузькоспеціалізованих функцій суб'єктів на усіх рівнях управління змінами.

Перший рівень: генерування та ініціювання лінійних або планових змін, забезпечення нормативно-правової підтримки змін та делегування повноважень і прийняття управлінських рішень щодо ефективної реалізації змін;

Другий рівень: функція підтримки і популяризація змін серед педагогічного колективу ЗЗСО. Перший і другий рівень розвитку суб'єктів функцій управління змінами пов'язаний з адміністративною системою управління у школі: керівник ЗЗСО забезпечує продукування змін, а заступники директорів – здійснюють просування та реалізацію процесів змін;

Третій рівень: сприйняття опору змін і корекція методів і форм діяльності педагогів. Цей рівень суб'єктів функцій змін є одним з фундаментальним етапом впровадження змін, який безпосередньо впливає на кінцевий продукт або результат змін і вимагає додаткових мотиваційних інструментів, ресурсних затрат та певного методичного і психологічного супроводу;

Четвертий рівень: здобувачі освітніх послуг є активними учасниками управління змінами і забезпечують функції розуміння й сприйняття змін, часткового долучення до змін, пропагування змін серед учнівського врядування;

П'ятий рівень: відповідно до Концепції НУШ та впровадження педагогіки партнерства батьки та суспільні групи населення є клієнтами та замовниками якісних освітніх послуг, які безпосередньо впливають на розвиток освітніх процесів у школі, впровадження інновацій та їх підтримки у галузі освіти. Батьківські комітети або наглядові комісії опікунів за підтримкою громадських організацій та місцевих управлінь ЗЗСО здійснюють функції контролю змін: з'ясування нагальності і доцільності змін, їх вплив на розвиток освітньої траєкторії учня; визнання змін; залучення до результативного впровадження змін, оцінка очікуваного і наявного результату змін; просування та прищеплення змін у закладі освіти. Отже, зміст і структура

функцій суб'єктів управління змінами залежить від вибраної моделі управління змінами, а також від класифікаційних характеристик змін.

Специфіка УЗОП залежить і від типу управління:

ієрархічне управління змінами – передбачає ініціювання змін керівником закладу освіти, на наступних рівнях відбувається декомпозиція цілей та конкретизація завдань на кожному наступному нижньому рівні; тобто чим нижчий рівень, тим точніше сформулюється завдання;

лінійне управління змінами, яке побудоване на принципах єдиноначальства, визначається лінійними формами зв'язку між усіма рівнями суб'єктів змін, а окремі представники спільноти надають інформацію керівнику щодо ефективності впровадження змін на кожному рівні (батьки та представники громадськості можуть долучатися до продукування управлінських рішень);

системне управління змінами пов'язане з тим, що будь-який компонент управління змінами вдосконалюється за рахунок розвитку цілої системи на основі зав'язків зовнішнього і внутрішнього середовища;

командне управління змінами ґрунтується на демократичних принципах та законах синергетики, де зміни продукують і реалізують команди однодумців, агентів змін, а всі рішення щодо змін приймаються колективно.

Для ефективного управління використовуються механізми, в яких реалізуються різні функції. У теорії менеджменту *механізми управління* трактується по-різному, як: «практичні заходи, засоби, важелі, стимули впливу» [13, с. 138]; «сукупність важелів, засобів, стимулів для досягнення результату» [4, с. 77]; «стійка, адаптована до вимог реалій та впливових факторів система дій, яка реалізується крізь засоби управлінського впливу та функцій менеджменту» [94, с. 52]; «складова частина системи управління, що здійснює вплив на фактори, стан яких обумовлює результат діяльності об'єкту управління» [146, с. 73]; «штучно створена складна система, призначена для досягнення поставлених цілей» [165, с. 15]; «сформовані складові, що...

призводять до прогресивних або інтенсивних змін» [159]; «комплексний процес для досягнення мети» [94, с. 50].

З точки зору Н. Островерхової, елементами організаційних механізмів управління є теоретична складова, прикладні інструменти (методи, способи, засоби) та критерії і технології ефективності їх реалізації [142, с.13].

На основі аналізу поданих визначень та зокрема дослідженню П. Присяжнюк можна зробити висновок, що *механізми управління* – дуже широке поняття, оскільки під ними розглядають алгоритми дій; складову частину системи управління; тригер, який стимулює рух до змін у суб'єктів; сукупність заходів, що сприяють посиленню управлінського впливу; сфера взаємодії адміністрації та персоналу у досягненні цілей; набір важелів, які забезпечують стійкість функціонування організації; набір інструкцій для досягнення результату. Автор розглядає механізми: організаційні, економічні, структурні, технічні, інформаційні, державні, адміністративні. До складових механізму П. Присяжнюк відносить мету, функції, технології, організаційні процеси, правила, завдання, методи управління [159].

Механізми управління змінами в освітньому процесі, на наш погляд, можна пояснювати як сукупність управлінських дій, які забезпечують необхідну силу впливу на підтримку змін у межах правових повноважень, а також практичні заходи (економічні, мотиваційні, організаційні, регламентаційні), які сприяють розвитку взаємовідносин між керуючою і керованою підсистемою задля узгодження інтересів, формування відповідних соціально-психологічних установок та мотивації всіх членів організації у змінному освітньому середовищі.

У табл. 2.2 показано механізми пролонгації та механізми згортання змін, зокрема на їх назву та сутність пріоритетних дій.

Пролонгація змін у нашому дослідженні – це продовження терміну чинності або дії змін, навіть в умовах опору. Управлінський вплив на пролонгацію змін є важливим тому, що, якщо їх не закріплювати додатковими заходами, то зміни поступово можуть втратити свою значимість.

Таблиця 2.2

Механізми управління змінами в освітньому процесі

Механізми пролонгації змін			Механізми згортання змін		
№ з/п	Назва часткового механізму	Сутність механізму	№ з/п	Назва часткового механізму	Сутність механізму
1.	Організаційне узгодження	Формування системи ефективної взаємодії суб'єктів залучених до змін; виявлення проблем у цій взаємодії; акумулювання зав'язків; посилення мотивації	1.	Аналіз відторгнення	Пошук причин і чинників, які гальмують приживання змін, визначення виду чинників (культурні, ментальні, середовищні, суб'єктні тощо)
2.	Підтримка мотиваційного ефекту успіху	Популяризація успіхів, стимулювання діяльності педагогів новаторів, пошук шляхів подальшого розвитку успіхів у різних сферах, яких торкаються відповідні зміни у закладі освіти	2.	Оцінка наслідків	Вияв суб'єктивного та об'єктивного вимірів відторгнення. Розробка заходів, спрямованих на уникнення згубних наслідків відторгнення змін; згладження непередбачених негативних результатів змін; поступовий перехід в русло нормалізації освітнього процесу в умовах гальмування змін
3.	Екстраполяція змін	Безперервний розвиток освітнього процесу в умовах змін, можливо з прискоренням або навпаки – із зниженням швидкості на основі прогнозованого тренду (основна тенденція)	3.	Уникнення біфуркації	Дієвим будуть: підтримуючі бесіди, групові зустрічі, залучення педагогів до аналізу будь-якого проміжного процесу, зміна керівників груп, посилення команд зовнішніми консультантами тощо

Тому серед таких загальних механізмів управління змінами пропонуємо: *організаційне узгодження інтересів членів організації; підтримка мотиваційного ефекту; екстраполяція змін.*

У межах використання *першого часткового механізму (організаційне узгодження інтересів членів організації)* керівник формує систему ефективної взаємодії суб'єктів залучених до змін, зокрема: виявлення проблем у цій взаємодії; акумулювання зав'язків; посилення мотивації. Тут важливим буде включення психологічних факторів впливу: надання підтримки, заохочення, оприлюднення успіхів окремих педагогів, вимірювання ефективності, взаємодії та взаємовідносин між тим хто просуває зміни і хто їх реалізує.

За процесом організаційного узгодження повинна постійно стежити команда змін, залучаючи інструменти м'якого управління. Управлінські рішення, у рамках *узгодження інтересів*, полягають у впровадженні змін діяльності закладу освіти у такому коригувальному варіанті, в якому б оптимально були враховані інтереси представників усіх суб'єктів освітнього середовища: учнів, педагогів, адміністрації, батьків або опікунів здобувачів освіти, стейкхолдерів, представників громадськості. Тобто ці рішення мають затверджувати певну модель управління змінами, яка б дала більший від попередньої ефект. Такі рішення будуть прийматися на кожному етапі у разі появи нових коректив.

Наступний частковий механізм управління змінами – це *підтримка мотиваційного ефекту успіху*. У процесі реалізації змін інколи незначний, короткотривалий успіх може затьмарити окремі проблеми. Тому, з одного боку, використовуємо цей механізм, щоб дещо заспокоїти представників педагогічного колективу, а з іншого – керівники не завжди визнають успіх незначних змін і нехтують поточними вигодами. Будь-який успіх або досягнення потрібно оприлюднювати і визнавати. Рішення пов'язані з *мотиваційним ефектом успіхів* полягають у популяризації цих успіхів, стимулюванні діяльності педагогів новаторів, пошуку шляхів подальшого

розвитку успіхів у різних сферах, яких торкаються відповідні зміни у закладах освіти.

Екстраполяція змін, що належить до пролонгації, є важливим частковим механізмом УЗОП. Не варто під час змін постійно «вигадувати велосипед», якщо у ЗЗСО є уже впровадженні механізми управління змінами. Ключовим фактором екстраполяції є рівень розвитку організаційної культури ЗЗСО. *Екстраполяція змін* пов'язана з рішеннями, які б давали можливості безперервного розвитку освітнього процесу в умовах змін, можливо, з прискоренням або навпаки – із зниженням швидкості на основі прогнозованого тренду (основна тенденція). Наприклад: уже є наявний досвід запровадження концепції НУШ у початковій школі, тому під час її впровадження у діяльність базової школи будується лінія тренду, яка передбачає втілення основних ідей НУШ при умовах використання попереднього досвіду: навчання експертів, тренерів та педагогів; пілотування проєкту НУШ; напрацювання науково-методичної літератури; впровадження нового базового стандарту; розробка модульних програм; зміна концепції підручників; формування нових критеріїв оцінювання; використання інноваційних форм співпраці з батьками. Оскільки, метод екстраполяції не є достатньо надійним, варто ще застосовувати метод експертних оцінок.

З нашої точки зору, *механізми згорання змін* – це інструменти поступового припинення розвитку змін, анулювання навіть часткових успіхів на основі використання сценарного прогнозу, підготовленого експертами. Прикладом може бути зміна навчальних програм: коли у 90-х роках окремі регіони країни почали укладати програми з української мови та літератури і видавати підручники до них. Як наслідок, випускники з цих регіонів не могли вступати у столичні ВУЗи, і тому ці зміни було згорнені.

Першим частковим механізмом для зменшення опору є *аналіз відторгнення змін*. Він можливий на початковому етапі їх впровадження і може бути пов'язаний з різними факторами, які невідомі керівнику або не прогнозовані ним. Наприклад, керівник закладу освіти запровадив на 8 годину

обов'язкову загальношкільну ранкову зустріч класного керівника з учнями класу для обміну інформацією, вирішенню нагальних проблем класу, впровадження методики для згрупування класу, відзначення визначних дат тощо. Однак, шкільний автобус звозить 20% учнів о 8:10. Діти, які запізнюються, не з'являються на ранкову зустріч. З часом, за їх прикладом діють і інші учні школи. У той же час педагоги переконуються, що дані зустрічі не є дієвим інструментом взаємодії з класом і нехтують ними. У цьому випадку аналізу виокремлюємо наступні причини: а) гальмування пунктуальності через транспорт; б) недостатнє переконання у необхідності впровадженої події; в) відсутність механізмів стимулювання учнів; г) недієвий організаційний механізм узгодження інтересів. Управлінські рішення повинні включати затвердження засобів для проведення детального аналізу відторгнення змін та використання даних.

Наступним частковим механізмом управління для згортання змін є *оцінка наслідків*. Для запровадження цього механізму команда змін повинна володіти інструментами ідентифікації наслідків та їх оцінювання. Наприклад, у ЗЗСО, в офлайн режимі, було проведено методичний захід для вчителів міста в умовах поширення коронавірусної інфекції. Надмірна скупченість людей і без дотримання соціальної дистанції та нехтування протиепідеміологічних заходів протягом наступних днів спричинили поширення вірусу. В результаті чого, вісімнадцять педагогів закладу освіти отримали проблеми із здоров'ям і були відсторонені від праці. У цьому випадку наслідки перевищили очікування і у закладі освіти було призупинене навчання, що призвело до зміни режиму роботи закладу освіти, втрати авторитету керівництва. Важливим змістовим компонентом управлінського рішення є оцінка наслідків згортання. Тому ці рішення будуть спрямовані на уникнення згубних наслідків, згладження непередбачених негативних результатів змін, поступовий перехід в русло нормалізації освітнього процесу в умовах гальмування змін.

Біфуркація, у загальному розумінні, це «порушення режиму стабільності, тобто упорядкованості і передбачуваності у наслідок еволюціонування системи або її переходу на якісно новий рівень, при якому виникає необхідність вибору вектору розвитку» [74]. Біфуркація може призвести як і до еволюційних так і до регресивних процесів в організації. Наприклад: біфуркація діяльності закладу освіти була спричинена військовою агресією Росії та введенням військового стану на території України. Критичною точкою біфуркації є катастрофа. *Уникнення біфуркації* (критичної точки) є дієвим механізмом управління змінами, в основі якого знаходиться принцип запобігання розбіжностей. Для забезпечення цього механізму з метою уникнення розколу процесу, команді впровадження змін варто постійно аналізувати поточну ситуацію, формалізувати дані щодо отримання успіхів та невдач. У разі, коли зміни не приносять бажаного результату (особливо коли є розкол у самій команді), варто запросити експертів, які б оцінили можливість продовження змін або виходу з них без негативних наслідків. У принципі, до біфуркації можуть призвести будь-які зміни в організації. Особливо, тут дієвим буде науково-психологічний супровід: підтримуючі бесіди, групові зустрічі, залучення педагогів до аналізу будь-якого проміжного процесу, зміна керівників груп, посилення команд зовнішніми консультантами, обмін досвіду з іншими закладами освіти, формування установок на успіх.

Функції і механізми описані вище (а також алгоритми і технології подані у наступному підрозділі) є лише елементами складної управлінської діяльності, зорієнтованої на управління змінами в освітньому процесі. Специфіка діяльності керівника в умовах управління змінами відображена на рис. 2.4.

Схема, яка відображає таку специфіку складається з трьох блоків: «Можливі об'єкти змін в освітньому процесі», «Характер управлінської діяльності», «Показники успіху діяльності команди змін».

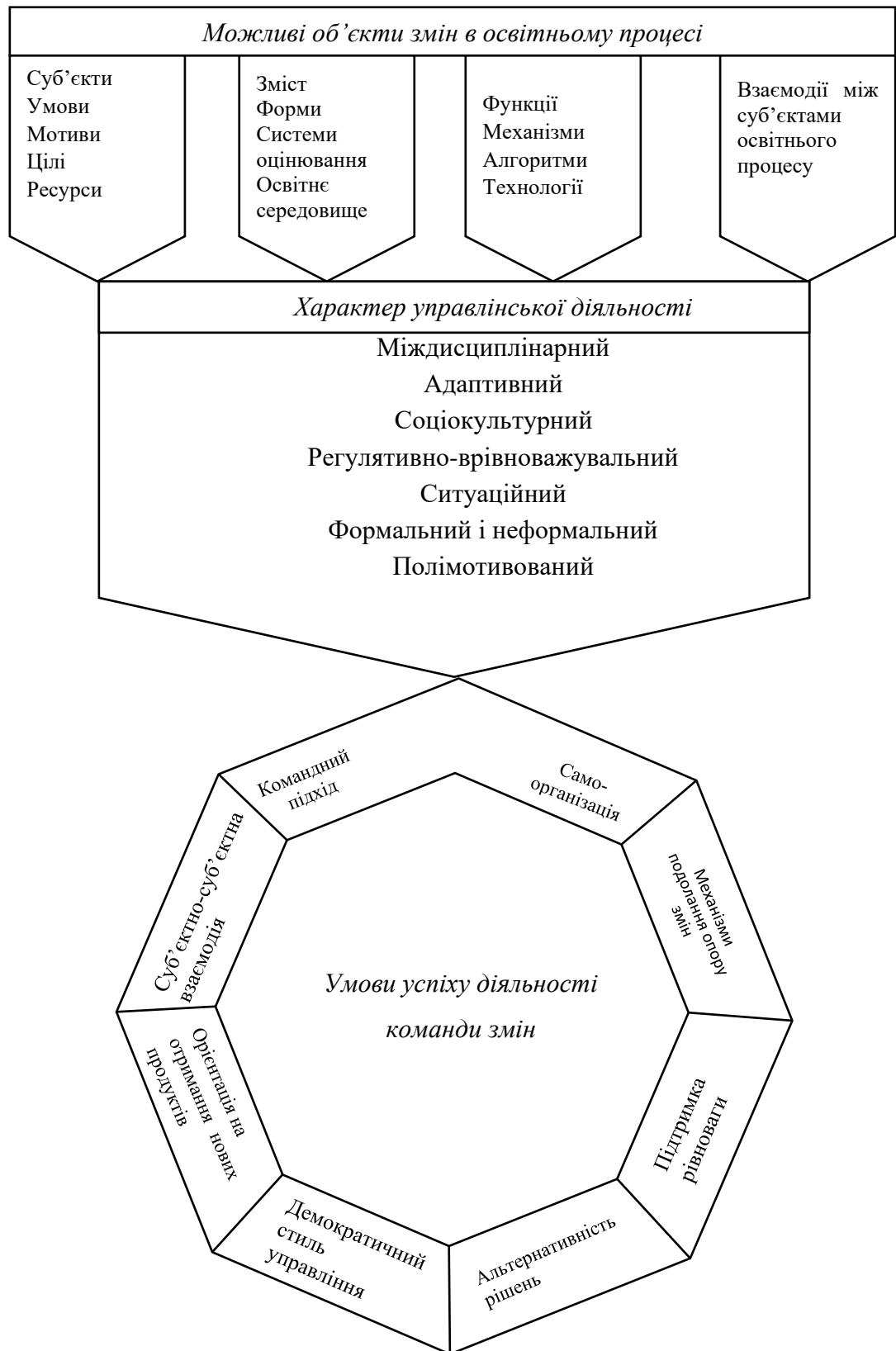


Рис.2.4. Специфіка управлінської діяльності керівника для УЗОП

Ефективність змін найперше залежить від управлінського впливу на всіх *суб'єктів* освітнього процесу. Зміни будуть тоді ефективними, коли буде змінюватися ставлення до змін педагогів, учнів, батьків, громадськості. Це не тільки прийняття й усвідомлення змін, але й активна позиція усіх суб'єктів.

Умови можуть бути різні: матеріально-технічні, екологічні, соціально-психологічні, фінансові, організаційні, кадрові. Керівник може вносити зміни частково в усі типи умов або лише в ті, що є найбільш важливими.

Мотиви. Формування мотивації до змін повинна бути передбачена ще в підготовчому періоді шляхом переконання, рекламування тощо. Однак, мотивація потребує підтримки на всіх етапах реалізації змін. По суті, мотивація повинна стати потребою людей.

Цілі в управлінні змінами будуть багатовекторними. Вони можуть корегуватися і частково змінюватися в процесі змін.

Для ефективного впровадження змін керівнику варто проаналізувати *ресурси* (інтелектуальні, фінансові, кадрові, матеріально-технічні тощо). Можливо керівник використає краудфандінг (спосіб залучення та об'єднання коштів, внесків на добровільній основі), при якій групи або колектив об'єднує свої фінанси чи інші типи ресурсів для підтримки стартапів.

Розглянемо можливі об'єкти змін в освітньому процесі, на які керівництво, зокрема і команда змін, повинні звертати увагу.

Корективи у *зміст* освітнього процесу, як правило, вносить МОН України, оновлюючи програми, змінюючи концепції навчання та пропонуючи різні інформаційні ресурси та методики викладання. Крім цього, адміністрація закладу погоджує зміни, а педагоги об'єднують окремі теми; інтегрують з іншими навчальними дисциплінами; розширюють або доповнюють програмний матеріал.

Форми. Освітнє законодавство дозволяє вибір форм навчання і адміністрація ЗЗСО погоджуючи з різними колегіальними органами управління. Для окремої категорії учнів може запровадити вечірню, заочну, дистанційну і мережеву, а також на основі запитів батьків запроваджує різні

індивідуальні форми навчання: екстернатну, сімейну, педагогічний патронаж. Ці індивідуальні форми дають можливість скористатися гнучким способом здобуття освіти та створити власну індивідуальну траєкторію розвитку здобувачів освіти.

Системи оцінювання навчальних досягнень відображається у Концепції НУШ та низці нормативних-документів та наказів. Серед видів оцінювання, відповідно до законодавчої бази розрізняють формувальне, поточне, підсумкове (за групами результатів) та державну підсумкову атестацію у форматі ЗНО або НМТ. Однак, враховуючи право на автономію, багато закладів освіти практикують модульне, шкальне і рівневе оцінювання. Ефективність змін великою мірою залежить від сформованого освітнього середовища, яке містить зразки поведінки всіх суб'єктів у процесі впровадження змін, стимулює інших учасників до досягнення результатів змін. Беручи до уваги структуру *освітнього середовища* автора М. Братко, команда змін може впливати на такі компоненти, як: особистісний, аксіологічно-смысловий, інформаційно-змістовий, організаційно-діяльнісний, просторово-предметний. Управлінський вплив на освітнє середовище полягає у підтримці позитивного досвіду, використання технологій і алгоритмів управління змінами та стимулювання до пошуку нових шляхів для зменшення опору змінам [31].

Функції і механізми управління змінами розписані і деталізовані у даному розділі вище. *Алгоритми та технології* описані у підрозділі 2.2.

Заходами управлінського впливу на *взаємодію між суб'єктами освітнього процесу* є координація дій суб'єктів; планування паритетних взаємовідносин; консолідація діяльності команди змін; формування сприятливого мікроклімату у колективі, формування культури делегування повноважень, налагодження партнерських відносин на всіх рівнях управління у закладі; стимулювання ініціативи учасників освітнього процесу; залучення батьків до профілактики конфліктів та мінімізації опору у процесі згортання змін в освітньому процесі.

Характер діяльності демонструє певний зміст дій людей. Загалом будь-яка діяльність людини має соціальний і предметний характер, однак управлінська діяльність у кожній ситуації демонструє інший характер у залежності від напряму сили та змістових аспектів впливу. Розглядаємо різні типи характерів в управлінні змінами в освітньому процесі:

Управлінська діяльність має *міждисциплінарний характер*, відображається у двох векторах: впровадження змін одночасно в різних об'єктах. Наприклад, концепція НУШ передбачає зміни у змісті, системах оцінювання, формах, дизайні освітнього середовища. Другий вектор: керівник використовує концепції змін не тільки з освітнього, але й економічного менеджменту.

Адаптивний характер зумовлює силу змін відповідно до ресурсів ЗЗСО та індивідуальних особливостей суб'єктів. Бажано, щоб команда регулювала терміни впровадження змін, адже одні педагоги швидко адаптуються, а інші – потребують особливої уваги та консультацій. Адаптивний характер передбачає орієнтацію на підтримку, а не на засудження тих, хто не встигає. Цей характер управління орієнтує працівників на самоорганізацію і самоуправління.

Соціокультурний характер управління змінами проявляється у дотриманні головних концепцій організаційної культури ЗЗСО, зокрема, звичаїв, традицій і правил, які дозволяють команді змін у процесі прийняття рішень осмислити зміст світоглядних орієнтацій персоналу та орієнтуватися на потреби людей. Наприклад, керівник хотів би змінити початок уроків, перевести їх на пів години раніше, але він змушений це питання прийняти на конференції, тому що це прописано у правилах внутрішнього розпорядку і в статуті.

Регулятивно-рівноважувальний характер дозволяє команді змін координувати роботу окремих педагогів та всього персоналу, інколи навіть відмовлятися від запланованих рішень, якщо виявиться, що вони пов'язані з ризиком. Наприклад, адміністрація ЗЗСО запланувала вивчення інтегрованого

курсу, який включав би чотири предмети природничого циклу, однак на початку навчального року виявилось, що вчитель не готовий до таких змін. Тому від цього рішення варто відмовитись.

Ситуаційний характер відображає саму сутність змін, які завжди існують у певних ситуація і щоразу при зміні ситуації будуть по-іншому проявлятися результати змін. Масштаби і складність певних факторів може звести нанівець ефективність змін, відтак щоразу під час впровадження нововведень керівник чи команда змін повинні у деталях вивчати ситуацію і приймати такі моделі поведінки персоналу, які б мінімізували її вплив на реалізацію змін.

Переважно управління змінами має *репутаційно-діловий* характер, який реалізується через певні правові норми. Однак, в окремих ситуаціях таке управління може мати *формальний* або *неформальний* характер. Неформальний характер видно, коли керівник дає усні розпорядження і вказівки. Особливо коли він впевнений в тому, що його розпорядження будуть виконуватися без заперечень і не вплинуть на якість змін. А формальний характер – передбачає, що суб'єкти управління ніби дотримуються певних регламентів і приписів, декларативних положень, стандартів, але насправді управління може здійснювати суб'єкт, який немає встановлених повноважень. Зміни в освітньому процесі будуть ефективними тоді, коли управління буде мати *полімотивований* характер, тобто, усі суб'єкти освітнього процесу зацікавлені у змінах, розуміють необхідність змінювати себе і свою діяльність.

Безумовно, нами виділено лише основні риси характеру процесу УЗОП, але здатність суб'єктів (зокрема, команди змін) розуміти і підтримувати характер цієї діяльності можливий при таких умовах: самоорганізація; сформовані механізми подолання опору змін; пошук рівноваги між усіма складовими управління; альтернативність рішень; демократичний стиль управління; орієнтація на отримання нових продуктів; суб'єктно-суб'єктна взаємодія; командний підхід.

2.3. Технологія та алгоритми управління змінами в освітньому процесі ЗЗСО

Реформування і модернізація освітньої галузі сьогодення зумовлюється динамічними процесами зовнішнього середовища серед яких: глобалізація ринкових відносин, стрімкий розвиток нанотехнологій, діджиталізація освіти тощо. Класичні методи й форми навчання та управління ЗЗСО втрачають свою актуальність та потребують нових позитивних перетворень та напрацювань для якісного задоволення потреб здобувачів освіти. Водночас зміни стали не лише атрибутом функціонування закладу освіти, як осередка інноваційного розвитку, але й також пріоритетною характеристикою професійної діяльності його керівника.

Саме в умовах змін керівник ЗЗСО частіше аналізує освітній процес, шукає механізми його вдосконалення, а також прагне застосовувати раціональні алгоритми управління. Хоча технології і алгоритми управління змінами певною мірою дослідженні, однак практика управління потребує деталізації та розширення їх змісту і структури.

Вагомий внесок у формування технологічних аспектів здійснили зарубіжні науковці: Дж. Коттер, Д. Коен, Дж. Харрінгтон, Дж. Викотіча, Ф. Кортні та ін. Їхні дослідження, які були зроблені у сфері економіки, трансформувалися у різних галузях менеджменту.

Управління комплексними змінами в освітньому процесі може здійснюватися за допомогою технології, а локальними змінами – на основі алгоритму. Розглянемо відмінність між поняттями *технологія* та *алгоритмом*.

У довідковій літературі поняття *технологія* тлумачиться по-різному, але в загальному розумінні – це сукупність знань, відомостей про послідовність окремих операцій у процесі виробництва чого-небудь [180]. Складність та багатогранність цього поняття підтверджує той факт, що вітчизняні науковці для пояснення цієї дефініції відбирають різні концепти: «творчий процес підтримки стійкого режиму системи» (О. Томашевський) [194]; «реалізація

послідовності операцій» (О. Бондар) [30]; «способи, форми та методи відповідно до мети та умов діяльності» (О. Онаць) [138, с. 290]; «частина культури за допомогою якої досягається мета і утворюється новий продукт» (О. Косенко) [101, с. 163]; «система впорядкування і трансформації об'єкта і предмету» (М. Шевченко) [209, с. 184.]; «знання виражені у формі результатів творчої діяльності» (Д. Адамюк) [2, с. 35]; «виконання технологічних операцій» (П. Лузан) [111, с. 13]; «планування процесу організації праці, при повторенні якого досягається запланований результат» (О. Бондар) [20, с. 15].

Як бачимо, вітчизняним науковцям не властива єдність поглядів щодо трактування даної дефініції, тому що у процесі еволюційного розвитку суспільства зазнає глибоких змін і поняття *технологія*, яке наповнюється новим змістом та конкретизується відповідно до сфери діяльності.

Отже, головними концептуальними словами у трактуванні поняття *технологія* є: знання, спосіб, планування, перетворення, рух, впорядкування, трансформація, виконання дій, зміна стану, послідовне виконання дій.

На основі узагальнень напрацьовань вітчизняних науковці, О. Бондар виокремлює наступні ознаки технологій: стандартизація та уніфікація процесу; високий ступінь розподілу процесу на певні стадії; гарантія досягнень і відтворюваність результатів [20, с. 15].

Технологія є організованою, чітко спланованою, їй не властиві спонтанність рішення та хаотичність дій. Фундаментальною основою будь-якої технології є процес, що формується на принципах організації, механізмах діяльності, бачення кінцевого результату. У суспільстві в умовах постійних змін володіння новітніми технологіями стає загальною і пріоритетною потребою ринку праці, визначає напрямки опанування професійних умінь, враховується і при оцінках якості і вартості освітніх послуг [152, с. 12].

З нашої точки зору, сутність поняття *технологія* полягає у впорядкуванні автоматизованих дій та в удосконаленні уже наявних знань, прийомів, методів для цілеспрямованого досягнення поставленої мети з отриманням конкретних результатів у будь-якій сфері діяльності суспільства.

Технологія управління змінами у нашій моделі складається з таких елементів: ресурсного забезпечення (суб'єкти і об'єкти); алгоритму дій за етапами; механізмів управління (продовження і згорання змін); прийняття рішень.

В освітній сфері розглядаємо два види технологій: навчальну та управлінську. Однак, результативність навчальної діяльності здобувачів освіти залежить не тільки від технічного забезпечення, форм або методів навчання, але й від майстерності педагога, особливостей його взаємодії з учнями. Тому, П. Лузан *навчальну технологію* розглядає як «цілеспрямовану організацію логічно структурованої системи педагогічної взаємодії для гарантованого досягнення запланованих результатів навчання» [111, с. 17].

Вітчизняний науковець Н. Кошенко пояснює *технологію навчання* як системну категорію, складовими якої є мета навчання; зміст навчання; засоби педагогічної взаємодії; організація навчального процесу; здобувач освіти, викладач; результат діяльності [102, с. 36]. Тобто, технологія визначає організацію, контроль, форми й напрямки навчання.

У науковому дискурсі відбувається процес постійного пошуку обґрунтування сутності навчальної технології. М. Вовк та С. Ходаківська виявили, що «технологія навчання вирізняється з-поміж інших форм організації освітнього процесу ... системністю, алгоритмом реалізації, передбачає добір найбільш ефективних форм і методів, що застосовуються на кожному конкретному етапі та забезпечують якісне опанування матеріалу, формування чи розвиток здатностей, компетентностей тощо» [38, с. 46].

Технологія в освітньому менеджменті є важливою складовою якості управління ЗЗСО. Вона розвиває систему необхідних управлінських дій та їх результатів. Засобами управлінських технологій здійснюється взаємодія керівників з учителями, батьками, громадськістю [131, с. 106-107].

Вітчизняний науковець О. Мармаза розглядає *технологію управління* як «управлінський процес циклічного характеру, що складається із окремих видів діяльності», що забезпечують ефективне функціонування закладу освіти. Технологія складається з безліч організаційних механізмів. Параметрами

технології управління є раціональність і якість [119, с. 47; с. 93]. Ефективність будь-якої технології зумовлюється управлінськими ситуаціями та реальною відповідністю до очікуваних результатів.

Як набір управлінських засобів та методів досягнення кінцевого результату, управлінські технології включають: методи збору й аналізу інформації; прийоми ефективного впливу на працівників; принципи, закони та закономірності організації та управління; системи контролю [63, с. 59]. Технології, як зазначає О. Онаць, забезпечують ефективне поєднання теорії та практик, стилю поведінки та культури міжособистісного спілкування учасників управлінського процесу [138, с. 290]. Вони передбачають послідовну реалізацію управлінських дій з мінімізацією затрат задля отримання певного ефекту.

За видами у теорії зарубіжного менеджменту управлінські технології поділяють на м'які та жорсткі [243]. Жорсткі технології управління спрямовуються на формування комунікаційного зв'язку між усіма суб'єктами, в той час як, м'які – відображають управлінську поведінку суб'єктів, яка необхідна для вирішення соціальних і поведінкових аспектів в організації.

Окремі автори вважають, що структура технологій може також включати етапи: концептуальний, процесуально-змістовий та процесуально-чинний. Реалізація кожного етапу або технології управління як безперервного процесу вимагає наявності алгоритму дій, які докладно описані у вітчизняних та зарубіжних джерелах [цитовано за джерелом 127, с. 9].

На наш думку, *технологія управління змінами в освітньому процесі* – це структурований процес, побудований у відповідному алгоритмі, який передбачає покрокову реалізацію змін і перетворень за допомогою управлінських рішень, що допомагають впроваджувати нові підходи та інструменти для досягнення успіху при умові адаптування всіх суб'єктів до нової реальності.

Запропонована нами *технологія управління змінами в освітньому процесі ЗЗСО* складається з таких етапів, як:

концептуальний етап, що містить мотив, основну ціль, нормативно-правове забезпечення, наукову основу, ресурси, суб'єкти управління змінами, час, бажані ефекти, ризики, переваги, стиль управління, очікуваний результат. Тобто, цей етап у технології управління змінами в освітньому процесі є найважливіший, оскільки він дає змогу керівнику ЗЗСО спрогнозувати всі необхідні елементи; зіставити ресурси, резерви, можливості з потребами; підготувати наступний процедурний етап;

процедурний етап передбачає основні управлінські дії: засідання суб'єктів залучених до управління; вибір команди або агентів змін; делегування та розподіл повноважень серед суб'єктів впровадження змін; пошук та залучення зовнішніх експертів; вибір операцій, дій; реалізація сценарію змін у певних часових рамках;

діагностичний етап включає такі елементи: опис послідовності алгоритму дій; виконання операцій; контроль операцій; внесення коректив; аналіз виконання операцій; оцінка продукту; оцінка ризиків; популяризація продукту;

підсумковий етап: підведення підсумків діяльності суб'єктів, стимулювання суб'єктів за якість виконання, формування історії змін ЗЗСО, моделювання кращих результатів у наступному технологічному процесі.

Опис всіх кроків у кожному етапі технології управління змінами в освітньому процесі ЗЗСО показано у табл.2.3.

Таблиця 2.3

Технологія управління змінами в освітньому процесі ЗЗСО

Компоненти етапів	Зміст дій
1	2
<i>Концептуальний етап</i>	
Аналіз базових детермінантів	Підготовка аналітичних матеріалів щодо віртуалізації освіти, динамічності суспільних процесів, дотримання пріоритету якості освіти та аналіз запитів споживачів освітніх послуг
Основна ціль	Застосування управлінських механізми для поетапного впровадження процесу змін на основі дотримання балансу інтересів суб'єктів

Продовження таблиці 2.3

1	2
	освітнього процесу та узгоджених вимог до їх функцій з метою підвищення коефіцієнта успіху змін в освітньому процесі
Нормативно-правове забезпечення	Закон України «Про освіту», Закон України «Про загальну середню освіту», Концепції НУШ; Положення: «Про управління змінами у закладі освіти»; «Про проектну діяльність»; «Про вимірювання ключових показників ефективності (КРІ)»; «Про організацію психологічної підтримки персоналу у процесі змін» План заходів щодо мінімізації ризиків під час впровадження змін в освітній процес
Наукова основа	Освітній менеджмент. Управління змінами у закладі освіти. Менеджмент організацій. Менеджмент персоналу. Основи експертного оцінювання. Управління проектами. Ризик-менеджмент
Ресурси	Інтелектуальні людські ресурси. Наукові джерела. Матеріально-технічне забезпечення
Суб'єкти управління змінами та учасники	Педагогічний та управлінський персонал, експерти, консультанти, психологи, команда змін. Група технічного забезпечення, клієнтський ряд: батьки, громадськість, стейкхолдери, спонсори, меценати
Час	Залежно від складності зміни та нагальної потреби її впровадження
Бажані ефекти (організаційний, фінансовий, корпоративний, соціальний, ресурсний)	О. – здатність персоналу швидко реагувати на зміни та включатися у їх реалізацію; Ф. – отримання стійких та зростаючих якісних результатів при мінімальних фінансових затратах; К. – згуртування колективу навколо команди змін; С. – підвищення рівня обізнаності клієнтського ряду щодо переваг змін в освітньому процесі у руслі державної освітньої політики; Р. – збільшення матеріально-технічного оснащення освітнього процесу та інтенсифікація використання матеріальних ресурсів
Ризики	Формальне виконання алгоритмів управління змінами, слабо розвинена позитивної мотивації педагогів до змін, небажання педагогів до постійного самовдосконалення і саморозвитку, відсутність належного матеріально-технічного забезпечення, недостатньо розвинені комунікаційні канали, завищені результати очікуваних змін, перевищення часу, непередбачені фінансові затрати, неочікуваний опір педагогів на зміни та інструменти їх впровадження, тощо
Переваги	Авторитет керівника закладу освіти, харизматичний стиль управління керівника, консолідація зусиль усіх педагогів для підтримки ефекту змін; налагодження постійних комунікаційних каналів для обміну досвідом щодо реалізації змін; формування у педагогів сприйняття ціннісних орієнтирів в парадигмі освітніх змін; здатність агентів змін та їх лідерів до системного і критичного мислення, стійкої професійної мотивації до впровадження

Продовження таблиці 2.3

1	2
	змін; інтерактивне інформаційне середовище; наявність команди однодумців
Стиль управління	Демократичний, харизматичний, делегуючий, корпоративний, партнерський, компромісний
Очікуваний результат	Сформована система управління змінами; продуктивно-комфортне освітнє середовище; позиціонування закладу як осередку інноваційного розвитку; задоволеність здобувачів освіти щодо впровадження інновацій та нововведень; розвинена здатність педагогів та клієнтського ряду сприймати і реалізувати зміни; формування нового іміджу ЗЗСО
Зміст дій	<i>Компоненти етапу</i>
<i>Процедурний етап</i>	
Засідання суб'єктів	<i>Проблеми для обговорення:</i> Формування команди супроводу змін. Аналізу поточної ситуації в закладі освіти. Визнання пріоритету особливостей організації та ресурсних умов Ідентифікації змін (концептуальні, організаційні, структурні, функціональні). Впровадження змін. Підтримка змін. Закріплення змін. Заходи щодо подальшого розвитку закладу освіти
Надання повноважень	Перерозподіл посадових обов'язків; стимулювання інтенсивної самоосвіти для освоєння шляхів швидкого впровадження змін; пошуку посередників для регулювання змін на усіх рівнях. Обрання агентів змін, визначення провідників змін. Реструктуризація діяльності для підготовки максимальних умов сприйняття змін
Вибір операцій	Опрацювання відповідної наукової літератури, нормативно-правових документів; забезпечення відповідним навчання команду супроводу змін; розробка інструктивні матеріали для швидшої популяризації змін; складання дорожньої карти або чек-листа команді супроводу змін
<i>Компоненти етапів</i>	<i>Зміст дій</i>
<i>Діагностичний етап</i>	
Опис послідовності алгоритму дій	Аналіз діяльності закладу освіти за минулий та поточний навчальний рік. Виявлення детермінантів змін в освітньому середовищі. Аналіз діапазону змін в закладі освіти. Характеристика критеріїв змін, що виявляють невідповідність між фактичним й прогнозованим результатом впровадження змін. Ідентифікація та генералізація змін. Діагностика готовності педагогів до змін. Виявлення й аналіз причин опору змінам. Формування спільного колективного бачення і визначення цілей змін

Продовження таблиці 2.3

1	2
	<p>Словесне оформлення мети змін. Прогнозування поточних та кінцевих результатів змін. Планування заходів відповідно до мети впровадження змін. Поетапна реалізація завдань для ефективного впровадження змін. Прийняття рішень щодо затвердження плану впровадження змін. Аналіз процесу планування змін. Корегування дій на наступній фазі планування. Внесення корективів у наступну фазу алгоритму дій управління змінами. Пошуку методів впливу з метою швидшого прищеплення змін</p>
Виконання операцій	Відповідно до планування алгоритму дій: пошук конструктивних рішень для залагодження конфліктів при деструктивних змінах; алгоритмізації поступальних послідовних кроків у процесі впровадження змін
Контроль операцій	<p>Виконання дій, сприйняття змін в колективі; залученість педагогів до змін; мінімізації невідповідності між цілями змін і механізмами їх досягнення представлення результатів; просування змін найнижчими рівнями управління; організація чіткої взаємодії між суб'єктами на всіх рівнях управління</p>
Внесення коректив	Кореляція процесу впровадження змін, регулювання всього процесу діяльності за принципом повільного послідовного руху до змін; корегування зміни, очікуваних результатів
Аналіз виконання операцій	Узагальнений аналіз процесу змін
Оцінка продукту	Ефективне впровадження змін з мінімізацією опору педагогічного колективу до змін
Оцінка ризиків	<p>Прогнозування й оцінка ризиків впровадження змін Пошук неочікуваних ризиків та загроз. Впровадження механізмів мінімізації ризиків Пошук управлінських рішень щодо ліквідації наслідків ризиків. активний вплив на дивергенцію (розщеплення) сприйняття змін та пошук шляхів вживляння конвергенції (зближення суб'єктів у процесі прийняття змін</p>
Популяризація продукту	Поширення на веб-сайтах закладів, установ, друк у фахових виданнях
<i>Компоненти етапів</i>	<i>Зміст дій</i>
<i>Підсумковий етап</i>	
Підведення підсумків діяльності суб'єктів	<p>Виявлення діапазону ефективності змін в освітньому процесі; аналіз результатів моніторингу реагування на зміни в освітньому процесі; аналіз приживання зміни у закладі освіти; аналіз причин опору змін та ризиків; генерування ідей щодо майбутніх змін</p>

Продовження таблиці 2.3

1	2
Стимулювання за якість виконання	Відзначення виконавців та провідників змін; матеріальне та моральне стимулювання агентів змін; визнання справедливого вкладу кожного педагога долученого до впровадження та підтримки змін
<i>Компоненти етапу</i>	<i>Зміст дії</i>
<i>Прогностичний етап</i>	
Формування історії змін ЗЗСО	Ефективне впровадження змін з мінімізацією ризиків та опору до них; переорієнтації уваги усіх суб'єктів на важливість змін
Моделювання кращих результатів у наступному технологічному процесі	Формування нової моделі керівника як лідера змін у закладі освіти. Формування моделі компетентності агента змін. Розробка стратегії наступних змін в освітньому процесі

Якщо зміни є локальними і незначними, то застосовуємо *алгоритм* як «набір правил (інструкцій) або керувальних впливів, виконання яких завершується бажаним результатом» [9]. Сутнісний зв'язок між поняттями «технологія» та «алгоритм» є діалектичним. Алгоритми сприймають також як дії для виконання кожного етапу технологій ефективного управління [225].

Як було вже зауважено, УЗОП у ЗЗСО може бути ефективним лише за умов використання відповідних алгоритмів. Існують різні підходи до опису алгоритмів управління змінами серед дослідників у зарубіжному менеджменті. Зокрема, можна простежити алгоритм управління змінами у авторів Дж. Коттер та Д. Коєн, який складається з восьми етапів: навіювання колективного відчуття необхідності змін; вибір «правильного» бачення щодо стратегії розвитку організації; створення умов для максимального залучення працівників; отримання короткострокових, швидких результатів; постійне впровадження змін. Завдяки такому алгоритму, на думку автора, зміни стануть основою діяльності організації та умовою формування корпоративною культурою [269, с. 13-16].

З точки зору П. Друкера, алгоритм процесу управління змінами складається з певних етапів: аналізу, планування і прогнозування змін,

формування політики змін, ініціювання змін та визначення ризиків, забезпечення стабільності в процесі змін та пілотування проекту змін [72].

Цікавим є алгоритм управління змінами Дж. Викотіча, який базується на таких етапах послідовних дій: переглянути бачення змін та цілі, які організація повинна досягти в результаті нововведень; на основі визначених цілей обґрунтувати завдання, які мають бути виконаними; розглянути поєднання окремих завдань для досягнення мети; здійснити аналіз поточної ситуації на рівні колективу для отримання інформації щодо кваліфікаційних можливостей виконання поставлених завдань в обмежених часових рамках [301].

Окремі зарубіжні дослідники, наприклад такий, як Дж. Харрінгтон, вважають, що перед процесом управління змінами повинні реалізуватися ще такі дві фази, як: визначення процесів змін (оцінка поточного стану, документація з розглядом формування нового бачення, цілі для покращення функціонування організації, узагальнення бажаної поведінки у колективі) та визначення сутності організаційних змін (план управління індивідуальним покращенням результатів роботи команди, формування плану дій щодо змін) [255, с. 46].

У сучасному зарубіжному менеджменті Ф. Кортні розглядає процес управління змінами крізь алгоритм дій, що повністю охоплює та структуру процесу змін і може бути універсальним у застосуванні. Серед кроків такого алгоритму виявляються наступні: чітко визначити зміни та наблизити їх до бажаних цілей; визначити наслідки змін на різних організаційних рівнях; розробити комунікаційну стратегію; забезпечити ефективне навчання та визначити структуру підтримки змін і виміряти процеси їх ефективності [238].

У вітчизняному менеджменті такі науковці, як Т. Гринько та Т. Гвініашвілі звертають увагу на те, що жодна із сучасних моделей управління змінами не може адаптуватися до конкретної організації, тому що в них не враховуються реальні умови функціонування закладу. Запропонований авторами алгоритм управління змінами містить три блоки дій: підготовка, планування, реалізація [62].

За І. Михайличенком, алгоритм управління змінами з метою управління інноваційно-педагогічною діяльністю включає п'ять основних стадій: підготовку інновації; уведення нового; організацію діяльності педагогів за засвоєнням і застосуванням нового; попередні підсумки інноваційної діяльності; поширення й удосконалення нового досвіду. Цікаво, що назва кожної стадії відбиває її мету і місце у системі управлінських дій [282].

Враховуючи класифікацію змін та беручи до уваги різні трактування управління змінами, Д. Найпак запропонував такий алгоритм дій: визначення необхідності змін, підсистеми локалізації та глибини здійснення змін в організації; формування бачення бажаного стану, якого необхідно досягти, проводячи організаційні зміни; розповсюдження бачення бажаного стану; оцінка можливого опору змінам залучених сторін; діагностика готовності, здатності і прихильності до проведення організаційних змін; визначення типу характеру змін; здійснення змін [283].

Застосовуючи методичний підхід, Т. Гвініашвілі розробив алгоритм управління змінами з урахуванням двох основних етапів ефективного впровадження змін, а саме: планування та реалізацію, а також декомпозицію завдань програми змін на основі принципу розподілу завдань та ресурсів між підрозділами суб'єкта організації [41].

На основі узагальнення підходів відомих науковців Г. Бабенко розглядає таку послідовність управління змінами, як: визначення необхідності змін; формування узагальненого бачення майбутнього; оцінка необхідного розвитку знань та навиків управлінського персоналу в організації; визначення характеру змін; інституалізація або впровадження змін у поточну діяльність [12].

Аналіз описаних алгоритмів управління змінами подаємо у таблиці 2.4, де у першому стовпці передбачено порядковий номер алгоритму, у другому – його авторське трактування, у третьому – наше трактування, а у четвертому – джерело.

Таблиця 2.4

Аналіз алгоритмів управління змінами у вітчизняному та зарубіжному
менеджменті

№ п/п	Алгоритм	Специфіка	Джерело
1	2	3	4
1	1.Навіювання змін; 2.Формування команди змін; 3.Вибір бачення; 4.Зацікавлення колективу; 5.Створення умов для широкого залучення працівників; 6.Отримання швидких результатів; 7.Постійне впровадження з отриманням початкових результатів; 8.Втілення змін в основу діяльності	Специфіка в тому, що алгоритм орієнтований на активне переконання та швидкі результати за рахунок формування команди, пошуку стимулів та умов; за рахунок залучення максимальної кількості працівників. 1-3 етап пов'язані з розвитком середовища змін; 4-6 – організацією процесу впровадження змін; 7-8 етапи пов'язані з систематизацією змін та постійним впровадженням змін <i>Не має етапу планування, оцінки ризиків, не розглядаються механізми подолання опору змінам</i>	Kotter J.P., Cohen D.S. The Heart of Change: Real-life Stories of how People Change Their Organizations. Harvard Business Review Press, 2012. Business & Economics.188 p. [269]
2.	1.Перегляд бачення змін та цілей; 2.Обґрунтування завдань. 3.Поєднанням завдань з досягненням мети; 4.Аналіз поточної ситуації	Специфіка алгоритму управління змінами у наголосі на завдання, які обґрунтовуються і поєднуються безпосередньо з метою. <i>Проте, невизначеною залишається робота з персоналом для усвідомлення необхідності змін та мінімізації опору до них. Також, невизначеною залишається позиція автора щодо етапу реалізації змін з отриманням результату</i>	Vukotich G. Assembling the change management team The Importance of Change Management Training ATD, 2020. 4-6 p. [301]
3.	1.Визначити зміни; 2.Визначити наслідки змін; 3.Розробити комунікаційну стратегію; 4.Ефективне навчання; 5.Впровадити структуру підтримки змін; 6.Виміряти процеси ефективності змін	Зосереджується на позитивному ставленні колективу до майбутніх змін, крізь його навчання виконання своїх обов'язків у нових умовах. Важливим елементом є розвиток швидких комунікаційних каналів для надання інформації щодо змін, постійного контролю та вчасного коригування змін. Структура підтримки змін, являється дієвим кроком для надання емоційної та практичної допомоги працівникам	Courtney F. 6 Steps to Effective Organizational Change Management [238]

Продовження таблиці 2.4

1	2	3	4
		<p>для швидкої адаптації до змін. У алгоритмі передбачені заходи для вимірювання впливу змін на ефективність функціонування організації, що дає можливість, на основі набутого досвіду, сформулювати її історію змін.</p> <p><i>Проблеми планування, впровадження та інституалізація змін залишаються невисвітленими</i></p>	
4	<p>1.Підготовка інновацій; 2.Формування бачення бажаного стану; 3.Організація діяльності педагогів по застосуванню нового; 4.Введення нового; 5.Попередні підсумки, поширення і вдосконалення змін</p>	<p>Передбачає активне впровадження змін через розвиток організаційної культури. Зосереджується на проблемі вибору нових технологій, що сприяють оптимальному вирішенню проблеми із використанням наявних ресурсів. Аналіз поточної ситуації впливає на кількість необхідних змін та формування нового бачення. Основним завданням алгоритму управління змінами є сприйняття та розуміння педагогами змін, мотивування та активне впровадження їх. Кожен етап алгоритму спрямований на вирішення конкретних завдань. Важливим елементом даного алгоритму управління змінами є адміністративний контроль з поєднанням самоконтролем та взаємоконтролем.</p>	<p>Mykhailychenko I. Organizational-managerial conditions for innovations implementation in higher education institutions. Збірник наукових праць <i>Педагогічний альманах</i>. 2019. Вип. 44. С.122-129 [282]</p>
5	<p>1.Підготовка; 2.Планування; 3.Реалізація</p>	<p>Поєднання трьох етапів пов'язане із завданнями, які здійснює весь колектив впродовж процесу управління змінами. Кожен етап деталізований. Перший етап включає такі дії: виявлення передумов, оцінка наявних ресурсів, створення робочої групи, використання інструментів подолання опору змін. На етапі планування змін автор націлює на такі кроки: визначення концепції, мети, завдань, засобів, інструментів, очікуваних результатів. Автор алгоритму ефективного впровадження змін,</p>	<p>Гринько Т. В. Концептуалізація моделей управління змінами на підприємствах у сучасних умовах мінливого середовища. <i>Технологічний аудит та резерви виробництва</i>. 2015. № 1 (5). С. 34-40. [62]</p>

Продовження таблиці 2.4

1	2	3	4
		робить акцент на коригуванні стратегій розвитку організації та вибору оптимальної моделі управління змінами. При цьому алгоритмі передбачається оцінка перешкод впровадження змін	
6.	1.Планування; 2.Реалізація	Алгоритм управління змінами ґрунтується на наступних тезах: зміни є необхідним елементом процесу управління організаційним розвитком суб'єктів організації; під управлінням змінами розуміється забезпечення узгодженості між оперативними результатами змін і їх запланованими значеннями; ефективність змін залежить від ефективності розподілу завдань між підрозділами, ступенем та характером інтеграції їх діяльності. Перший елемент алгоритму управління змінами містить постановку завдань, норм і вимог, які формуються для кожної структури в організації. Даний процес здійснюється при умові аналізу поточного стану організації, наявності результатів попередньо впроваджених змін. Принцип алгоритму відображає розподіл завдань та ресурсів між усіма підрозділами організації та їх відповідальність у процесі впровадження змін. Результатом планування змін є розподіл завдань програми змін між усіма підрозділами організаційної структури, при цьому кожна складова даної програми є комбінацією завдань, які забезпечують декомпозицію загального процесу змін.	Гвініашвілі Т. Алгоритм управління змінами суб'єктів підприємництва. <i>Економічний вісник Запорізької державної інженерної академії.</i> 2018. Вип. 5. С. 72-76 [41]
7.	1.Визначення необхідності змін; 2.Формування бачення бажаного стану;	Впровадження планових змін потребує визначення їх доцільності в організації. Важливим аспектом будь-якого алгоритму управління змінами є	Найпак Д. Формування алгоритму управління змінами в

Продовження таблиці 2.4

1	2	3	4
7.	<p>3.Оцінка можливого опору змінам залучених сторін; 4.Діагностика готовності до проведення організаційних змін; 5.Визначення типу характеру і масштабу змін; 6.Здійснення змін</p>	<p>мотивація та стимулювання колективу. Готовність до змін базується на готовності, мотивації та зацікавленості колективу до впровадження нововведень. Прихильність до змін визначається за такими ознаками, як несприйняття, нейтралітет, підтримка та лідерство. Акцентується увага на підтримку проведення змін з можливим опором до них найвпливовіших представників колективу. Вибір напрямку впровадження змін встановлюється відповідно до специфіки впровадження, ієрархії системи управління та оцінювання роботи колективом. Важливим елементом є контроль отриманих результатів та визначення їх відхилень. Введення змін до постійної діяльності організації відбувається завдяки навчанню колективу та безперервного вдосконалення умов функціонування організації.</p>	<p>забезпечені розвитку підприємства на основі процесного підходу. <i>Державне регулювання процесів економічного і соціального розвитку. Теорія і практика державного управління.</i> Вип. 2(33) [128]</p>
8.	<p>1.Визначення необхідності змін. 2.формування узагальненого бачення майбутнього; 3.Оцінка необхідного розвитку знань та навиків управлінського персоналу в організації; 3.Визначення характеру змін; 4.Інституалізація або впровадження змін у поточну діяльність</p>	<p>Зміни в організаціях, розглядаються, як наслідок тенденцій розвитку зовнішнього та внутрішнього середовища, що стає причиною розгубленості колективу. З точки зору, автора на другому етапу алгоритму, ефективність результату впровадження змін залежить від сформованих цілей та рівня залученості працівників. Важливим елементом алгоритму є мотиваційні інструменти: винагороди за поточні і кінцеві досягнення працівників, покращення умов праці, кар'єрний розвиток, відзнаки, формування нових навичок та компетентностей. Важливим фактором ефективності змін є оцінка діяльності колективу, вміння працювати у команді над реалізацією проєктів. Спроможність</p>	<p>Бабенко Г.Є. Впровадження сценаріїв проведення змін на комунальних підприємствах. <i>Ефективна економіка</i> № 6, 2013. [12]</p>

Продовження таблиці 2.4

1	2	3	4
		впровадження змін з подальшою їх підтримкою залежить не тільки від характеру змін, а й поточного стану організації	

Отже, аналізуючи алгоритми, які подані у таблиці можна зауважити, що у не усіх алгоритмах наявний опис дій (кроків) щодо реалізації певного етапу. Варто зазначити, що у проаналізованих усіх нами алгоритмах пропущенні етапи оцінки ризиків, не передбачені механізми подолання опору змінам серед працівників в організаціях.

Автор Т. Гринько наголошує на важливості циклічності змін, що полегшить та покращить процес впровадження змін [62].

Унікальність досліджень Т. Гвініашвілі у тому, що він в алгоритм пропонує включити формулу ефективності впровадження змін [41]. Крім цього, унікальність побудованого ними алгоритму в тому, що дослідник вважає результатом планування змін – розподіл завдань між усіма підрозділами організаційної структури, при цьому комбінація завдань забезпечує декомпозицію загального процесу змін.

Д. Найпак наголошує на необхідності чітко аргументувати причини та наслідки змін для цілісного сприйняття їх колективом. У той же час, автор підкреслює, що якщо зміни є вимушеними і спонтанними, їх аргументація є недоцільною [128].

Г. Бабенко, так само як і Дж. Коттер, Д. Коєн переконують, що ефективність впровадження змін залежить від спільного, колективного бачення та активного залучення мотиваційних інструментів: винагороди за досягнення поточних цілей та первинні результати змін [12; 268; 269].

Вчений Г. Тарасюк для мінімізації ризиків та втрат в процесі змін розробив покроковий план, який включає:

підготовку змін – визначення перспектив розвитку та аргументація важливості змін в організації;

розробку системи мотивації змін та відповідного середовища– залучення усіх працівників до процесу аналізу та визначення необхідності змін;

планування та реалізація змін–розробка стратегії змін, моніторинг впровадження ефективності змін;

підтримку змін– інформаційна підтримка процесу змін, навчання персоналу [187, с.28].

Незважаючи на достатньо великий пласт наукових здобутків у царині побудови алгоритмів управління змінами в організаціях різного типу, практика функціонування закладу освіти вимагає постійного вдосконалення, оновлення, модифікації і доповнення таких алгоритмів.

Відповідно до здійсненого нами теоретичного аналізу впровадження змін у зарубіжному та вітчизняному менеджменті розробляємо алгоритм управління локальними змінами в освітньому процесі ЗЗСО, якому притаманні такі властивості, як: розподіл на чіткі, послідовні етапи дій; можливість повторного використання алгоритму для реалізації типових завдань у закладі загальної середньої освіти; чіткі дії з певним обмеженням у часі; отримання бажаного результату за умови чіткого виконання усіх дій.

Запропонований нами алгоритм управління локальними змінами в освітньому процесі ЗЗСО містить таку структуру, яка складається з п'яти послідовних етапи дій: *підготовка до змін; залученість до змін; організація впровадження змін; корекція змін; закріплення змін* (рис.2.5).

Алгоритмізація процесів управління локальними змінами, на нашу думку, є важливою умовою ефективного впровадження змін та отримання бажаного результату або продукту в освітньому процесі ЗЗСО.

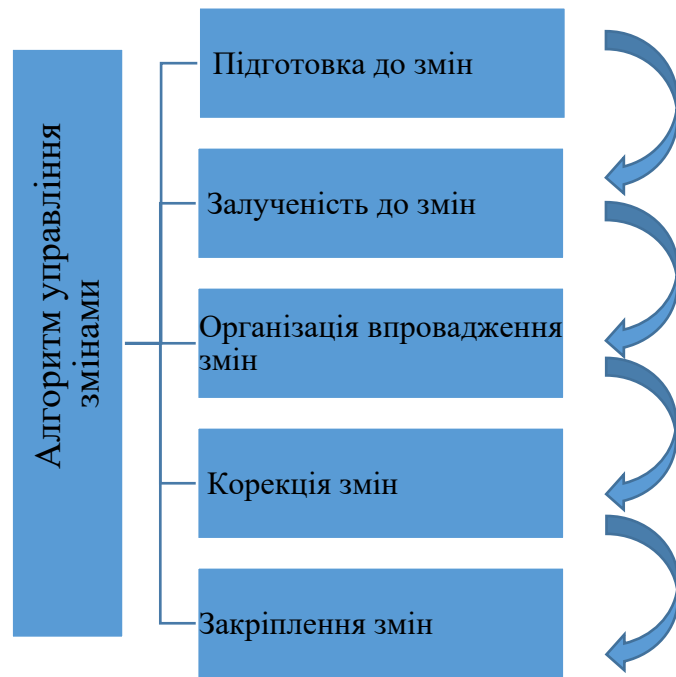


Рис.2.5. Етапи алгоритму управління локальними змінами в освітньому процесі.

Алгоритм управління змінами в освітньому процесі ЗЗСО трактуємо як набір послідовних етапів дій, розроблених на основі наукових методів, які дозволяють розділити одне велике завдання на окремі частини або пов'язані між собою серії завдань. З нашої точки зору, відсутність чіткого алгоритму дій унеможливорює ефективне впровадження змін, може носити деструктивний характер та спричинити розвиток конфліктного середовища у процесі функціонування закладу освіти та задоволення потреб усіх суб'єктів освітньої діяльності.

Алгоритм управління змінами – це процес структуризації та послідовності дій, який доцільно розглядати з п'яти етапів. Кожен етап реалізується через певну кількість відповідних кроків. Черговість кроків та їхнє змістове наповнення може змінюватися відповідно до мети управління, складності змін, обсягів можливих ризиків, рівня сприйняття і погодження їх в колективі (таблиця 2.5).

Таблиця 2.5.

Алгоритм управління локальними змінами в освітньому процесі

№	Етапи алгоритму	Кроки
1.	Підготовка до змін	Аналіз поточної ситуації
		Ідея змін
		Відстеження подібних ідей щодо змін в інших закладах освіти
		Обговорення на рівні адміністрації
2.	Залучення педагогів до змін	Спроба озвучення змін
		Популяризація змін
		Пошук прихильників змін
		Формування команди змін
		Закріплення змін у колективі на рівні свідомості
		Перевірка сприйняття змін у колективі
		Обчислення кількості педагогів, які включаються до процесу змін
		Вивчення теорії забезпечення змін
3.	Організація впровадження змін	Прогнозування і аналіз ризиків
		Планування шляхів мінімізації ризиків
		Вироблення рішень щодо розв'язання наслідків ризиків
		Оцінка можливих втрат і загроз складності реалізації змін
		Впровадження прогностичних рішень
		Демонстрація змін засобами комп'ютерного моделювання
		Пробне впровадження елементів
		Аналіз сприйняття змін
		Отримання згоди колективу на повне впровадження
		Повне впровадження
4.	Корекція змін	Віртуальне впровадження змін
		Апробація елементів змін
		Перевірка ефективності змін
		Коригування змін
5.	Закріплення змін	Перевірка прищеплення змін
		Моніторинг прогресу змін
		Прийняття рішення про остаточне впровадження змін

Детальніше розглянемо кожен етап алгоритму змін. *Підготовка до змін в освітньому процесі у ЗЗСО* розпочинається з аналізу поточного стану освітнього середовища з можливим залученням зовнішнього експерта. Здійснення регулярних моніторингових досліджень у школі внутрішньою службою моніторингу дозволить відстежувати певні тенденції та виявляти слабкі і сильні сторони закладу. На основі наявних результатів аналізу формується ідея змін: пошук тих нововведень, яких потребують усі учасники освітнього процесу та продукування кінцевого бачення впроваджених змін.

Керівнику на даному етапі важливо обговорити майбутні зміни на рівні адміністрації закладу освіти, щоб залучитися одноосібною підтримкою всіх представників керівної підсистеми.

Залучення педагогів до змін розпочинається з популяризація змін: ознайомлення педагогів з новими тенденціями розвитку освітнього процесу; створення у школі дошки змін, формування історії змін; розповсюдження інформації про очікувані зміни; використання PR-технологій для усвідомлення невідкладності і необхідності змін. Поінформованість щодо змін впливає на здатність педагогічного колективу переосмислити свою діяльність. Цей крок має вирішальне значення для впровадження інновацій в ЗЗСО, що дає можливість зосереджуватися на нових тенденціях в освітній галузі та закріпленні змін на рівні свідомості учасників освітнього процесу. Керівнику, як агенту змін, важливо здійснити аналіз сприйняття змін та за допомогою використання інструментів моніторингових досліджень; здійснити обчислення кількості педагогів, які готові включитися до процесу змін. На даному етапі формується команда змін, яка складається з наділених певними повноваженнями педагогів.

Реалізація змін в освітньому процесі пов'язана зі обговорення концепції змін, складанням плану і вибором тактики їх проведення. План здійснення змін містить чітко сформульовану мету, колективне бачення зміни, завдання, цілі, засоби, інструменти змін та прогнозований опис кінцевого результату. Впровадження змін в у ЗЗСО є неможливим без усвідомлення і прогнозування ризиків, пошуку шляхів впливу для нівелювання їх наслідків, оцінки можливих втрат і загроз. На даному етапі варто впроваджувати механізми ризику менеджменту. Важливо вчасно виявити та ідентифікувати можливі перешкоди в процесі змін, щоб негайно відреагувати на них. На даному етапі алгоритму з'являється необхідність вибору моделі управління змінами, яка б відображала поточні реалії функціонування у ЗЗСО.

Корекція змін. Наступний етап дає можливість ефективно впливати за потреби на процесі впровадження змін у ЗЗСО. Віртуальне впровадження змін

дає змогу спрогнозувати результати і діяти на випередження: залучити педагогів відповідним навчанням та забезпечити науковою інформацією; внести корективи в освітній процес; переглянути річний план школи тощо. У процесі здійснення змін можуть виникати чинники, які негативно впливатимуть на якість задоволення потреб здобувачів освіти, за таких умов зміни варто переглянути або вернутися на початок алгоритму управління змінами.

Закріплення змін. Якщо успішно реалізовані зміни підвищили ефективність функціонування закладу освіти, вони стають звичними в щоденній практиці педагога. Проте важливо здійснити контроль щодо прищеплення і відстеження прогресу змін. Зміни носять циклічний характер: якісні поточні зміни впливають на впровадження нових змін у майбутньому, що зумовлює розвиток школи і її конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг. Інституалізація змін яскраво відображається в історії змін і ґрунтується на адаптаційних процесах, що здійснюються керівником у ЗЗСО.

Таким чином, можемо зробити висновок, що технології та алгоритми є фундаментальними інструментами впровадження змін. Варто звернути увагу на те, що технології є алгоритмічними, тому що вони складаються з алгоритмів. Використання запропонованого алгоритму здійснення змін у ЗЗСО дає змогу оцінити поточну ситуацію у школі та раціонально спланувати діяльність закладу освіти, що націлений на ефективне впровадження змін в освітньому процесі. Проте варто зазначити, що ефективність змін залежить від професійного застосування технології управління змінами; компетентності керівника; якісного складу педагогічного колективу та готовності його до змін, матеріально-технічної та фінансової підтримки; розширення списку клієнтського ряду тощо. Забезпечення системного використання технологій та механізмів управління змінами з метою швидкої адаптації і конкурентоспроможності ЗЗСО на ринку.

Висновки до другого розділу

У розділі 2 обґрунтовано компоненти моделі системи управління змінами в освітньому процесі ЗЗСО. З'ясовано призначення кожного модуля та його складових. Проведено аналіз наукового доробку з проблем функцій, механізмів, технологій, алгоритмів управління змінами, запропоновано авторське трактування цих понять та пояснення специфіки процесів, пов'язаних з цими поняттями. У цьому розділі подано дефініції: детермінанти управління змінами; основні (стрижневі) функції управління змінами; циклічно-локалізовані функції управління змінами, спеціалізовані функції суб'єктів управління змінами; механізми управління змінами; механізми пролонгації змін; механізми згортання змін; алгоритм управління змінами; технологія управління змінами.

З метою забезпечення ефективної реалізації змін запропоновано модель системи управління змінами в освітньому процесі ЗЗСО, яка містить такі модулі: мотиваційно-цільовий, теоретико-нормативний, організаційно-управлінський, діагностико-коригувальний, результативно-прогностичний.

Встановлено, що модель є динамічною, її змістова наповнюваність елементів має здатність змінюватись відповідно до зовнішніх і внутрішніх факторів освітнього середовища.

Перший модуль – мотиваційно-цільовий, призначенням якого є розкриття соціально обумовлених факторів (детермінантів), які зумовлюють розвиток систем управління змінами у ЗЗСО. Окреслено мету, яка дозволить підтримувати функціонування системи управління відповідно до векторів державної освітньої політики. Цей модуль складається з таких компонентів: «Базові детермінанти управління змінами в умовах модернізації освіти» і «Мета управління змінами». Проаналізовано два типи детермінантів: базові (віртуалізація освіти, динамічність суспільних процесів, пріоритет якості освіти, запити на об'єктивізацію оцінювання змін) і доповнювальні (реформування освіти, трансформація освітнього менеджменту, зростаючі вимоги до освітніх послуг, нові домінанти у навчанні).

Уведено поняття детермінанти управління змінами, які є активними стимуляторами виникнення нового вектору управління ЗЗСО як резонансу змін у суспільних, економічних або інших процесах державного характеру.

Наступний модуль – теоретико-нормативний – містить такі складники: «Нормативно-правове забезпечення освіти», «Ідентифікація змін», «Теоретичне забезпечення». Ці складники окреслюють теоретичні та практичні надбання для ефективного управління змінами з метою їх прищеплення та мінімізації опору у ЗЗСО з дотриманням законодавчих вимог.

Третій модуль – організаційно-управлінський, метою якого є визначення складників технології управління змінами, що містить ресурси, функції суб'єктів, алгоритм управління змінами, механізми управління. Визначено, що технологія управління змінами – це структурований процес, побудований у відповідному алгоритмі, який передбачає покрокову реалізацію змін і перетворень за допомогою управлінських рішень, що допомагають впроваджувати нові підходи та інструменти для досягнення успіху при умові адаптування всіх суб'єктів до нової реальності. Встановлено, що технологія реалізується за етапами: концептуальний; процедурний; діагностичний; підсумковий. Наведено приклад алгоритму управління змінами, який пояснюється як набір послідовних етапів дій, розроблених на основі наукових методів, які дозволяють розділити одне велике завдання на окремі частини або пов'язані між собою серії завдань.

Окрім технології, у цьому модулі виділено ще такі компоненти, як «Ресурси» та «Механізми управління». До ресурсів віднесено суб'єкти управління і об'єкти змін.

Розглянуто та подано трактування трьох груп функцій. Основні (стрижневі) функції управління змінами – це класичні управлінські дії, такі як планування, організація, мотивація та контроль, де керівництво, педагогічний колектив та інші суб'єкти управління працюють на базі науково-методичних підходів, адаптаційних стратегій та інноваційних технологій, маючи за мету оптимізацію освітнього процесу відповідно до зовнішніх та внутрішніх

викликів та потреб сучасної освіти. Циклічно-локалізовані функції управління змінами розуміємо як вузькоспрямовані види діяльності, що забезпечують реалізацію певного типу змін у виокремленій моделі управління з врахуванням механізмів опору змінам. Спеціалізовані функції суб'єктів управління змінами подано як самостійно ініційовані або делеговані окремі види діяльності, що забезпечують локальні зміни у визначеному об'єкті, якість реалізації яких залежить від лідерських компетентностей керівників на різних рівнях управління закладом освіти.

З'ясовано, що механізми управління змінами – це сукупність інструментів впливу на зміни у межах правових повноважень, а також практичні заходи (економічні, мотиваційні, організаційні, регламентаційні), які сприяють розвитку взаємовпливу між керуючою і керованою підсистемою задля узгодження інтересів, формування відповідних соціально-психологічних установок та мотивації всіх членів організації у процесі динамічному, змінному середовищі. Розглянуто два типи механізмів управління під час «Пролонгації змін» (продовження терміну чинності або дії змін) і «Згортання змін» (інструменти поступового припинення розвитку змін, анулювання навіть часткових успіхів на основі використання сценарного прогнозу підготовленого експертами). Серед механізмів пролонгації змін виділено: організаційне узгодження, підтримка мотиваційного ефекту успіху, екстраполяція змін. До механізмів згортання змін віднесено: аналіз відторгнення, оцінка наслідків, уникнення біфуркації.

Встановлено, що зміст управлінських рішень залежить від того, які механізми використовуються: чи для пролонгації змін, чи для їх згортання. Оскільки прогнозувати результати впровадження змін дуже важко, тому рішення мають орієнтувати усіх суб'єктів можливі варіанти у різних ситуаціях. Безумовно пріоритетним критерієм управлінських рішень повинна бути ефективність показниками ефективних рішень є наукова обґрунтованість, гнучкість, конкретність, ситуативність.

Діагностико-коригувальний модуль пов'язаний з можливістю здійснювати діагностику процесу управління змінами з метою з'ясування видимих успіхів, а також ризиків і проблем. Саме цей модуль дає можливість корегувати управлінські дії, налагоджувати ефективну комунікацію між суб'єктами та розв'язувати проблеми. У цей модуль входять такі компоненти, як: «Аналіз використаних ресурсів»; «Аналіз ризиків змін»; «Механізми подолання опору змінам»; «Критерії оцінки»; «Внесення коректив»; «Коефіцієнт ефективності управління змінами».

Останній результативно-прогностичний модуль моделі відображає завершальний етап функціонування системи УЗОП, призначений для підведення підсумків управління змінами та аналізу отриманих результатів, що в майбутньому повинно стати підставою для уточнення наступного використання розробленої системи. В модулі виокремлено два типи результатів управління змінами: основні (формування ефективної системи управління змінами; продуктивно-комфортне освітнє середовище; позиціонування закладу як осередку інноваційного розвитку; стратегії управління) і проміжні (зростаюча задоволеність здобувачів освіти щодо впровадження інновацій та нововведень; розвинена здатність педагогів сприймати і реалізувати зміни; розширення клієнтського рядку та залучення нових стейкхолдерів; маршрутизація інформаційного супроводу).

Отже, запропонована модель системи УЗОП ЗЗСО дає можливість розширити уявлення про систему управління змінами, виокремлювати компоненти та удосконалювати їх, пізнавати зв'язки та переносити отримані знання на основі абстрагування на практику управління.

Висвітлені в розділі положення знайшли відображення в таких публікаціях автора [26; 49; 52; 260].

РОЗДІЛ 3.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА РОЗРОБЛЕНОЇ МОДЕЛІ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ЗМІНАМИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ТА МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ

3.1. Оцінювання ефективності застосування розробленої моделі системи управління змінами в освітньому процесі на засадах критеріального підходу

Будь-яка розроблена модель системи управління завжди потребує експериментальної перевірки, результати якої збагачують теорію управління змінами в освітньому процесі ЗЗСО, адже відомо, що практика диктує теорії нові проблеми для теоретичного обґрунтування.

Експериментальною базою для констатувального експерименту була Тернопільська загальноосвітня школа №14 ім. Б. Лепкого Тернопільської міської ради Тернопільської області. Дослідження здійснювалося у рамках формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти, що підтверджується Угодою про проведення дослідно-експериментальної роботи щодо створення внутрішньої системи забезпечення якості освіти №1 від 6 жовтня 2020 року між Тернопільським національним педагогічним університетом ім. В. Гнатюка та ЗЗСО №14 м. Тернополя (Додаток Г). Для формувального експерименту задіяні дві групи: контрольні – 3 заклади освіти і експериментальні (заклади м. Тернопіль) – також 3 заклади (Київська, Харківська, Полтавська).

З метою дотримання вимог щодо захисту персональних даних назви ЗЗСО позначені умовними цифрами.

Усі анкети були укладені автором і їх експертизу здійснили провідні фахівці ТКМЦНОІМ, а також їх зміст був узгодженим з адміністраціями експериментальних та контрольних груп ЗЗСО.

Анкетування здійснювалося у онлайн режимі, в позаурочний час. Опитування проводилося в електронній формі за допомогою додатку Google Forms. Оскільки більшість питань у анкетах передбачали готовий вибір відповідей, часовий режим анкетування складав 15 хвилин: організаційний момент – 5 хвилин; анкетування – 10 хвилин; завершальний етап- 2-3 хвилини.

Експериментальна перевірка розробленої моделі системи УЗОП проводилася за чотирма етапами, такими як: *концептуально-проективний, констатувальний, формувально-діагностичний, узагальнюючо-прогностичний*. На кожному етапі встановлено цілі і завдання, були сформовані відповідні алгоритми, обґрунтовано теоретичне забезпечення.

Наше дослідження будувалося на таких методологічних підходах:

– *синергетичному* – управління змінами в освітньому процесі є системою, що самоорганізується і тому передбачає використання положень з теорії синергетики. У нашому дослідженні УЗОП – це є гнучка, відкрита система, яка взаємодіє з іншими та змінюється і вдосконалюється під впливом змін в умовах невизначеності;

– *системний* – при побудові моделі системи УЗОП, враховуючи, що всі елементи є взаємопов'язаними і кожен з них виконує певну функцію у процесі реалізації управління змінами;

– *ситуативний*, що дало змогу виокремити детермінанти управління змінами, проаналізувати ефективність моделі у різних закладах освіти, враховувати під час експериментального дослідження регіональні умови та рівень сформованості адаптації педагогів;

– *компетентнісний* – допоміг розробити модель компетентності керівника з проблем управління змінами та враховувати можливості всіх суб'єктів УЗОП при обґрунтуванні їх функцій у запропонованій моделі системи управління;

– *процесний* – для алгоритмізації процесу управління змінами та проведення експерименту.

Системність та комплектність експерименту забезпечували наступні принципи:

- *об'єктивності*, що передбачало низку заходів щодо нівелювання суб'єктивного впливу, серед яких: колективне обґрунтування результатів, експертиза вимірників та їх апробація; узгодження плану дій з керівниками експериментальних закладів освіти;

- *логічної послідовності*: за цим принципом кожен наступний етап експерименту узгоджується з попереднім і розпочинався після його завершення;

- *органічного взаємозв'язку* теоретичних здобутків та практики їх реалізації, що означало спочатку віртуальне впровадження теоретичної моделі системи управління змінами в освітньому процесі, далі – апробація, яка показувала теоретичні аспекти, які необхідно допрацювати;

- *принцип підтримки ініціативи*, який полягав у використанні ідей учасників, які б вдосконалювали процес проведення експерименту;

- *дотримання єдиного часового формату* у проведенні досліджень;

- *динамічної рівноваги* – при якому ресурси організації повинні знаходитися в динамічній рівновазі з цілями дослідження та факторами впливу зовнішнього середовища;

- *баланс між прозорістю процедур та анонімністю отриманням результатів дослідження*, за якими усі учасники ознайомлені з деталями кожної процедури експерименту, однак оприлюдненню підлягали лише загальні результати, переважно кількісні, без конкретизації персональних даних.

Мета першого *концептуально-проективного* полягала у наступному: проаналізувати теоретичні здобутки з проблем управління змінами в економіці та освіті; виокремити невирішені раніше частини загальної проблеми; визначити основні концептуальні ідеї та архітектуру дослідження. Цей етап здійснювався за наступним алгоритмом:

- обґрунтування загальної концепції дослідження;

- пошук літератури за темою;
- укладання власного словника основних понять;
- вивчення та аналіз зарубіжного досвіду управління змінами;
- здійснення вибірки шкіл;
- розробка архітектури дослідження за етапами, процедурами і кроками;
- вивчення практики вітчизняного управлінського досвіду в регіоні та Україні;
- здійснення аналізу змін, нормативно-правового забезпечення функціонування та розвитку закладів загальної середньої освіти;
- виокремлення задекларованих у законодавстві змін.

Результатом цього етапу було: сформульована загальна концепція дослідження; обґрунтований методологічний компонент; виокремлено проблеми; розроблена структура організації дослідницької роботи із встановлення орієнтовних часових рамок для кожного етапу.

У рамках першого етапу (концептуально-проективного) нами проведено констатувальний експеримент, завданнями якого було: дослідити якість використання механізмів управління змінами у ЗЗСО та виявити нерозв'язані проблеми управлінської практики, пов'язані із зниженням ефективності впровадження змін. Констатувальний експеримент дозволив визначити проблеми для подальшого дослідження і, внаслідок чого, визріло головне завдання: розробити систему управління змінами з врахуванням внутрішніх і зовнішніх факторів впливу, перевірити ефективність розробленої системи в експериментальному режимі та підготувати канву для методичних рекомендацій. Результати констатувального експерименту подані у підрозділі 1.3, а весь інструментарій, що застосовувався на усіх етапах експериментального дослідження, – у Додатках А1.1 - А1.18.

Для проведення формувально-діагностичного експерименту було сформовано дві групи закладів: контрольні та експериментальні. Участь педагогів була добровільною. Для з'ясування структури якісного складу

колективу при першому анкетуванні педагоги вказували вік, кваліфікаційну категорію, наявність педагогічного стажу та гендерну приналежність. З метою підтримки захисту персональних даних, прізвище педагогів не вимагалось.

Формувально-діагностичний етап експерименту складався з двох частин. Під час реалізації першого комплексу завдань було проведене анкетування педагогів щодо ефективності застосування алгоритмів локальних змін та дослідження рівня опору змінам в освітньому процесі. Ці анкетування проводилися перед оцінюванням побудованої системи для посилення достовірності результатів експериментального дослідження.

Серед завдань формувально-діагностичного етапу були наступні:

- проаналізувати чинники, які впливають на ефективність впровадження змін у ЗЗСО;
- визначити умови і фактори ефективного впровадження змін в алгоритмі управління УЗОП ЗЗСО;
- розробити алгоритм управління змінами в освітньому процесі ЗЗСО, який би відповідав запитам освітянської спільноти;
- перевірити ефективність етапів алгоритму управління змінами;
- визначити бар'єри ефективності змін під час реалізації алгоритмів;
- виокремити ознаки ефективності алгоритму управління змінами в освітньому процесі;
- виявити причини опору змінам та розробити механізми подолання опору змінам;
- розробити критерії оцінювання системи управління змінами в освітньому процесі ЗЗСО;
- перевірити на основі критеріїв ефективність системи УЗОП ЗЗСО в експериментальних та контрольних групах;
- визначити коефіцієнт ефективності системи УЗОП ЗЗСО у кожному закладі та індекси ($I_{\text{яуз}}$) зростання якості системи УЗОП у ЗЗСО;
- виокремити параметри, які потребують особливої уваги для підвищення якості УЗОП;

- визначити, які заклади освіти мають найкраще сформовану систему УЗОП та на основі результатів експерименту підготувати методичні рекомендації для керівників закладів загальної середньої освіти.

Подаємо аналіз результатів дослідження (анкета «Алгоритм управління змінами в освітньому процесі ЗЗСО», Додаток А1.15). Спочатку педагоги експериментальних закладів освіти мали дати відповідь на питання: які фактори найбільше впливають на ефективне впровадження змін в освітньому процесі. Результати опитування продемонстровано на рис. 3.1.

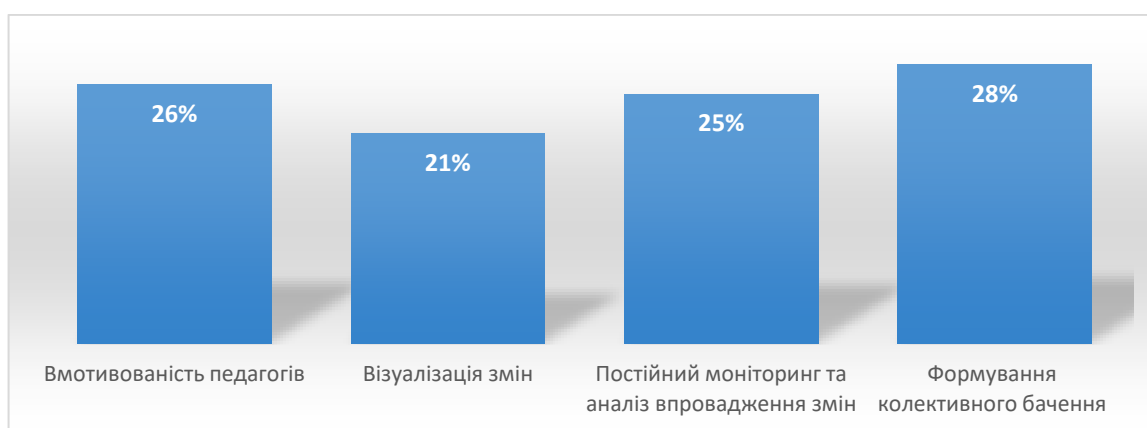


Рис.3.1. Фактори ефективного впровадження змін в освітньому процесі.

Як видно з діаграми, думки педагогів розділились. 28% педагогів притримуються думки, що на ефективне впровадження змін найбільше впливає «одностайність колективного бачення у процесі змін, а найменше – 21% – візуалізація змін. Можливість постійного бачення процесу змін через представлення таблиць, кількісних результатів на віртуальних платформах. Тому напрашується висновок: пріоритетним завданням керівника ЗЗСО і його команди змін є формування колективного бачення на засадах розвитку організаційної культури, з налагодженням двосторонніх комунікаційних каналів між усіма учасниками змін в освітньому процесі ЗЗСО.

Психологічне і фінансове стимулювання колективу теж значною мірою позитивно впливає на залученість педагогів до змін. На основі здійснення постійного моніторингу та аналізу впровадження змін можна відслідковувати

рівень прийняття змін та виявляти тенденції опору їм. Аналіз поточної ситуації дає змогу керівнику сформулювати колективне бачення змін, спрогнозувати результати та наслідки, а також вчасно внести корективи в управління.

На думку 53% опитаних педагогів ефективність впровадження змін у ЗЗСО передусім залежить від алгоритму управління змінами. Серед наступних чинників, які впливають на якість змін, педагоги виокремили: наявність матеріальних ресурсів (27%); якісний та кількісний склад педагогічного колективу (15%); кількість учасників освітнього процесу (5%).

Наступне питання було націлене на перевірку алгоритму локальних змін в освітньому процесі, який використовувався у ЗЗСО. Результати анкетування відображені в діаграмах, подані у додатку А1.16.

З точки зору респондентів, найскладнішим є етап підготовки до змін (32%). Другий за складністю крок – залученість педагогів (30%). Менш складними етапами вважають педагоги прищеплення (18%) і корекцію змін (12%). А найменш складним – впровадження змін, напевно тому що, добре підготовлені зміни і залученні професійні педагоги вже не будуть створювати труднощі у процесі реалізації.

Наступне питання стосувалось визначення ознак ефективності алгоритму управління змінами. Респондентам дозволялось вибирати кілька питань. Результати дослідження відображаються у табл. 3.1.

Таблиця 3.1

Ознаки ефективності алгоритму управління змінами в освітньому процесі

№	Ознака алгоритму	Показники
1.	Розподіл на чіткі етапи дій	25%
2.	Можливість використання алгоритму для здійснення типових завдань	34%
3.	Отримання запланованого результату за умов послідовного виконання дій	68%
4.	Часові обмеження впровадження алгоритму	17%
5.	Ознаки декомпозиції	31%
6.	Гнучкість та адаптивність (можливість змінювати або пропускати певні кроки, етапи дій за потреби)	43%

Результати представлені у – таблиці демонструють, що головними ознаками алгоритмізації процесу управління змінами в освітній діяльності є «отримання запланованого результату» – 68% та «гнучкість та адаптивність» – 43% відповідей.

Наступний етап дослідження здійснювався з врахуванням існуючого мікроклімату в колективі. Педагогам було запропоноване завдання: визначити бар'єри ефективності впровадження алгоритму управління змінами. Серед таких бар'єрів респонденти визначили: надмірний контроль адміністрації (30%); низький рівень компетентності керівника управління змінами (16%); невідповідність змін запитам користувачів освіти (24%); відсутність історії змін у закладі освіти, що базується на попередньому досвіді змін (19%); відсутність стратегії розвитку закладу освіти (11%).

Результати анкетування щодо розуміння сутності алгоритму УЗОП дали змогу не тільки перевірити його раціональність як компонента організаційно-управлінського модуля нашої системи, але й сприяли поглибленню знань респондентів про конкретні кроки у процесі впровадження змін. Разом з тим, ця анкета була частково підготовкою до оцінювання системи УЗОП, оскільки один з параметрів оцінювання системи пов'язаний з алгоритмами.

Результати аналізу сили опору змінам в освітньому процесі подані у підрозділі 3.2.

Наступна частина *формульовано-діагностичного* присвячена оцінюванню ефективності запропонованої моделі системи УЗОП в цілому на основі критеріального підходу.

Для розробки критеріїв оцінювання ефективності системи управління змінами в освітньому процесі було вибрано десять параметрів: *реагування освітнього середовища на зміни; використання механізмів управління змінами; раціональність планування в умовах змін; дизайн освітнього середовища; оптимальність управлінських рішень в умовах змін; формування команди змін; якість алгоритмізації процесу управління змінами; інструменти подолання опору змінам; організаційна компетентність*

керівника в умовах змін; вплив рівня розвитку автономії на процес управління змінами в освітньому процесі.

Параметр 1. Реагування освітнього середовища на зміни має 8 показників, тобто $S_1=8$, а саме: налагодження комунікаційних каналів; популяризація змін; формування історії змін; цільове налагодження підвищення кваліфікації педагогів; встановлення індикаторів якості змін; розвиток партнерських стосунків між суб'єктами освітнього середовища; забезпечення свободи вибору форм і методів діяльності в умовах змін; планування індивідуальної траєкторії розвитку педагогів, залучених до змін.

Параметр 2. Використання механізмів управління змінами має 8 показників, тобто $S_2=8$, зокрема: відповідність механізмів джерелам змін; доцільність використання механізмів згортання змін; застосування адаптаційних механізмів управління; застосування механізмів моніторингу для відстеження ефективності змін; використання організаційних методів в механізмах управління змінами; швидкість реагування під час проблемних ситуацій; наявність апробованих інструментів на підтримку позитивного мікроклімату; застосування методів проекту.

Параметр 3. Раціональність планування в умовах змін має 7 показників, тобто $S_3=7$, а саме: це врахування системного підходу; дотримання нормативно правових засад; відповідність плану концепції розвитку; корегування річного плану роботи ЗЗСО із стратегічним планом; залучення до процедури планування всього колективу; врахування принципів демократизації управління; використання SWOT-аналізу.

Параметр 4. Зміна дизайну освітнього середовища має 7 показників, тобто $S_4=7$, а саме: моніторинг і контроль за параметрами безпеки освітнього середовища; розвиток інклюзивного комфортного освітнього середовища; організація педагогічного нагляду за якістю освітнього процесу в умовах інклюзії; команда супроводу розвитку інклюзивного середовища в ЗЗСО; вдосконалення матеріально-технічного забезпечення; самооцінювання

безпечного освітнього середовища; аналіз емоційного благополуччя та підтримки позитивного мікроклімату.

Параметр 5. *Оптимальність управлінських рішень в умовах змін* має 8 показників, тобто $S_5=8$, зокрема: дотримання управлінської етики; врахування принципу колегіальності; передбачення ризиків; використання ІКТ; обґрунтованість рішень щодо мінімізації ризиків; використання інноваційних рішень; проміжний контроль для виявлення напрямків змін; технологічність процедури.

Параметр 6. *Формування команди змін* має 5 показників, тобто $S_6=5$, зокрема: використання механізмів лідерства для формування команди; демократичність процедури вибору команди; наявність механізмів зменшення напруги при вирішенні проблемних ситуацій; стимулювання ініціативи нових задумів (креативності команди змін); ефективний розподіл ролей у команді.

Параметр 7. *Якість алгоритмізації процесу управління змінами* містить 8 показників, тобто $S_7=8$, зокрема: рівень універсальності алгоритму; врахування хронометрії часу; доцільність кроків в алгоритмі управління змінами; послідовність кроків в алгоритмі управління змінами; оптимальність кроків в алгоритмі управління змінами; врахування матеріально-людських ресурсів в алгоритмі управління змінами; відповідність алгоритму меті управління змінами; можливість координації та внесення змін в алгоритм.

Параметр 8. *Інструменти подолання опору змінам* включає 7 показників, тобто $S_8=7$, зокрема: усестороннє залучення педагогів до участі здійснення змін; використання відповідних стилів управління; спрямованість на ціннісні орієнтири педагогів; психологічний супровід адаптації до змін; відсутність тиску з боку адміністрації; переговори з неформальними лідерами; превентивні заходи для уникнення конфліктів.

Параметр 9. *Організаційна компетентність керівника в умовах змін* складається з 8 показників, тобто $S_9=8$, зокрема: здатність до критичного сприйняття інформації; вироблення власної професійної позиції в умовах змін; уміння застосовувати адаптивність в організаційній культурі; навички

створення сприятливої атмосфери в ЗЗСО; якість регламентування управлінських процесів; рівень сформованості інформаційної компетентності; наявність в плані роботи заходів спрямованих на формування організаційних цінностей; делегування повноважень.

Параметр 10. *Вплив рівня розвитку автономії на процес управління змінами в освітньому процесі*, тобто $S_{10}=7$, а саме: дотримання нормативно-правових засад в управлінні; наявність прогнозуючої тенденції повної автономізації закладу освіти; відстоювання академічної доброчесності в закладі освіти; використання академічної мобільності; впровадження підтримки академічної автономії; позиціонування кадрової автономії в концепції розвитку закладу освіти; використання права на фінансову автономію для мотивації педагогів.

Розглянемо структуру критеріїв, поданих у таблиці (Додаток Б) та коротко опишемо методику оцінювання. Перший стовпець таблиці – номер показника. Другий стовпець – назва показника за конкретним параметром. Третій – зміст показника. Четвертий – шкальна оцінка (за п'ятибальною шкалою):

4 бали – найвищий рівень вияву показника, тобто еталонний;

3 бали – процес управління здійснюється на *достатньому* рівні, окремі проблеми загалом не впливають на якість управління змінами;

2 бали – *середній* вияв показника при якому з'ясовано, що в окремих випадках проблеми знижують якість управління змінами;

1 бал – *низький* рівень вияву показника, що підтверджує той факт, що проблеми мають системний характер і управління змінами у даному напрямку є хаотичним;

0 балів – *рівень відсутній* і управління змінами не здійснюється у ЗЗСО.

Вагомість (стовпець 5) визначає група експертів, встановлюючи важливість показників методом рейтингу. Максимальна оцінка (стовпець 6) отримується шляхом множення шкальної оцінки на вагомість. Реальна оцінка (стовпець 7) у кожному показнику є лише одна: вона вибирається з

п'ятибальної шкали (стовпець 4). Інтегральна оцінка (стовпець 8) обчислюється шляхом множення реальної оцінки на вагомість.

Підсумкові оцінки за даними критеріями представлені у вигляді *коефіцієнта ефективності системи управління змінами в освітньому процесі за кожним параметром, середній коефіцієнт управління змінами за всіма параметрами*. Проведено два заміри і різниця між числовими показниками середніх коефіцієнтів ефективності кожного ЗЗСО визначає індекс приросту якості системи управління змінами в освітньому процесі. Розглянемо окремо зміст цих формул.

Коефіцієнт ефективності системи УЗОП j -го параметра визначаємо за формулою:

$$K_{\text{еф}}^{\text{пр},j} = \frac{O_{\text{сузп}}^{\text{пр},j}}{O_{\text{сузм}}^{\text{пр},j}}$$

де $K_{\text{еф}}^{\text{пр},j}$ – коефіцієнт ефективності системи УЗОП j -го параметра (пр, j);

причому $j = 1, 2, \dots, 10$;

$O_{\text{сузп}}^{\text{пр},j}$ – (О) оцінка j -го параметра УЗОП (поточна); (сузп) – система управління змінами поточна, тобто у момент вимірювання;

$O_{\text{сузм}}^{\text{пр},j}$ – оцінка j -го параметра системи УЗОП (максимальна), (сузм) – система управління змінами максимальна, тобто максимально можлива оцінка за моделлю системи.

Зауважмо, що для позначення індексів використовуємо латинські букви (j, i, s_j, k). Інші букви у позначеннях величин у формулах – кирилиця.

Вказані оцінки будемо обчислювати за такими формулами. У першій формулі отримуємо *поточну* оцінку, а в другій – *максимальну* оцінку. Оцінка j -го параметру системи УЗОП поточна ($O_{\text{сузп}}^{\text{пр},j}$) дорівнює сумі добутків вагомих коефіцієнтів i -того показника оцінок j -того параметра і поточного значення цього показника. Сума містить число доданків суми – це кількість показників j -того параметру. Аналогічно максимальна оцінка j -того параметру системи

управління змінами є також сумою добутків вагових коефіцієнтів оцінок і-того показника оцінок j-того параметра на максимальну оцінку цього показника.

$$O_{\text{сузп}}^{\text{пр},j} = \sum_{i=1}^{s_j} K_{i,j} \cdot P_{i,j};$$

$$O_{\text{сузм}}^{\text{пр},j} = \sum_{i=1}^{s_j} K_{i,j} \cdot M_{i,j},$$

де $P_{i,j}$ – поточне значення оцінки і-го показника j-го параметра;

$M_{i,j}$ – максимальне значення оцінки і-го показника j-го параметра,

$K_{i,j}$ – ваговий коефіцієнт оцінки і-го показника j-го параметра, $j = 1, 2, \dots, 10$;

$i = 1, 2, \dots, s_j$, причому s_j – це кількість показників j-го параметра.

Коефіцієнт ефективності і-того показника оцінок j-го параметра ($K_{i,j}$) дорівнює частці оцінок j-того параметра поточної ($P_{i,j}$) і максимально можливої ($M_{i,j}$) оцінки.

Коефіцієнт ефективності всієї системи УЗОП у ЗЗСО ($K_{\text{еф}}$) визначається за формулою:

$$K_{\text{еф}} = \frac{1}{10} \sum_{j=1}^{10} K_{\text{еф}}^{\text{пр},j}.$$

Цей коефіцієнт вказує на ефективність системи УЗОП відносно максимально можливого значення всіх параметрів і їх показників.

Остаточна формула демонструє коефіцієнт ефективності системи УЗОП у ЗЗСО ($K_{\text{еф}}$) – є середнє арифметичне коефіцієнтів системи УЗОП всіх параметрів закладу освіти, у нашому випадку використовуємо десять різних параметрів.

Пропонуємо інший підхід, який враховувати приріст оцінки за двома замірами, що дозволяє досліджувати динаміку змін. Для цього вводимо поняття індексу ($I_{\text{яуз}}$) зростання якості системи УЗОП у ЗЗСО.

$$I_{\text{яуз}} = \frac{O_{\text{суз}}^{(2)} - O_{\text{суз}}^{(1)}}{O_{\text{суз}}^{(1)}} \cdot 100\% ,$$

де $I_{\text{яуз}}$ – індекс зростання якості системи УЗОП; $O_{\text{суз}}^{(k)}$ – оцінка якості системи УЗОП k-го заміру, $k = 1, 2$ рівна частці різниць оцінок якості системи

управління змінами між другим і першим замірами і оцінкою якості системи управління першого заміру, яка виражається у відсотках і множиться на 100.

Дана формула вказує, на скільки відсотків покращилася система УЗОП у ЗЗСО після внесення коректив у цю систему. Оцінка якості системи управління k -го заміру ($O_{\text{суз}}^{(k)}$) визначаємо за формулою:

$$O_{\text{суз}}^{(k)} = \frac{1}{10} \sum_{i=1}^{10} O_{\text{сузп}}^{\text{пр},j}(k),$$

де $O_{\text{сузп}}^{\text{пр},j}(k)$ – це $O_{\text{сузп}}^{\text{пр},j}$ виміряні у два різні періоди часу $k=1$ і $k=2$.

За цими критеріями здійснювалося оцінювання закладів освіти у експериментальних та контрольних групах.

В експериментальних групах впроваджувалися додаткові заходи для покращення системи УЗОП, зокрема: семінари з проблем управління змінами; надавався методичний супровід здійснення змін; відбувалися зустрічі з науковцями щодо ефективного функціонування закладу освіти в умовах сьогодення; здійснювався коворкінг щодо ефективності роботи в команді змін; надавалася педагогам психологічна підтримка щодо зростання стійкості до змін. Після завершення запланованих заходів, розроблених у нашому експерименті, відбулося повторне вимірювання за критеріями оцінювання системи управління змінами у двох групах. У таблицях 3.1 і 3.2 продемонстровано результати експериментальної перевірки ефективності впровадження моделі системи управління змінами в освітньому процесі ЗЗСО в експериментальних та контрольних групах. Номери закладів освіти є умовними. До експериментальних груп увійшли заклади освіти міста Тернополя, а до контрольних – по одній школі з Київської, Харківської та Полтавської областей. Приклади результатів оцінювання системи УЗОП за розробленими нами критеріями подано в додатку В1.1 (результати обчислення індексів ефективності УЗОП в одній з експериментальних шкіл) і додатку В1.2 (результати обчислення індексів ефективності УЗОП в одній з контрольних шкіл). Заклади освіти в контрольних та експериментальних групах

відбиралися приблизно з однаковими матеріально-технічними та матеріальними ресурсами.

Таблиця 3.1.

Результати експериментальної перевірки ефективності впровадження моделі системи управління змінами в освітньому процесі ЗЗСО в експериментальних групах

№ п/п	Параметр ефективності системи УЗОП	Коефіцієнти ефективності параметрів системи УЗОП					
		ЗЗСО № 33		ЗЗСО №44		ЗЗСО №55	
		I – замір	II - замір	I – замір	II – замір	I – замір	II – замір
1	Реагування освітнього середовища на зміни	0,58	0,64	0,5	0,55	0,39	0,49
2	Використання механізмів управління змінами	0,54	0,70	0,45	0,55	0,51	0,55
3	Раціональність планування в умовах змін	0,68	0,78	0,43	0,53	0,55	0,68
4	Зміна дизайну освітнього середовища	0,71	0,76	0,69	0,71	0,56	0,62
5	Оптимальність управлінських рішень в умовах змін	0,59	0,63	0,46	0,54	0,53	0,59
6	Формування команди змін	0,58	0,67	0,55	0,67	0,58	0,75
7	Якість алгоритмізації процесу управління змінами	0,53	0,66	0,37	0,44	0,47	0,66
8	Інструменти подолання опору змінам	0,53	0,70	0,57	0,68	0,63	0,76
9	Організаційна компетентність керівника в умовах змін	0,69	0,75	0,64	0,73	0,61	0,65
10	Вплив рівня розвитку автономії на процес управління змінами в освітньому процесі	0,58	0,65	0,57	0,65	0,61	0,63
<i>Середній коефіцієнт ефективності системи УЗОП</i>		<i>0,6</i>	<i>0,7</i>	<i>0,52</i>	<i>0,60</i>	<i>0,57</i>	<i>0,61</i>
<i>Індекс приросту якості системи УЗОП між другим та першим вимірюванням</i>		<i>16%</i>		<i>15%</i>		<i>18%</i>	

У контрольних групах не було жодного управлінського впливу на систему УЗОП, відтак і результати замірів були нижчі.

Таблиця 3.2.

Результати експериментальної перевірки ефективності впровадження моделі системи управління змінами в освітньому процесі ЗЗСО у контрольних групах

№ п/п	Параметри ефективності системи УЗОП	Коефіцієнти ефективності параметрів системи УЗОП					
		ЗЗСО -Київ		ЗЗСО - Кременчук		ЗЗСО-Харків	
		I - замір	II - замір	I – замір	II - замір	I – замір	II - замір
1	Реагування освітнього середовища на зміни	0,14	0,2	0,45	0,47	0,18	0,2
2	Використання механізмів управління змінами	0,09	0,09	0,38	0,39	0,16	0,18
3	Раціональність планування в умовах змін	0,28	0,27	0,5	0,5	0,18	0,18
4	Зміна дизайну освітнього середовища	0,18	0,15	0,49	0,49	0,25	0,25
5	Оптимальність управлінських рішень в умовах змін	0,13	0,13	0,35	0,38	0,13	0,16
6	Формування команди змін	0,19	0,22	0,58	0,58	0,17	0,19
7	Якість алгоритмізації процесу управління змінами	0,17	0,17	0,44	0,44	0,13	0,15
8	Інструменти подолання опору змінам	0,14	0,16	0,39	0,43	0,14	0,14
9	Організаційна компетентність керівника в умовах змін	0,23	0,28	0,55	0,55	0,2	0,15
10	Вплив рівня розвитку автономії на процес управління змінами в освітньому процесі	0,21	0,21	0,5	0,5	0,13	0,13
<i>Середній коефіцієнт ефективності системи УЗОП</i>		<i>0,18</i>	<i>0,19</i>	<i>0,44</i>	<i>0,45</i>	<i>0,167</i>	<i>0,173</i>
<i>Індекс приросту якості системи УЗОП між другим та першим вимірюванням</i>		<i>6%</i>		<i>3%</i>		<i>5%</i>	

Індекс приросту УЗОП в експериментальних групах безумовно був вищим (16%;15%; 18%) через те, що ці школи приблизно однаковою мірою розвиваються і мають достатньо висковий авторитет на ринку освітніх послуг. Крім цього, у рамках експерименту їм було приділено більше уваги, проведено низку заходів, відтак зростання названих індексів є очевидним. Велику відмінність між експериментальними та контрольними групами можна простежити по середніх коефіцієнтах УЗОП (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Середній коефіцієнт ефективності системи УЗОП в експериментальних та контрольних групах закладів загальної середньої освіти

Середній коефіцієнт ефективності системи УЗОП в експериментальних групах						Середній коефіцієнт ефективності системи УЗОП в контрольних групах					
ТЗОШ-33		ТЗОШ-44		ТЗОШ-55		ЗЗСО-Київ		ЗЗСО-Кременчук		ЗЗСО-Харків	
I – замір	II – замір	I – замір	II – замір	I – замір	II – замір	I – замір	II – замір	I – замір	II – замір	I – замір	II – замір
0,6	0,7	0,52	0,60	0,57	0,61	0,18	0,19	0,44	0,45	0,167	0,173

Аналіз статистичних даних у таблиці свідчить проте, що в експериментальних групах середні коефіцієнти ефективності системи УЗОП є вищі у порівнянні з контрольними через те, що ці школи знаходяться у місті Тернополі і їх представники часто брали участь в різних семінарах з проблем розвитку системи УЗОП, зокрема один із закладів освіти був базою протягом двох років щодо створення внутрішньої системи управління якістю освіти і підготовки до інституційного аудиту. Відтак, середній індекс приросту якості УЗОП між другим та першим вимірюванням у ЗЗСО № 55 складав 18%.

Найбільшу різницю в оцінках виявлено за параметром № 6 «Формування команди змін». В експериментальних групах цей показник має значення 0,67%, 0,67%, 0,75%, а у контрольних групах – 0,22%, 0,58%, 0,19%.

Проведення додаткового опитування дало змогу зробити висновок, що цей показник залежить від рівня згуртованості педагогічного персоналу та участі педагогів у тренінгах, з використанням групових методів виконання завдань.

Найнижчими показниками за другим заміром у контрольних групах визначаються оцінки за параметри №4 «Дизайн освітнього середовища» - 0,15%, 0,49%, 0,25% (в експериментальних групах – 0,76%, 0,71%, 0,62%) та № 5 «Оптимальність управлінських рішень в умовах змін». 0,63%, 0,54%, 0,59% – в експериментальних групах і 0,13%, 0,38%, 0,16% – у контрольних групах.

Низькі оцінки у контрольних групах зумовлені частковим руйнуванням матеріальної бази шкіл (оскільки, це були школи з м. Буча, м. Харкова та м. Кременчука). Відтак, ці школи втратили багато учнів, педагогів у зв'язку з внутрішньою та зовнішньою міграцією; значною мірою був порушений освітній процес і, на переконання керівників, цих шкіл педагоги більшість змін сприймали з недовірою.

На основі порівнянь результатів робимо висновок про те, що запропонована нами система УЗОП у ЗЗСО доводить свою ефективність і може бути використана для вдосконалення управління.

Оцінювання системи УЗОП можна провести за допомогою інших моделей оцінювання, зокрема, кваліметричної. Зрозуміло, що збільшення кількості замірів (наприклад, щороку) сприятиме отриманню релевантної інформації про якість функціонування системи УЗОП ЗЗСО.

Усі результати головних і проміжних досліджень оприлюднювалися на засіданнях «Дослідницького офісу менеджера освіти» (керівник О. Боднар); школи «Адаптивного управління» (керівник Г. Єльнікова); Трансферного містечка – інноваційних можливостей (керівник Г. Литвинюк) і відображено у публікаціях.

Таким чином, на основі результатів експериментальної перевірки можна стверджувати, що побудована система управління змінами в освітньому процесі ЗЗСО, відображена у моделі, є ефективною, і може бути застосована у закладах загальної середньої освіти в умовах реформування та модернізації.

3.2. Механізми подолання опору змінам в освітньому процесі у закладах загальної середньої освіти

Реформування освітньої галузі спричинило нові виклики перед науковою спільнотою сьогодення. Динамічний розвиток змін в освітньому середовищі ЗЗСО зумовлений запитамі суспільства XXI століття щодо формування нового типу особистості – творчого громадянина-випускника, здатного використовувати набутті вміння й знання для конкурентоспроможної діяльності у будь-якій сфері та готового навчатися впродовж життя. Суспільна потреба спонукає керівників закладів освіти, педагогів та науковців до оновлення ідей, методів і технологій роботи з учасниками освітнього процесу. В той же час освіта, як суспільна інституція, розвивається, самовдосконалюється, трансформує свою структуру відповідно до змін, які домінують у суспільстві на даному етапі його розвитку. Відтак, система управління ЗЗСО теж зазнала певних перетворень. Відомо, що агресивні зміни можуть бути каталізатором появи опору серед різних учасників освітнього процесу, тому на сьогодні надзвичайно актуальною є концепція управління змінами, що включає ідеї швидкої адаптації та прийняття змін педагогічним колективом.

У багатьох випадках адміністрація ЗЗСО зустрічається з небажанням реалізації процесів змін і подальшої їх підтримки окремими педагогами чи колективом в цілому. Таким чином, в освітньому середовищі формується опір змінам, який ставить під загрозу ефективне впровадження нововведень. Тому керівникам важливо знати природу опору змінам в освітньому процесі, а також методи управління ним.

Зрозуміло, що кожен керівник хоче, щоб зміни, які він впроваджує, були результативними. Але він повинен враховувати те, що погляди на раціональність змін у колективі можуть бути різними. Тому можна стверджувати, що управлінський персонал ЗЗСО сьогодні потребує розвитку нових компетентностей, пов'язаних з використанням механізмів управління

змінами, які дадуть змогу сформувати у колективі сприйняття їх та здатність до реалізації в освітньому процесі.

Однією з найбільших перешкод ефективного розвитку ЗЗСО є супротив змінам, що проявляється на рівнях усіх учасників освітнього процесу: керівників, учнів, вчителів та батьків. Кожен суб'єкт освітньої діяльності по-різному реагує на процеси реформування галузі. Деякі ставляться до цього позитивно, вбачаючи у змінах можливість зробити освітню систему кращою і більш адаптованою до вимог сьогодення. Інші ж – переживають через страх перед невідомим, або переконані, що існуючий порядок є єдиним правильним. Але жодна зміна не буде результативною, якщо вона не буде затребувана суспільством. Відтак, адаптація і стійкість до змін – це процес, який потребує компромісів та співпраці.

Е. Терхат зазначає, що у школах зміни передусім стосуються «дидактичної сфери та рівня аудиторного викладання» і обговорення причин опору змінам є «досить делікатною справою», оскільки зміни викликають «почуття незахищеності та розглядаються як атака на професійну компетентність та ідентичність», а опір – просякнутий «взаємним помилковим сприйняттям, звинуваченнями і моралізуванням» [297].

Перманенті, незворотні процеси змін, спричинені, як правило, динамічним розвитком навколишнього середовища, викликають стурбованість педагогів та інколи призводять до негативних наслідків роботи закладу освіти, тому в умовах змін управління закладом освіти теж має змінювати свою будову, функції, траєкторії розвитку. Відтак, можна стверджувати, що управління закладом освіти має організаційно-еволюційний характер.

Окрім адміністрації ЗЗСО, двигуном змін є і педагогічний колектив. Через запити усіх суб'єктів освітнього процесу, розв'язання суперечностей у досягненні мети, нововведення та інновації зміни приводять до певної еволюції, яку не завжди можна однозначно ідентифікувати. Ці еволюційні зміни можна простежити, якщо порівняти заклад освіти з стартовими

результатами і хоча б переглянути результати діяльності через десять-п'ятнадцять років. Тобто, як правило, найбільше видимими в освітньому процесі є організаційні зміни, ті що стосуються перетворення різних структур. Наприклад, утворення різних колегіальних органів ЗЗСО, зміна режиму роботи закладу освіти, об'єднання класів тощо.

Однак, не завжди керівники ЗЗСО здатні ідентифікувати опір суб'єктів та шукати відповідні механізми подолання опору змінам. З точки зору аналізу поведінки людей, опір є природним проявом їх різних психологічних установок щодо змін, згідно з якими групи та окремі індивіди реагують на перетворення. При цьому варто зазначити, що опір змінам може мати як позитивні, так і негативні наслідки для системи управління.

Наприклад, позитивний ефект опору до змін може полягати в тому, що він сприяє критичному мисленню та обґрунтованому аналізу нововведень. Коли суб'єкти проявляють опір, вони можуть ставити запитання, висувати альтернативні ідеї і пропонувати покращення, що сприяє розвитку та удосконаленню управлінських процесів. Це стимулює колективний інтелект, сприяє взаємодії та співпраці, що забезпечує зростання ефективності та інноваційності ЗЗСО.

У той же час, негативний ефект опору може проявлятися у втраті часу, затримках в реалізації змін, конфліктах та падінні продуктивності праці. Якщо учасники освітнього процесу активно виступають проти змін, це може спричинити напруженість в колективі, порушувати робочу атмосферу та знизити мотивацію. Отже, впровадження змін може стати складним та важко досяжним процесом, який може гальмувати ефективність розвитку ЗЗСО.

Поняття «опір змінам» є достатньо вживаною дефініцією у вітчизняному та зарубіжному менеджменті (*Change management*). Слово *opir* пояснюється як «властивість чого-небудь, здатність протистояти певним впливам, змінам, а також сила, ступінь, того протистояння» [35, с. 847], що проявляється на індивідуальних та організаційних рівнях управління. Можна зустріти різні підходи до визначення поняття «опір змінам», зокрема це: «джерело

конструктивної діагностики змін і зворотного зв'язку, що інформує про проблеми які потрібно вирішити для того, щоб відбулися стійкі, значущі зміни» [215]; «акт протидії модифікаціям або перетворенням, які змінюють статус-кво чи боротьбу з ними» [257]; «звичайна «людська реакція персоналу на реалізацію будь-яких перетворень в організації, що проявляється намаганнями людей не допустити, припинити чи загальмувати їх здійснення» [160, с. 39]; «складне поліструктурне явище, що спрямоване на спотворення або корегування цілей досягнення змін діями чи бездіяльністю суб'єктів» [157; 158, с. 91].

Як бачимо, у менеджменті немає однастайності у наукових підходах до з'ясування сутності, виміру сили опору змінам і для універсальних методів їх подолання. Узагальнюючи пояснення поняття *опір змінам*, зазначимо, що варіанти пояснень підкреслюють, що «опір змінам» є явищем, що виникає в організації під час перетворень і впливає на досягнення цілей змін. Різні підходи вказують на його роль джерела конструктивної діагностики та зворотного зв'язку, що допомагає ініціаторам змін вирішувати проблеми для досягнення стійких та значущих змін, що корегує цілі змін.

А. Ал-Фадала, представник зарубіжного менеджменту вважає, що в будь-якій організації опір виникає тоді, коли спостерігається «брак знань, інформації, аналізу, навичок і управлінської спроможності керівника». Опір, на думку автора, пов'язаний з поведінковими тенденціями та емоційними проявами окремих представників колективу або груп на очікувані або щойно впроваджені зміни. Він може перешкоджати і навіть блокувати їх ефективне впровадження [215].

Розглядаючи мету освітніх реформ крізь призму вектору змін, Т. Тімар і Д. Кірп стверджують, що заклади освіти – надзвичайно стійкі організації, що пов'язано з спроможністю реагувати на всі зовнішні фактори і адаптуватися до них. Опір змінам та здатність до абсорбування усіх вимог є невід'ємними ознаками діяльності організації [192, с. 58].

Отже, стійкість до змін є показником гнучкості, адаптивності і свідчить про високий рівень розвитку організації, зокрема у дотриманні стану рівноваги навіть при деструктивних чи агресивних змінах. Це може сприяти її успішному функціонуванню та досягненню поставлених цілей, незалежно від змін у зовнішньому середовищі або внутрішніх факторів. Відомо, що ЗЗСО – це організації, які активно розвиваються, а спектр шкільних змін є надзвичайно складним і багатогранним. Реакція на зміни може бути джерелом розвитку конфліктного середовища. Роль менеджерів змін полягає в тому, щоб зрозуміти, як боротися з проявами емоційного негативізму серед учасників освітнього процесу, зокрема налагоджувати комунікаційні канали з усіма представниками педагогічного колективу та залучати неформальних лідерів до змін.

Досліджуючи проблеми реформування освіти, С. Сарасон, зауважує, що супротив змінам може спровокувати конфлікти через недостатні компетентності реформаторів освіти; їхні невміння діяти на випередження; недооцінку складності формування нових обставин та умов праці; нехтування часу; неврахування обмежених матеріальних ресурсів [168, с. 133].

Агенти змін без достатньо сформованих компетентностей можуть негативно вплинути на впровадження нововведень у закладі освіти, що подальшому може призвести до посилення супротиву серед педагогічного персоналу. Процеси змін змушують колектив працювати у нових умовах, розвивати свої компетентності та формувати нове освітнє середовище, що потребує додаткового супроводу та психологічної підтримки колективу. Як показує практика, уникнути міжособистісних конфліктів та знайти компроміс дасть змогу керівнику лише при умові дотримання часового діапазону змін та постійної діагностики їх ефективності.

Е. Кемерон та М. Грін у своїх дослідженнях виокремлюють п'ять взаємопов'язаних елементів, які спричиняють індивідуальну реакцію на зміни в колективі, серед яких: природа змін, наслідки змін, організаційна історія, тип особистості, індивідуальна історія [232, с. 52-53].

Цікавим є аналіз причин опору змінам у закладах освіти у зарубіжному менеджменті з різних позицій: *соціально-політичної* (відсутність єдиної думки щодо освітньої проблеми та обґрунтування змін); *психодинамічної* (емоційні перешкоди та розвиток внутрішньої тривоги спричинених нерозумінням методів використання набутих знань та заборона педагогам проявляти власну ініціативу у перехідному періоді змін); *прагматичної* (результати ефективності нововведень важко передбачити). Автор підтверджує свою думку тим, що школи є складними організаційними системами з безліччю груп інтересів, що переслідують різні цілі; позиції споглядання; розуміння доцільності змін [297].

Тому, на нашу думку, завищені вимоги до педагогічних працівників спричинюють соціальні конфлікти та створюють емоційні перешкоди до змін. Відтак, важливим елементом вирішення даної проблеми є залучення педагогічних коаліцій для розуміння концепції змін у закладі освіти, формування командного духу та опора на лідерів.

У своїх дослідженнях Дж. Коттер виділяє вісім факторів, які знижують ефективність змін та впливають на розвиток опору до них у колективі, а саме: надлишок самовпевненості (інерція); невміння керівника організувати впливову команду реформаторів або агентів змін; недооцінювання вміння формування кінцевих цілей; відсутність пропаганди змін; блокування різноманітними бар'єрами нового бачення в організації; відсутність відчутних, швидких результатів; здійснення передчасних висновків щодо результативності змін (передчасна перемога змін); недостатній рівень відображення змін в організаційній культурі [268, с. 7-25].

Таким чином, формування колективного бачення змін безпосередньо пов'язане з позиціями причин стійкості позитивної реакції до змін. У цьому руслі методична робота з педагогами повинна відображати усі аспекти змін і зосереджуватися на здійсненні компетентнісного розвитку суб'єктів освітньої діяльності.

Опір класифікують за різними критеріями, зокрема:

- *за формами прояву*: (Р. Хеллер) – активні (відкрите вираження заперечення змін) і пасивні (прихований тип опору) [258];
- *за причинами прояву*: раціональні (пов'язані з неусвідомленням ефективності змін), особистісні (страх втратити місце роботи) і емоційні (пов'язаний з інертністю колективу у процесі змін) [258];
- *за рівнями прояву*: індивідуальні, колективні й організаційні [150, с. 33-34].

Недооцінювання сили опору змінам може призвести навіть до розколу педагогічного колективу та саботажу нововведень. Вивчаючи теорію управління змінами, П. Лоуренс дійшов висновку, що найчастіше колектив чинить супротив соціальним змінам, які впливають на людські стосунки. Рішення, яке стає все більш популярним для боротьби з опором змінам, полягає у тому, щоб залучити людей до участі у здійсненні змін. Але на практиці це не призводить до бажаного результату. Управлінці можуть вжити конкретних заходів: наголошення на нових стандартах роботи та спонукання їх мислити по-іншому. Ключ до проблеми – зрозуміти справжню природу опору [273].

На нашу думку, активна форма вияву опору, яка відбувається на емоційному або особистому рівні у колективі, що пов'язана з небажанням сприймати і підтримувати зміни, виражається у відкритій формі заперечності доцільності й ефективності змін, тому несе меншу загрозу ефективності змін, а ніж пасивна.

З позиції С. Дзяна, менеджерам необхідно знати, чому підлеглі протидіють змінам та з'ясувати причини, з яких працівники займають саме ту чи іншу позицію. Тому знання причин та їх аргументація, уважає автор, зумовлюють зменшення опору змінам [70, с. 37].

Отже, розуміння наслідково-причинного зв'язку між змінами та супротивом до них стане передумовою ефективного впровадження нововведень в освітньому процесі ЗЗСО. Відтак, здійснення інноваційних процесів в освітній галузі взаємопов'язане з системним використанням

технологій управління змінами з метою забезпечення швидкої адаптації ЗЗСО до середовища, в якому вони існують.

На обов'язковість такого елемента, як подолання опору в процесі управління змінами вказує і П. Друкер, адже за його словами, *управління змінами* – це багатоаспектний процес, що складається з певних етапів: аналізу, планування і прогнозування змін, формування політики змін, ініціювання змін та визначення ризиків, забезпечення стабільності в процесі змін та пілотування проекту змін з *подоланням опору до них* [72]. Тобто, плануючи процес управління змінами у ЗЗСО, маємо передбачати механізми подолання чи мінімізації опору.

І. Михайличенко зауважує, що управління змінами у ЗЗСО передбачає систематичне вивчення професійних та педагогічних запитів, інтересів, потреб, цінностей педагогів, що складаються на основі подолання реальних труднощів у процесі діяльності колективу [282, с. 126].

Зарубіжні вчені Р. Вільямсон і Б. Блекберн переконують, що зміни у закладах освіти мають базуватися на вдосконаленні результатів навчальної діяльності здобувачів освіти, а шкільна організаційна культура повинна включати спільне бачення змін та сприяти підтримці й супроводу ініціаторам змін. Автори підкреслюють, що одним із методів подолання причин та наслідків опору змінам є формулювання стратегії змін та донесення її до педагогічної, учнівської та батьківської спільнот [302]. Таким, чином пріоритетним механізмом подолання опору змінам є популяризація закладу освіти на ринку послуг та активний розвиток громадського правління на основі відкритості та прозорості функціонування ЗЗСО. Науковці стверджують, що зниження опору змінам на індивідуальному рівні реалізується через заходи для підтримки фізичного і емоційного здоров'я працівників, розвитку професійного середовища із забезпеченням певної автономії, формуванню спільних цінностей та принципів, розвиток організаційної культури з подоланням комунікаційних бар'єрів та кар'єрного зросту колективу [215, с. 39].

Є. Демідова переконана, що в управлінській практиці не існує єдиного універсального методу управління опору змінам, тому менеджерам варто ознайомити працівників з результатами впровадження змін, які сприятимуть покращенню їх діяльності [69].

Але не завжди вдається менеджерам уникнути опору змінам. Тому, П. Лоуренс стверджує, що єдиним популярним механізмом подолання опору змінам є максимальна залученість людей до участі у здійсненні змін [273].

Ефективне зниження опору змінам, за дослідженнями Н. Фединець, визначається трьома стилями управління: *конкурентним*, що оснований на відстоюванні власного бачення змін; *стилем самоусунення*, який проявляється в прагненні керівників до співробітництва з представниками, що чинять супротив змінам; *стилем компромісу*, що передбачає помірковані наполягання керівника у процесу змін [197]

Т. Тімар і Д. Кірп у руслі освітніх реформ підкреслюють, що опір змінам та спроможність до абсорбування усіх вимог є невід'ємними ознаками діяльності закладів освіти [192, с. 58]. Таким чином, розуміємо, що формування колективного бачення змін безпосередньо пов'язане з усіма позиціями причин стійкості змін у закладі освіти.

Часто можна прочитати у популярних джерелах про те, що зміни можуть бути відхилені, якщо вони не збігаються з усталеними нормами, умовами праці, правилами трудового колективу в ЗЗСО або потребують додаткових емоційних і розумових затрат [202, с. 321].

Ми погоджуємося з В. Химинцем, який стверджує, що зміни, які не збігаються з усталеними нормами в закладах загальної середньої освіти або потребують додаткових емоційних і розумових затрат, будуть відхилені. Адже будь-які зміни впливають на інтереси педагогів [202, с. 321]. Інтереси можуть стати причиною опору, тому що зміни можуть не збігатись з інтересами, викликати стрес, незадоволення від нових обов'язків. Опір може викликати ціннісні орієнтири педагога. Навіть якщо зміни мають раціональні обґрунтування, вони можуть не відповідати особистим цінностям педагога.

Наприклад, якщо вони відчувають, що зміни приводять до надмірного акценту на оцінюванні за рахунок креативності та критичного мислення, це може викликати опір.

Причиною опору можуть бути і власні переконання педагогів, які пов'язані з негативним попереднім досвідом, отриманим під час змін. Мотивація може знизитись, коли педагог відчуває тиск або керівник вимагає швидкої адаптації до змін. Отже, відхід від звичних поглядів на освітню діяльність виводить педагогів за межі їхньої зони комфорту, спонукає до пошуку нових форм і методів викладання, переорієнтації професійних установок в освітньому процесі, що також може викликати опір змінам у колективі. Водночас бар'єри змін стають каталізаторами для новаторів, інформують про слабкі позиції нововведень та проявляють супротив недостатньо продуманих рішень.

Н. Приймак дослідила класифікацію опору змінам, яка представлена нами у таблиці 3.4. Опір змінам класифіковано за рівнем, видом та ознаками.

Таблиця 3.4

Класифікація опору змінам (за Н. Приймак) [157]

<i>№</i>	<i>Рівень</i>	<i>Вид опору</i>	<i>Ознаки опору</i>
1	2	3	4
1.	За рівнем виникнення	<i>Індивідуальний опір змінам</i>	Опір змінам певних працівників
		<i>Груповий (колективний) опір змінам</i>	Опір окремої групи колективу
		<i>Системний (інституційний) опір змінам</i>	Опір цілої організації
		<i>Стратегічний опір змінам</i>	Опір певної стратегічної групи працівників
2.	За формою виявлення	<i>Відкритий</i>	Опір, який є явним і не приховується від усіх суб'єктів діяльності в організації
		<i>Прихований</i>	Опір, який не демонструється системі управління. За певними ознаками може бути виявленим на ранніх етапах
	За інтенсивністю прояву	<i>Активний опір змінам</i>	Має демонстративний характер, декларується з елементами пропаганди, проявляється у формі

Продовження таблиці 3.4

1	2	3	4
			дій спрямованих на дискредитацію змін
		<i>Пасивний опір змінам</i>	Без активних проявів, пов'язаний із інерцією та відсутністю ключових компетенцій
4.	За силою впливу на зміни	<i>Незначний опір, що може призвести до відміни зміни та повернення до початкового стану об'єкту змін</i>	Без коригування змін
		<i>Відчутний опір</i>	Потребує корегуванням змін
		<i>Сильний опір</i>	Повернення до початкового стану об'єкту змін
5.	За наслідками	<i>Опір змінам може призвести до різних наслідків у системі управління змінами: «легкі удари»</i>	Незначні корективи механізму впровадження змін
		<i>Критичний стан</i>	Значні корективи механізму впровадження змін які потребують додаткових витрат ресурсів
		<i>Важкий стан</i>	Масштабні корективи механізму впровадження змін які потребують значних затрат
		<i>Руйнівний стан</i>	Перебудова системи управління змінами, анулювання змін
6.	За сферою виникнення	<i>Психологічний опір</i>	Проявляється внаслідок страху перед невідомістю та небажанням змінювати щось у своїй діяльності
		<i>Логічний опір</i>	Заснований на раціональних доказах недоцільності змін
7.	За тривалістю існування	<i>Ситуаційний опір</i>	Реакція опору в конкретній ситуації як наслідок «ситуація змін-реакція неприйняття», коригування ситуації чи ставлення до неї
		<i>Тривалий опір</i>	Носії змін за будь-яких умов та переконань не бажають працювати в умовах змін
		<i>Циклічний опір</i>	Реакція опору виникає декілька разів при зміні параметру впровадження, при цьому опір повторюється доти, доки не буде виконано зміну та досягнуто її мету

Ефективне управління, що передбачає подолання стійкості до змін кадрового складу в організації, передбачає виконання таких завдань керівником:

організація навчання; перекваліфікації та підвищення кваліфікації для працівників, задіяних в основних процесах; розробку та впровадження системи оцінювання та атестації; формування соціальних, часових, ситуативних та інтелектуальних компетентностей персоналу, які найбільшою мірою задіяні у реалізації змін, шляхом проведення тренінгів та організації коучингу.

Формування необхідних ключових компетентностей педагогів є безпосередньо сферою реалізації організаційних змін, та створення передумов для можливості впровадження нововведень у процесах та організаційній структурі закладу освіти. Головними умовами ефективного впровадження змін з мінімальним опором є попереднє планування дій щодо розвитку кадрів на етап ініціації змін [61].

Безперервна освіта педагога, створення логістики передачі інформації, формування відкритої організаційно культури змін, подання змін як можливостей до розвитку є також основою подолання супротиву змінам та швидкій адаптації до них.

Опір педагогічного колективу залежить від таких факторів: величини зміни організаційних цінностей та норм; швидкості й інтенсивності процесу змін; масштабів здійснення перетворень. Якщо зміни у закладі освіти стосуються практично усіх напрямків його функціонування, то опір змінам у таких умовах буде найбільшим [89].

На нашу думку, адаптація до змін є багатокомпонентним і складним процесом, пріоритетним аспектом якого є механізми, що направлені на матеріальне, психологічне стимулювання або заохочення та визнання важливості кожного учасника змін. На сьогоднішній день, з врахуванням тенденцій розвитку освітнього середовища, невирішеною залишається

проблема синтезу теоретичних і методичних аспектів управління направлених на зниження супротиву змінам.

На основі вивчення теоретичних здобутків вітчизняного та зарубіжного менеджменту, поняття – *подолання опору змінам* – розглядаємо як природній феномен діяльності педагогічного колективу, що відбувається на будь-якому етапі модернізації з метою збереження якості поточної ситуації в освітньому процесі функціонування ЗЗСО та вибору шляхів ефективного впровадження змін. Уважаємо, що *опір змінам* у ЗЗСО може носити деструктивний характер, який веде до розвитку регресивних процесів. Відсутність адаптаційних механізмів для подолання опору змінам сповільнює розвиток ЗЗСО та знижує його імідж. Проте, в процесі змін опір може бути і конструктивним механізмом, оскільки він стає основою зворотного зв'язку впровадження змін. З нашої точки зору, *механізми подолання опору змінам* – це комплекс дій та технік або просто набір інструментів впливу, спрямованих на зменшення негативної реакції, опору або незгоди з пропонованими або впровадженими змінами в організації, які використовуються для усунення, зменшення або управління опором.

Пропонуємо розроблені нами наступні механізми подолання опору змінам в освітньому процесі у ЗЗСО, що показано у табл. 3.5.

Таблиця 3.5

Механізми подолання опору змінам в освітньому процесі ЗЗСО

Механізми	Особливості	Переваги	Недоліки
1	2	3	4
Налагодження комунікаційних каналів	Постійне спілкування і формування інформаційного середовища у колективі	Дає можливість безперервного обміну інформацією щодо змін та моніторингу поведінкової тенденції у колективі	За умов великого складу педагогічного складу потребує додаткових інтелектуальних та фінансових затрат
Популяризація змін	Здійснюється на всіх етапах змін, реалізовується з елементами піар-технологій	Розуміння і сприйняття колективом з програми змін та	Незадоволення кінцевим результатом через завищені очікування

Продовження таблиці 3.5

1	2	3	4
		очікуваними результатами	
Формування історії змін	Дає змогу аналізувати попередні проекти змін та їх вплив на усіх учасників освітнього процесу	Відібрати кращі практики реалізації змін у закладі освіти	Негативний досвід змін
Пошук зовнішніх експертів оцінки змін	Використовується механізм на стадії планування змін	Критичний погляд ззовні на ситуацію, яка існує у закладі загальної середньої освіти	Несприйняття колективом зовнішніх експертів змін
Стимулювання командної роботи	Постійне залучення педагогів, з метою формування команди сприятиме налагодженню зворотного зв'язку між суб'єктами освітньої діяльності та забезпечить швидкий обмін інформацією	Формування почуття відповідальності за зміни та значимості педагога у колективі	Розвиток конфліктного середовища, що в подальшому може призвести до зниження їх результативності
Навчання педагогів	Забезпечить розвиток компетенцій педагога для задоволення освітніх потреб суспільства	Сприятиме подоланню стійкості до змін на емоційному і психологічному рівні	Довготривалий і ресурсно затратний процес
Психологічний супровід	Педагоги пручаються змінам через страх до проблем адаптації до нових умов праці	Ефективно сприяє адаптації до нових умов здійснення освітнього процесу	Існують ризики через емоційно-психологічні особливості окремих представників колективу
Переговори з неформальними лідерами	Окремі педагоги змінюють пріоритети в умовах здійсненні змін	Простий шлях подолання опору змінам у закладі освіти	Довготривалий процес, якщо за мету є домогтися згоди шляхом переговорів
Мотивація	Інші тактики не дають бажаного результату або є занадто дорогими	Швидкий і бюджетний механізм подолання опору змінам у колективі	Породжувати додаткові конфлікти, якщо у колективі виникне почуття, що ними маніпулюють
Примус	Ефективний для досягнення швидкого	Відрізняється швидкістю і дозволяє	Ризикований механізм, якщо

Продовження таблиці 3.5

1	2	3	4
	результату та короткострокових виграшів	подолати будь-який вид опору	педагоги залишаються незадоволеними агентами змін
Винагорода та визнання	Результативний механізм для досягнення короткострокової перспективи змін.	Забезпечує підтримку змін і ініціюванню їх у майбутньому	Можливий розвиток конфліктних ситуацій та нездорової конкуренції у колективі

Подана нами таблиця дає підстави стверджувати, що всі механізми управління змінами мають як переваги, так і недоліки. Тому для уникнення стійкості до змін керівникам потрібно: *встановити індикатори* якості змін; налагоджувати комунікаційні канали між усіма учасниками змін та розвивати трьохсторонні партнерські стосунки між учнями, педагогами та батьками; *організувати і забезпечити* дієвий, постійний психологічний супровід усіх суб'єктів освітньої діяльності в умовах змін; обґрунтувати причини і наслідки ефективного впровадження змін для кожного учасника освітнього процесу; *мотивувати педагогічних працівників* до активного залучення реалізації змін у ЗЗСО шляхом диференціації заробітної платні; *залучати освітян* закладу до спільної проєктної діяльності, прийняття колективних управлінських рішень, реалізуючи матричний тип управління; *залучитися підтримкою* неформальних лідерів у ЗЗСО з метою популяризації змін серед колективу; *забезпечити свободу* вибору методів, форм і суб'єктів підвищення кваліфікації педагогів; *планувати розвиток* власної педагогічної траєкторії освітян, створюючи перспективний, якісний кадровий резерв; *надати безперешкодний доступ* до інформації щодо впровадження змін усім учасникам освітнього процесу; здійснювати постійний моніторинг з метою виявлення тенденцій і причин опору змінам; створити естетичні умови праці з врахуванням санітарно-гігієнічних вимог у ЗЗСО.

Носіями опору, так само як і носіями змін, є люди. Як правило, педагоги не бояться змін, а бояться бути зміненими. Оскільки у цьому випадку працівникам доведеться у багатьох аспектах переорієнтувати й власну поведінку та діяльність. Вони не хочуть потрапити в нову, не зовсім зрозумілу для них ситуацію; їх лякає невизначеність, відсутність будь-яких гарантій та відчуття стабільності. Педагоги впевнені, що зміни призводять до особистих затрат, що їхні знання і компетенції втратять свою актуальність. Інколи вони переконані, що для їх закладу освіти зміни не завжди є необхідними або бажаними. Відтак, важливим елементом ефективного управління змінами є матеріальна підтримка педагогів залучених до змін, яка надасть їм впевненості у своїй важливості й професіоналізму під час введення будь-яких новацій.

Дієвими інструментами подолання опору змінам є популяризація змін серед колективу з використанням PR-технологій, демонстрація очікуваних результатів та вигравів кожного педагога. Відсутність сприйняття змін педагогічним колективом відображається у тенденціях, які притаманні організаційній культурі в ЗЗСО. Формування колективного бачення, спільної мети і стратегії розвитку ЗЗСО сприятиме масштабній залученості педагогічних працівників до змін. Динамічне середовище змін вимагає формування нових умінь та розвитку компетенцій педагогів і тому важливим етапом управління є забезпечення якісною перепідготовкою педагогів. Важливо звернути увагу також на те, щоб адміністрація закладу освіти була не координатором семінарів, тренінгів, а їхнім активним учасником, що позитивно вплине на формування комунікаційних зв'язків з усіма суб'єктами освітнього процесу.

Дослідження з ціллю виявлення причин опору до змін та розвитку їх тенденцій у ЗЗСО здійснювалося в одній із шкіл міста Тернополя. У дослідження використані два інструменти: *спостереження і анкетування*. Вибіркова сукупність респондентів становить 83 педагогів, тобто 100% від генеральної сукупності. Серед завдань досліджень були наступні: виявити

ступінь навантаження педагогів в умовах змін, тобто під час переходу на змішану форму навчання; з'ясувати ставлення до змін педагогів різних вікових категорій; дослідити психологічні фактори появи опору змін у педагогів, а також встановити, яка категорія педагогів чинить більший опір змінам: чоловіки чи жінки; встановити, чи впливає вік і кваліфікаційна категорія педагога на реакцію до змін; на основі результатів дослідження розробити механізми подолання опору змінам у закладі загальної середньої освіти.

Подаємо аналіз результатів дослідження. Щодо першого завдання: 49,3% респондентів відчують критичне навантаження в умовах змін. Цей фактор сприяв зниженню мотивації педагогів і викликав сумніви щодо необхідного рівня розвитку власної компетентності педагога. Серед проблем, які пов'язані з впровадженням змішаної форми навчання і породжують опір, педагоги назвали наступні: невміння повноцінно використовувати технології дистанційного навчання, що призводить до зниження самооцінки вчителя (18,3%); тиск з боку адміністрацій або колег по роботі щодо невміння здійснювати освітній процес за використанням ІКТ (32,1%); використання власних засобів комунікації та візуалізації (81,9%); низький рівень розвитку інформаційно-цифрової компетентності педагога (71,6%).

Друге завдання було реалізоване через проведення анкетування для з'ясувати ставлення до змін педагогів різних вікових категорій, що відображено у табл. 3.6.

Таблиця 3.6

Розуміння ефективності змін відповідно до вікових категорій педагогів

№	Вікова категорія	Зміни, як ефективний інструмент функціонування закладу освіти
1	25-35 р.	74 %
2	35-45 р.	69%
3	45-55 р.	64%
4	Понад 55р.	47%

Аналіз таблиці дає підстави стверджувати, що відсутність попереднього педагогічного досвіду, не до кінця сформовані педагогічні компетенції

впливають на здійснення змін у ЗЗСО. Однак, у процесі самооцінювання колективу, виявлено, що розуміння ефективності змін демонструється педагогами середнього віку (45-55 років) – 64%. Тобто, закономірним є факт: чим старша людина, тим важче сприймає змін у професійній діяльності.

Для реалізації третього завдання було проведене анкетування (Додаток А1.17 анкета «Опір змінам у ЗЗСО») і доповнене спостереженням з метою дослідження психологічних факторів появи опору змін у педагогів, а також встановлення категорії педагогів, які чинять більший опір змінами (чоловіки чи жінки, що показано у табл. 3.7.

Респондентам надана можливість вибрати кілька факторів опору змінам, тому сумарно при аналізі не можемо отримати 100%.

Таблиця 3.7

Психологічні фактори опору змінам в освітньому процесі ЗЗСО

Стать	Страх втрати місця роботи	Відчуття конкуренції	Несприйняття змін умов праці	Незадоволеність зменшенням заробітної платні	Вимушена потреба у додатковому навчанні	Невпевненість у майбутньому	Страх перед невідомим
Жінки	25%	43%	29%	72%	31%	54%	49%
Чоловіки	14%	8%	13%	26%	19%	23%	11%

У дослідженні виявлено, що жінки-педагоги є менш стресостійкими і чинять більший супротив змінам, аніж чоловіки. Найбільший розрив у впливу психологічних факторів виявлено у ракурсі «Відчуття конкуренції»: тільки 8% чоловіків можуть чинити опір змінам через конкуренцію, але жінки більше чутливі до конкурентних переваг співпрацівників (43%).

Опір змінам, між керованою і керуючою ланкою, є джерелом потенційного розвитку організації. Визначення потреб та запитів колективу сприятиме формуванню командного стилю управління та стане ефективним інструментом подолання опору змінам. Отже, ефективно впровадження змін з

мінімізацію опору до них – це затратний процес, що вимагає покрокового плану, чіткої взаємодії у педагогічному колективі і його навчання з психологічною підготовкою, залучення додаткових коштів та пошуку зовнішніх експертів, поетапну і послідовну роботу з учнями та батьками, налагодженої зворотної комунікаційної система між усіма учасниками змін. Форми виявлення супротиву змінам взаємопов'язані з якісним складом педагогічного колективу та негативного або позитивного сприйняття попереднього досвіду змін. Інертність організаційної культури викликає труднощі при переосмисленні соціальних норм, а відсутність розуміння наслідків ефективного впровадження змін сприяє розвитку опору їм серед освітянської спільноти.

На основі проведених досліджень можна стверджувати, що опір змінам присутній завжди, однак його можна подолати при допомозі таких механізмів, як: налагодження комунікаційних каналів, популяризація змін, пошук зовнішніх експертів оцінки змін, стимулювання командної роботи, навчання педагогів, психологічний супровід, переговори з неформальними лідерами, мотивація, примус, винагорода та визнання значимості педагогів у процесі змін. У процесі нашого дослідження виявлено, що найвищий рівень опору проявляють педагоги до тих змін, які порушують напрацьований досвід і вимагають перебудови режиму праці.

Опір змінам – це неминуче явище у будь-яком ЗЗСО, тому спочатку керівникам потрібно зрозуміти, чому педагоги чинять супротив змінам і використовувати механізми подолання. Отже, першочерговим завданням менеджера освіти є забезпечення психологічної підтримки педагогів в умовах невизначеності, тому що аналіз поведінкових аспектів безпосередньо впливає на ефективність змін у закладі освіти. Також, важливим елементом ефективного управління змінами є матеріальна підтримка учителів залучених до нововведень, яка надасть їм впевненості у своїй важливості й професіоналізму під час введення будь-яких новацій.

3.3. Сучасні вимоги до керівника закладу загальної середньої освіти та методичні рекомендації до впровадження системи управління змінами в освітньому процесі

Аналіз досвіду управління змінами в ЗЗСО доводить, що, на жаль, керівники ЗЗСО не завжди володіють теоретичними основами УЗОП і переважно стихійно та інтуїтивно відбирають інструменти управління змінами та механізми подолання опору змінам. Особливо гостру потребу володінні науковими засадами в управлінні змінами відчули керівники після імплементації Закону України «Про Освіту» та впровадження Концепції НУШ. Серед інструментів, які найчастіше застосовують керівники ЗЗСО є онлайн-навчання педагогів, тренінги, семінари, воркшопи, конкурси, які сприяють обізнаності з теорії управління змінами. Окрім того, інформування про зміни відбувається на різних оперативних нарадах при директорі, на засіданнях різних колегіальних органів управління (педагогічній раді, раді школи, методичній раді, засіданнях шкільних методичних комісій тощо). Для полегшення сприйняття змін керівниками часто застосовують різні психологічні технології, зокрема і консультації, круглі столи, індивідуальні бесіди та групова робота. Найважливіше те, що керівники розуміють, що управління змінами неможливо здійснювати засобами авторитарного стилю. Найчастіше ними застосовуються поєднання різних стилів, але, як відомо, найбільший ефект в управлінні змінами дає харизматичний стиль.

З 2000 року в освітньому процесі пройшло багато змін, про що було написано в попередніх розділах. Однак керівник ЗЗСО, впроваджуючи УЗОП, має орієнтуватися на трансформовану систему освітнього процесу, враховуючи такі вектори змін, серед яких: педагогічний нагляд і психологічний супровід; орієнтація педагога на ринку освітніх послуг щодо професійного розвитку; автономія закладу освіти; модель управління змінами в освітньому процесі (рис.3.1).



Рис 3.1. Зміна векторів управління освітнім процесом в ЗЗСО

Новий закон України «Про освіту» суттєво змінив уявлення освітян та користувачів освітніх послуг про структуру компетентності керівника ЗЗСО. Управління закладом освіти у сьогоdnішніх реаліях здійснюється у руслі швидкоплинних змін, які стосуються усіх аспектів освітнього процесу. Керівник ЗЗСО змушений активно вивчати сутність змін, розуміти їх вплив на педагогів та учнів і відповідно оперувати такими механізмами, які би не тільки допомагали адаптуватися до змін усім суб'єктам освітнього процесу, але й активно змінювали своє відношення до педагогічної діяльності.

На сьогодні проблема змісту компетентності керівника достатньо досліджена у працях зарубіжних та вітчизняних учених і менеджерів освіти. У цьому напрямку є такі вагомі напрацювання вчених В. Гладкової, Л. Даниленко, Г. Єльнікової, І. Жорової, Г. Кравченко, Л. Мартинець, В. Маслова, Т. Сорочан та багато інших. Дослідження вітчизняних науковців сприяли розкриттю багатогранної сутності поняття *компетентність та*

компетенція; зумовили розвиток їх класифікації; уточнено зміст кожної складової компетентності; укладені алгоритми формування компетентностей, розроблено методи їх формування та розвитку.

Сутність сучасного освітнього процесу у кожній школі полягає в інтенсивній трансформації векторів державної освітньої політики відповідно до міжнародних стандартів при збереженні надбань класичної школи. Економічний ринок праці потребує сьогодні нову модель випускника, у структурі якого пріоритетним компонентом є набір компетентностей, який дозволить йому вирішувати повсякденні завдання у сфері навчання і праці, а також дасть можливість реалізувати себе у соціальному та особистому житті. Тому для побудови ефективної системи управління ЗЗСО керівникам необхідно розуміти, які нові віяння в освітній політиці та які вектори управління освітнім процесом варто враховувати для реалізації нормативно-правових засад управління змінами УЗОП.

Компетентність містить перелік очікуваних способів поведінки, вмінь та поглядів, які призводять до успішної діяльності установи [286]. Зрозуміло, що фундаментом компетентності є знання. Відтак, О. Мармаза пропонує до розгляду дві підсистеми знань керівника. Першу, з точки зору автора, складають такі аспекти: соціально-правові, фінансово-економічні, педагогічні, управлінські, психологічні знання. Другий – це гносеологічний ряд: методологічні, нормативні, змістові знання, знання способу діяльності та уміння [120]. Основою компетентності керівника є знання основ з менеджменту [122, с. 137].

З точки зору Є. Павлютенкова, діяльність керівника закладу освіти поєднує в собі елементи: *інтелектуальні* (знання справи, розумінні задач, що стоять перед закладом) та *вольові* або адміністративні елементи (оперативно приймати рішення, корегувати та втілювати ідеї, контролювати виконання намічених завдань) [145].

Д. Равен наголошує, що управлінська роль сучасного керівника школи підкріплюється іншими ролями: вчителя, вихователя, наставника, методиста, дипломата, господарника [291].

Моделі компетентності керівника відображені у багатьох посібниках з менеджменту. Всі ці моделі відображають різні погляди науковців до змісту і структури компетентності керівника. У структуру компетентності керівника входять такі складові: загально культурна, нормативно-правова, віталогічна, ІКТ, мовна культура, психологічна, і посадово-функціональна [122, с. 118]; економічна, маркетингова, плановопрогностична, стратегічна, організаційна, контрольна, інформаційно-аналітичний [137, с. 114].

Суттєво змінилися моделі компетентності керівника з появою Професійного стандарту керівника (директора) закладу загальної середньої освіти (17 вересня 2021 року), у якому серед переліку трудових функцій вказано на таку компетентність, як «здатність управляти змінами». На оновлення та збагачення змісту діяльності керівника вказують також такі компетентності: «здатність проводити моніторинг якості освіти»; «формувати культуру академічної доброчесності»; «забезпечити участь закладу у заходах зовнішнього забезпечення якості освіти»; «швидко реагувати на зміни і формувати гнучкість та адаптивність усіх учасників освітнього процесу»; забезпечувати умови для громадського нагляду і контролю. Серед важливих компетентностей є також: інклюзивна; проєктувальна; інформаційно-цифрова [162].

Однак, компетентність керівника щодо управління змінами має свої особливості. Зокрема, М. Будник, Н. Курилова звертають увагу на те, що керівнику варто дотримуватися нормативних вимог і методичних рекомендацій при реєстрації змін; регулярно звітуватись про ефективність змін; виявляти і аналізувати відхилення від виконання процесів управління змінами [32, с. 41].

Л. Мартинець рекомендує керівнику приділяти значну увагу соціально-психологічного настрою в колективі; ретельно вивчати нові ідеї та технології; використовувати механізми подолання опору змінам [121, с. 18].

Н. Любченко притримується думки, що для проєктування змін під час розробки стратегії розвитку ЗЗСО важливим є «вміння керівника виокремлювати об'єкти, що підлягають перетворенню» [117, с. 29]. Адже стратегія охоплює не всі «об'єкти управління, але лише ті, зміна яких є ключовою умовою розвитку закладу освіти» [117, с. 29].

На думку М. Смирнової, потрібні якісні зміни в мисленні керівника ЗЗСО, які звільнять його від стереотипів, допоможуть зосередитися на результатах, сприятиме творчості [181, с. 7].

Політика полікультурного суспільства висуває підвищені вимоги до комунікаційної взаємодії і співпраці, а його динамічний розвиток потребує унікальних умінь для вирішення нових нестандартних завдань. Фактором цих змін є інформаційна революція, яка зумовлює необмежений доступ до інформації, змінює шляхи комунікації, створює інші можливості для прийняття рішень, вимагає критичного сприйняття інформаційного контенту, вироблення власної професійної позиції педагогів. Розвиток інноваційних процесів в освітній галузі потребує якісних умов для всебічної реалізації потенціалу не лише педагогів, а й керівників ЗЗСО.

В. Гладкова зазначає, що «протягом свого професійного життя менеджер освіти долає такі рівні професіоналізму: початківець-стажист, адаптований виконавець, успішний виконавець, діагност-аналітик (логік), креатив-винахідник, реалізатор-упроваджувач, менеджер-вихователь, менеджер-управлінець, менеджера-акмеолога. Відтак, найбільшу увагу дослідниця приділяє розвитку компетентностей менеджера-акмеолога, у сфері чого розділяє компетентність на двох рівнях: індивідуальному (серед них: спеціальні – індивідуальні) та спеціальному (загальні – спеціальні) [42, с. 301]. Ці компетенції є актуальними і затребуваними під час управління змінами в освітньому процесі ЗЗСО, а першочерговим завданням керівника є

безперервне їх вдосконалення, що сприятиме оновленню та гнучкості управлінської компетентності керівника. Вчені зауважують, що діяльність педагогів сьогодення відбувається в умовах постійних перетворень, що передбачає внутрішню активність особистості з метою вийти за межі встановлених стандартів особистої та суспільної необхідності, реалізувати своє розуміння змісту змін [37, с. 5]. Для ефективного УЗОП керівник має шукати джерела свого професійного розвитку, компенсувати знання та вміння швидко оперувати інформацією щодо змін, прагнути бути мобільним і гнучким у прийнятті рішень, вчитись не тільки з теорії, але й переймати досвід своїх колег. Пропонуємо зміст і структуру компетентності керівника для ефективного УЗОП в освітньому процесі (табл. 3.8).

Таблиця 3.8

Зміст і структура компетентності керівника у сфері управління змінами
в освітньому процесі

Складові компетентності	Зміст складових	Сфера застосування компетентності	Результат
1	2	3	4
Знання	Нормативно-правової бази освіти; теорії управління змінами; психології управління; методик взаємодії і роботи з різними суб'єктами; економіки і фінансів	Підготовчий етап в управлінні змінами	Швидка адаптація до змін; наявність плану дій щодо професійного розвитку; прогнозування результатів впливу змін на професійний розвиток колективу; аналіз ефективності змін в освітньому процесі
Уміння	Проектувальні; діагностичні; організаційні; аналітичні	Організація освітнього процесу в умовах змін	Прийняття актуальних рішень в нестандартних ситуаціях; уміння ідентифікувати та діагностувати зміни
Навички	Практичний інтелект; соціальний інтелект; самооцінка	Вдосконалення системи управління змінами в освітньому процесі	Оперативне вирішення завдань, пов'язаних зі змінами; навички моделювання реальних цілей; коригування своєї поведінки відповідно до зміни ситуації

Продовження таблиці 3.8

1	2	3	4
Цінності	Смисложиттєві; універсальні; артикулярні; колективні; мутабельні	Внесення коректив в організаційну культуру закладу	Визнання раціональності змін; терпіння до пояснення необхідності змін; визнання переваг педагогів, які впроваджують зміни, та їх стимулювання
Моделі поведінки	Гнучкість і мобільність у ситуаціях змін; націленість на пошук ефективних рішень під час впровадження змін в освітній процес	Вироблення еталонів поведінки, команди змін для управління освітнім процесом	Вмотивований колектив до професійного розвитку для діяльності щодо впровадження змін. Сильна команда педагогів, які не тільки адаптуються до змін, але й використовують їх для отримання кращих результатів у освітньому процесі
Якості керівника	<i>Особисті:</i> енергійність, лідерство, уміння приймати критику та поразку під час впровадження змін. <i>Професійні:</i> генерувати ідеї; здатність приймати швидко ефективні оперативні та тактичні рішення; прогнозувати зміни та ризики у змінах; консолідувати свої зусилля на реалізацію змін	Управління змінами в освітньому процесі	Усвідомлення учасниками освітнього процесу успіху у впровадженні змін; зростаюча якість освітнього процесу в умовах змін та якість шкільної освіти; аналіз ефективності рішень, які ведуть до розвитку закладу; стійкість результатів освітнього процесу та реалізації усіх функцій в управлінні змінами; збільшення довіри учасників освітнього процесу до керівника; прийняття його раціональних пропозицій

Таким чином, зміст і структура компетентності керівника щодо УЗОП базується на принципах мобільності, динамічності, гнучкості, адаптивності, харизматичності, узгодженості рішень, збереження попередніх успіхів. Однак у кожному закладі освіти зміни в освітньому процесі приживаються по-різному, тому модель компетентності керівника орієнтує лише на загальні вимоги, а зміст і кількість компетенцій залежатиме від його готовності до управління змін.

Для ефективного процесу формування компетентності керівника з проблем УЗОП пропонуємо орієнтуватися на змістові аспекти управління змінами, розробленими на основі моделі МкКінсі 7С [264; 298] (рис.3.2.).



Рис.3.3. Змістові аспекти управління змінами в освітньому процесі у закладі освіти на основі моделі МкКінсі 7С

Збираючи інформацію щодо УЗОП ЗЗСО з цих елементів, керівник може структурувати її на основі цієї моделі та шляхом самодіагностики визначати прогалини в елементах власної компетентності у різних сферах, зокрема в: цілях управління змінами; механізмах управління змінами; алгоритмах управління змінами; суб'єктах освітньої діяльності; моделях управління змінами; оцінюванні ефективності управління змінами; запитах клієнтського ряду. Отже, управління освітнім процесом ЗЗСО в умовах змін характеризуються цілою низкою властивостей таких, як: багатофункціональність дій, складність забезпечення стабільної якості шкільної освіти, багатовекторність та адаптивність прийняття рішень, врахування умов постійної динаміки змін, потреба в активних зворотних

зв'язках, залежність цілей від запитів споживачів освітніх послуг та вимог ринку праці. Завдання адміністрації полягає у створенні такої системи УЗОП, яка б підтримувала практичні досягнення команди змін у розвитку самоуправління; розвивала б механізми мотивації педагогів і заохочувала б їх до освоєння нових організаційних форм і методів щодо вдосконалення освітнього процесу; створювала б активне творче навчальне середовище для учнів; сприяла б покращенню якості шкільної освіти і залучала б до суб'єкт-суб'єктивної діяльності вчителів, учнів і батьків.

Оскільки, освіта забезпечує запити ринку праці, то важливою проблемою, пов'язаною з динамічністю суспільних процесів, є запити на нові компетентності та професійний розвиток в умовах змін, серед яких: скорочувати та стискати інформаційні масиви до максимальних точок згущення; переорієнтовуватися та перенавчатися; будувати стратегії змін; використовувати сучасні моделі управління змінами; розвивати власну технологічну культуру; впроваджувати партисипативний стиль управління; формувати бонусну систему мотивації до змін. Керівникам ЗЗСО бажано допомагати педагогам у формуванні нових компетентностей в управлінні змінами під час викладання конкретних навчальних дисциплін.

Управлінська діяльність керівника під час впровадження змін в освітньому процесі потребує постійно коректив, тому пропонуємо методичні рекомендації для таких елементів цього процесу, як: *орієнтація на професійний розвиток у підготовчому періоді впровадження змін; формування команди змін; використання статусу автономії у закладі освіти; маркетингові технології; орієнтація на трансформацію функцій управління; впровадження моделі управління змінами; урахування специфіки управлінських рішень; формування історії змін; прогнозування успіхів і ризиків; моделювання стратегії змін.*

– Важливою є *орієнтація на професійний розвиток педагога у системі управління змінами в освітньому процесі.* Оскільки, будь-який розвиток змінює особистість, а професійний розвиток призводить до якісних змін

діяльності як кожного вчителя, так і педагогічного колективу загалом. Такий розвиток включає: здатність суб'єкта до самоадаптації та саморегуляції в умовах невизначеності; здатність до окреслення індивідуальну траєкторію розвитку та формування стилю професійної діяльності; уміння аналізувати власні прогалини у знаннях, які потрібні для реалізації змін; шукати і використовувати власні резерви не тільки для свідомої, активної участі у змінах, але й підтримки і взаємодії з іншими учасниками процесу управління змінами. Керівник закладу освіти може сам розробляти матрицю, в якій будуть прописані типи змін та необхідні для цього знання, уміння, навички та моральні цінності. Наприклад, планується впровадження інтегрованих курсів і вчитель має одночасно застосовувати знання з певного циклу предметів (хімії, біології, фізики). Відтак, керівнику варто за рік до впровадження курсу визначити прогалини у професійному розвитку педагога, запропонувати відповідні платформи неформальної освіти і укласти план залучення до управління змінами всього педагогічного колективу.

– *Формування команди змін.* Керівнику важливо глибоко розуміти сутність команди змін та самої її структури. У практиці освітнього менеджменту, крім цього використовується поняття «агенти змін» (Концепція НУШ) та провідники змін [43, с. 184-191], архітектори змін [210]. Перш ніж визначати ролі в команді, варто зрозуміти обов'язки учасників: проблеми, завдання, які потрібно вирішити або розв'язати. Важливо керівнику завчасно передбачити кількість педагогів, які будуть причетними до впровадження змін та врахувати їх особисті й професійні якості, їх авторитет в закладі освіти та забезпечити їм додаткове навчання з даної тематики. Керівник може скористатися класифікацією таких ролей у команді: лідер змін (той, хто формує бачення змін, генерує й стимулює нові ідеї); менеджер змін (керує ініціативами змін); агенти змін (ті, хто впроваджує зміни) [216]. Серед ролей можуть бути також: стратеги (ініціатори, спонсори змін); провідники (відповідальні за зміни внутрішньої організаційної структури); реципієнти (які реалізують зміни, але не можуть на них вплинути) [цитовано за 43, с. 191].

Доречно, щоб керівники ЗЗСО освоювали ейджел-менеджмент, створювали команди, шукали скрам-майстрів. Це дозволить уникати кризових ситуацій та пом'якшувати опір змінам.

– Використання статусу *автономії* у діяльності ЗЗСО передбачає передачу засновником всіх функцій управління безпосередньо закладу освіти. Ефективність даних процесів самоврядування залежить від наявності фахового, висококваліфікованого керівництва у закладі, готового до відповідальності за результати своєї діяльності. Саме прогресуюча тенденція повної автономізації ЗЗСО покликана задовільнити потреби здобувачів освіти. Тобто, автономія відбувається в умовах змін і сама вона породжує зміни у всіх сферах функціонування закладу освіти. У рамках академічної мобільності керівництво закладу самостійно приймає рішення щодо планування освітнього процесу, вибору типових освітніх програм. Спільно з батьківською спільнотою представники педагогічного колективу можуть формувати індивідуальні освітні траєкторії розвитку здобувачів освіти, зокрема, і індивідуальні навчальні плани. Надана свобода дає можливість керівникам впроваджувати моделі авторських програм, авторських шкіл, враховуючи певні особливості здобувачів освіти. На жаль, заклади освіти не повною мірою користуються реалізацією цього компонента академічної автономії. Причиною даного факту є недостатня компетентність керівників та педагогів.

Крім цього, як підкреслює Н. Клокар та ін., керівництво ЗЗСО може самостійно визначати додаткові права та обов'язки здобувачів освіти, педагогічних працівників, батьків; розробляти правила внутрішнього розпорядку, визначати структуру і тривалість навчального року та щоденний режим роботи школи. Однак, прийняття рішень, на думку авторів, має бути відкритим і прозорим [96, с. 21].

Загальновідомо, що розрізняють кілька видів автономії: *академічну, організаційну, кадрову і фінансову*. Кожна з них дає окремі переваги. Підтримка академічної автономії дає можливість розбудовувати індивідуальні траєкторії розвитку учнів, реалізувати їх потенціал критичного мислення,

надати можливість вибору дисциплін, відстоювати академічну доброчесність і, в кінцевому рахунку, все це сприяє формуванню успішного випускника, готового до життя у полікультурному середовищі.

Вагомим індикатором організаційної автономії є налагоджена система самоуправління, для ефективності якої варто включати інструменти адаптивного управління: взаємоузгодження у прийнятті рішень; координація та корегування реалізації планів; діалогічна взаємодія у процесі прийняття змін; постійний моніторинг змін у зовнішньому та внутрішніх середовищах; діагностика сили опору змін та пошук дієвих механізмів стимулювання ініціаторів змін.

Розвиток кадрової автономії дозволяє керівнику комплектувати педагогічний колектив, формувати програми для їх професійного розвитку відповідно до запитів споживачів освітніх послуг; розбудовувати інноваційні моделі науково-методичної роботи та формувати власну систему стимулювання професійного розвитку вчителів. Для посилення автономії закладу освіти однією з умов є визнання закладу як суб'єкта економічного та господарського процесу, спираючись на фінансову автономію, яка дає можливість розробляти і подавати на затвердження кошторис, тарифікацію, штат педагогічного та адміністративно-технічного персоналу; встановлювати розмір та умови надання премій та інших видів матеріальних заохочень тощо.

– *Маркетингові технології* допоможуть керівнику подбати про розвиток системи інформування не тільки на підготовчому етапі, але й протягом всього процесу реалізації змін. Повідомлення про нові зміни не можуть звучати, як «трим серед ясного неба». Насильницьке нав'язування нововведень, як правило, знижує інтенсивність освітнього процесу, викликає незадоволення і опір. Для цього варто керівнику або членам команди змін зробити виступ на цю тему на педраді, нараді; провести методичний захід по секціях; запросити консультантів з центру професійного розвитку вчителів; популяризувати посібники та книжки на тему впровадження змін; вивчати досвід вітчизняних та зарубіжних науковців тощо. Відтак ефективними будуть такі маркетингові

технології, як: виставки, ярмарки педагогічних ідей, професійні конкурси, різні види реклами, буклети, флаєри, стікери, наклейки, лайтбокси, брендмазуери, білборди, сайти, веб-ресурси тощо.

– *Орієнтація на трансформацію функцій*. Відомо, що управлінська діяльність керівника є багатофункціональною і більшість *функцій* він виконує автоматично на основі власного досвіду. Однак, під час впровадження змін відбуваються трансформаційні процеси у всіх функціях: вносяться корективи у плани, зокрема у використання ресурсів (людських, матеріальних, фінансових, інформаційних). Крім цього, можуть бути розроблені плани під кожен змін. Ці плани будуть ефективними тоді, коли будуть побудовані у вигляді алгоритму. Трансформується і організаційна функція, оскільки команді змін прийдеться проводити заходи інноваційного характеру, застосовувати нетривіальні прийоми для переконання працівників, а найголовніше – враховувати час відведений на впровадження змін: чи це довготривалі зміни чи екстерні зміни, які потребують негайної реалізації. Трансформація функції мотивації є важливим елементом управління змінами, тому що керівник застосовує інноваційні, нестандартні підходи до використання методів стимулювання, наприклад: відрядження на конференцію, планшет у подарунок, відзнаки закладу (гордість школи), врахування індивідуальних потреб при складанні розкладу, квитки в театр, кіно, абонемент в басейн, чашка кави у місцевому кафе, канцелярські приладдя тощо.

Ще більше ефективними будуть механізми стимулювання, якщо адміністрація закладу розробить «мотиваційний профіль колективу» [177], у який включатиме запити і потреби, цінності і психологічні установки, мрії і побажання персоналу. Взагалі, чим більш винахідливим є керівник у сфері мотивування та стимулювання, тим більше довіри буде у нього з боку персоналу. Разом з тим, працювати з креативним керівником непросто, оскільки зростає конкуренція і не всі працівники в змозі швидко переорієнтуватись на зміни. У системі УЗОП сутність контролю як функції

управління є теж іншою. Найперше, контроль замінюється педагогічним наглядом, консультуванням та педагогічною підтримкою. Якщо при управлінні змінами керівник застосовуватиме жорсткий, адміністративний контроль, він буде насаджувати зміни насильно, що не призведе до якісного результату і зможе спричинити опір. Отже, контроль повинен сприяти виявленню проблем у впровадженні змін, корегуванню планів та включення превентивних заходів для запобігання кризисних ситуацій. Важливим інструментом контрольних процедур є моніторинг процесу впровадження змін, під час якого виявляються тенденції і проблеми, але без зауважень конкретним працівникам.

– *Впровадження моделі управління змінами.* Керівнику закладу освіти для впровадження змін можна скористатись декількома моделями, які нами адаптовані з прикладами реалізації. Модель змін Д. Данфі і Д. Стейса [241] можна реалізувати в освітньому процесі з метою впровадження концепції НУШ у базові школі. Приклад використання з окремими рекомендаціями відображений у табл.3.9. Етапи змін (перший стовпець) і сутність дій (другий стовпець) використані з моделі, решта: «реальні результати впровадження змін»; «позитивні аспекти дій»; «негативні аспекти» є авторськими і відображені у публікації [226].

Таблиця 3.9

Рекомендації щодо впровадження моделі управління змінами

Д. Данфі та Д. Стейса

Етапи змін	Сутність дій на етапі	Реальні результати впровадження змін у закладі освіти	Позитивні аспекти	Негативні аспекти
1	2	3	4	5
<i>Тонке налаштування</i> Листопад-грудень	Повідомлення про майбутні зміни	Аналіз внутрішнього середовища закладу освіти. Психологічний супровід учасників освітнього процесу	Поінформованість і психологічна підготовка до змін	Несприйняття змін, ущемлення інтересів

Продовження таблиці 3.9

1	2	3	4	5
<i>Модульна трансформація</i> Січень-березень	Консультативний стиль роботи. Обговорення перспективного плану	План роботи в умовах змін. Переговори з учнями й батьками.	Наявність плану і алгоритму дій в процесі змін, обізнаність суб'єктів	Конфлікти, зниження ефективності роботи, тиск адміністрації
<i>Поступова корекція</i> Квітень-травень	Моделювання очікуваних результатів. Навчання колективу, підготовка до змін	Залучення експертів та корегування плану дій. Делегування повноважень	Адаптація учасників освітнього процесу до змін. Наростання ефективності	Конкуренція за місце в команді, відстоювання кращих представників педагогічного колективу
<i>Корпоративна трансформація</i> Вересень	Авторитарне управління, стиль примусу для впровадження моделі змін	Командна робота, матричний стиль управління	Перехід в новий статус закладу, готовність до роботи в умовах змін	Незадоволення працівників закладів освіти через звільнення та укладання контрактної форми роботи стреси, конфліктні ситуації

Дана модель використовувалася в умовах реформування закладу освіти під час впровадження змін в освітньому процесі, наприклад, просування інклюзивної освіти, Концепції НУШ тощо. Переваги моделі відслідковуються в послідовній підготовці траєкторії впровадження змін та націлені на моніторинг поточного стану; планування діяльності ЗЗСО відповідно до запитів суспільства та компетентнісне навчання педагогічного колективу із залученням кращих практик з проблем УЗОП.

Для впровадження системи управління розвитком педагогічного колективу для ефективної реалізації змін пропонуємо також застосовувати модель ADKAR, яка безпосередньо пов'язує усі структурні елементи ЗЗСО з управлінською діяльністю та спрямована на здійснення ефективних процесів змін, що продемонстровано у табл. 3.10, в якій перший стовпець включає

структурні елементи управління змінами (відповідно до моделі ADKAR); у другому стовпці – сутність елементів змін; у третьому – управлінські дії; у четвертому – причини неприйняття змін.

Таблиця 3.10

Управління розвитком педагогічного колективу з використанням моделі ADKAR

Структурні елементи управління змінами	Сутність елемента змін	Управлінські дії	Причини неприйняття змін
1	2	3	4
A – awareness (поінформованість) – усвідомленість змін	Продуктування змін	Опитування, аналіз, моніторинг	Не визначення або заперечення доцільності змін в закладі освіти
D – desire (бажання) – бажання підтримувати і брати активну участь в процесі змін	Структура освітнього процесу; впровадження нових форм навчання; навчальні програми; підручники	Створення команди змін; комунікація, тренінги, семінари	Непоінформованість, внутрішній опір до нового; потреба постійного саморозвитку
K – knowledge (знання) – розуміти, що і як потрібно змінювати	Ініціювати авторські зміни педагогами	Постійна комунікація з педагогами; розвиток інформаційного середовища	Нерозуміння змін; скромність; небажання сприймати очікуваний результат
A – ability (здатність) – бути спроможним впроваджувати зміни	Впровадження інновацій	Забезпечення інформацією педагогів про наявність ринку навчання педагогів з проблемами інновації; проведення системної і послідовної роботи, щодо психологічної підтримки педагогів	Відсутність матеріального стимулювання та вільного доступу до інформаційних ресурсів
R – reinforcement (армування) – забезпечити підтримку змін	Стратегічний розвиток закладу освіти	Пошук морального і матеріального стимулювання педагогів; впроваджувати нові форми безперервної комунікації педагогів на основі командного підходу	Великий масштаб новизни

У процесі управління освітнім процесом керівнику важливо надати важелі впливу також і здобувачам освітніх послуг. З цією метою можна розвивати учнівське врядування в ЗЗСО на основі конкурсного відбору обрати учнівського директора або президента школи, який би зв'язував адміністративну ланку з учнівською спільнотою. Представники врядування та їх команди можуть ініціювати зміни на своєму рівні, аналізувати проблеми учнівського колективу та продукувати спільними зусиллями управлінське рішення.

– *Специфіка управлінських рішень* полягатиме в тому, що вони мають бути деталізованими, враховувати зміни у зовнішньому середовищі, мати нормативно-правове забезпечення та відповідати власним ресурсам. Бажано, щоб такі рішення призвели до змін в організаційній культурі, тобто посилили цінність успіху; зміцнили неформальні відносини в колективі; нівелювали будь-які авторитарні аспекти в стилі управління, формували спільне колективне бачення; командний дух, посилили самоуправління, враховували запити усіх суб'єктів освітнього середовища: від учня і до мешканців мікрорайону. Якщо зміни, які розпочались, мають непередбачувані наслідки і призводять до непопулярних управлінських рішень, керівнику закладу не варто приховувати невдачі перед колективом, тому що це – хороший досвід, який у майбутньому дозволить уникати помилок.

Під час прийняття управлінського рішення в системі УЗОП, керівнику важливо обговорити його з педагогічним колективом. Бесіди, зустрічі, опитувальники сприятимуть інформаційності і дієвості рішень; швидшому впровадженні; мінімізації опору колективу до змін. Вивчаючи досвід своїх колег-керівників, директору потрібно розуміти, що впровадження одного управлінського рішення в двох різних ЗЗСО може призвести до різних результатів. В умовах змін, наприклад: впровадження карантинних обмежень, воєнний стан, дефіцит електроенергії, недофінансування закладу освіти окремі рішення, що стосуються впровадження змін в освітній процес, можуть втрачати актуальність, відтак це рішення або коригують, або відхиляють.

Наприклад, впровадження навчання за дистанційними технологіями втратило свою актуальність у зв'язку з складною ситуацією з енергозабезпеченням в країні, тому керівник має швидко переорієнтувати освітній процес в режим офлайн, при цьому передбачаючи умови безпечного середовища, тому приймає рішення про двозмінне навчання. Або, якщо у керівника є намір інтегрувати навчальні дисципліни або увести модульне навчання – то таке управлінське рішення вимагатиме обговорення його на конференції, як на найвищому органі управління закладом освіти. В системі УЗОП керівнику важливо делегувати окремі управлінські повноваження педагогам, тому що свідомий розподіл завдань і відповідальності сприятиме ефективному впровадженню управлінського рішення.

– *Історія змін.* Заклади освіти – це організації, які розвиваються і знаходяться у постійній динаміці. Однак, керівнику потрібно пам'ятати, як зауважують дослідники змін, що «колективи, які надто часто зазнають зміни, як правило, втомлюються, можуть втратити інтерес до них, а ті, що мали негативний результат, будуть стриманішими до нових ідей» [272].

І тому важливо формувати історію змін, оскільки минулий досвід може надати інформацію про те, як працювати по-новому і уникати проблем. Історію змін варто формалізувати у вигляді літопису змін, щоденника змін або нарису змін. Це є внутрішній документ можуть вести різні команди змін і використовувати їх в майбутньому методичні рекомендації.

– *Прогнозування успіхів і ризиків.* Керівнику закладу освіти варто розрізняти передбачення і прогнозування. Передбачення «є атрибутом людського мислення і може служити певним критеріям, відбиттям матеріального і реального» відомо, що людина через передбачення моделює процес свого життя і праці. На основі передбачення здійснюється планування та управління всім процесом діяльності. Прогнозування – це «наукове обґрунтування можливого стану об'єктів у майбутньому, а також альтернативних шляхів і термінів досягнення цього стану». Прогнозувати

можна лише те, що змінюється або в часі, або просторі на основі окремих постійних величин [147, с. 7].

У процесі управління змінами важко уніфікувати ризики. В кожній конкретній ситуації ризики будуть інші. Наприклад, у ЗЗСО адміністрація вирішила провести день самоврядування, але не з учнями, як зазвичай, а з батьками. Відповідно до такої ситуації ризики будуть пов'язані з ефективністю функціонування закладу освіти. Люди, які виконуватимуть обов'язки адміністрації, можуть не вірно трактувати їх: перевищувати свої повноваження; вступити в конфлікт з учнями, педагогами або з технічним персоналом тощо. Якщо в батьків не було попереднього досвіду співпраці із закладом освіти, то можуть виникнути проблеми в освітньому процесі, наприклад, зміниться структура робочого дня школи; може знизитися ефективність проведених уроків; учні проявлятимуть незадоволеність тощо. Однак, у даному випадку можна визначити загальні сфери ризиків: професійної майстерності (підбір кадрів, прийняття рішень щодо змін); ризики процесу (нівелюються організаційні процеси); сфера рішень (необдумані управлінські рішення негативно впливають на впровадження, адаптацію та приживання змін).

Прогнозування успіхів як кінцевий результат впровадження змін необхідний перед усім для переконання працівників. При цьому варто підкреслювати вагомі переваги змін для всіх типів суб'єктів освітнього процесу. Наприклад, реструктуризація системи закладів освіти (Концепція НУШ) має на меті повністю змінити типи закладів, зокрема будуть початкова школа (1–4 роки навчання; гімназії (5–9 років); профільні ліцеї (10–12 років навчання). Ця реформа передбачає кілька років для впровадження. Зрозуміло, що вона ламає традиційну структуру, призведе до розформування педагогічного колективу, з міни статусу закладу освіти тому керівнику треба довгий час готувати до таких змін колектив та демонструвати прогнозовані успіхи, зокрема те що найбільше від цього виграють здобувачі освіти, оскільки кожен тип закладу буду адаптований під відповідну вікову категорію учнів.

Реструктуризація закладів освіти призведе до змін в освітньому процесі, зокрема, навчальних програм, підручників, методик навчання і тому, успіх полягатиме в тому, що зміни інструментів навчання стимулюватиме мотивацію учнів. Крім цього, учні зможуть скористатися навчанням у профільних ліцеях де їм може вдатись наблизитись до своєї майбутньої професії або отримати частково нові професійні компетентності.

Успіх даної реформи буде спрямований на педагогів, оскільки вони зможуть по новому реалізувати свій професійний потенціал, вибудувати новий педагогічний імідж і зробити швидку кар'єру у новому колективі. Для того, щоб уникнути конфліктів під час переформатування колективу (учнівського, педагогічного, батьківського) необхідно прогнозувати ризики і вже заздалегідь мати превентивні механізми попередження конфліктів, згладжування гострих ситуацій та мінімізації опору змінам. Візуалізація успіхів під час впровадження змін в освітньому процесі сприятиме відкритості педагогів до нового, знизить рівень освітнього консерватизму.

– *Стратегія змін.* Ефективна стратегія змін можлива при дотриманні певного алгоритму дій. Найперше керівнику потрібно вивчити потреби користувачів освітніх послуг щодо внесення змін у модель освітнього процесу. Зважаючи на обмежені фінансові ресурси в країні, керівник може виокремити лише окремі аспекти змін закладу, враховуючи специфіку регіону, ментальність жителів району та досвід кращих практик внесення змін в освітній процес в Україні та за кордоном.

На першому етапі команда змін, на чолі з керівником, мусить виокремити проблеми, які стоять на шляху реалізації змін у моделі освітнього процесу. Ці проблеми структуруємо за сферами різних ресурсів: інтелектуальних, матеріально-технічних, фінансових та інформаційних. Розв'язання кожної проблеми може бути представлене відповідним проектом. Усі ці проекти мають пройти експертизу та бути поданими на колективне обговорення, тому стратегії змін в освітнім процесі та проекти (плани) їх реалізації бажано оприлюднювати на сайті ЗЗСО.

Пріоритетом розробки стратегії змін в освітньому процесі повинні бути потреби та запити учнів, які в майбутньому розвиватимуть нові моделі поведінки, навчання, взаємодії у колективі, глобальному мультикультурному середовищі.

Звісно, важко передбачити новий спектр змін, який буде в освітньому процесі. Однак, аналіз сучасних моделей освітнього процесу дає можливість передбачити, що в ЗЗСО відмовляться від навчання дисциплін вузько-наукового напрямку (фізика, хімія, інформатика тощо). Будуть переважати інтегровані курси, які матимуть практичне спрямування. Надіємося, що зміст і структура компетентностей буде змінюватися швидко, пропорційно до вимогів ринку праці.

Ці стратегії змін можуть передбачати оновлення форм навчання, для прикладу, у сенсі їх вибору. Тобто, учні зможуть навчатися в одному ЗЗСО, а частково в іншому засобами дистанційного навчання. Однією з змін у стратегії може бути відмова від поділу на класи відповідно до віку; створення різновікових класів за інтересами та можливостями учнів; динамічність руху учнів з одного класу в інший. Крім цього, можна прогнозувати визначення певної кількості обов'язкових предметів та надання можливостей широкого вибору вузькоспеціалізованих навчальних дисциплін з різними часовими термінами; а також виділення проєктних тижнів протягом навчального року. Можливо у майбутньому повернемося виключно до друкованих підручників, оскільки рівень інформатизації стане настільки високим, що книга стане інновацією. У стратегії змін можна прописати нові підходи до виховної роботи, зокрема залучення до виховання класних колективів бізнес-структури, фірми, підприємства, громадські організації тощо.

У таких стратегіях керівник не може забути і про роль батьків в освітньому процесі. Окрім спільних заходів з учнями та вчителями, вони стануть активними учасниками освітнього процесу. Можливо, буде прописати практику профорієнтації учнів на місці праці батьків. В проєктні тижні батьки ділитимуться своїм професійним досвідом; надаватимуть рекомендації, як

стати успішним. Набудуть нових аспектів і шляхи комунікації з батьками, доступ батьків до закладу освіти буде лише за попередньою домовленістю з адміністрацією або педагогом. На зміну батьківським зборам придуть індивідуальні зустрічі з класним керівником щодо успішності або проблем дитини у навчанні.

Переконані, що очікуються зміни і на педагогічному рівні. У стратегії може плануватися навантаження педагога як динамічне, нестабільне і буде залежати від запитів учнівства на цю послугу. Інституції підвищення кваліфікацій будуть різносторонні і вузькоспрямовані за змістом, тобто самоосвіта стане основним інструментом професійного розвитку. Також можна прогнозувати мобільність педагогів, як обмін між окремими закладами, регіонами і навіть країнами.

У багатьох закладах освіти окрім методичних об'єднань або шкільних комісій вчителів можуть існувати і групи за інтересами. На початку навчального року педагогам пропонується внести пропозиції щодо формування груп для дослідження методичних проблем. Кілька педагогів обирають одну тему, досліджують її, створюють педагогічні клуби і періодично діляться своїми надбаннями на різних заходах. Такі напівформальні зустрічі в мажах і поза закладом освіти сприятимуть формуванню нових елементів організаційної культури, виробляють досвід взаємопристосування та активної взаємодії з метою зростання комфортності учня в освітньому процесі.

Протягом останніх років змінюється і формат методичної роботи у ЗЗСО. Під час воєнного стану та обмеження електрозабезпечення в країні набуває актуальності підвищення кваліфікації на робочому місці. Педагоги стають агентами змін, коучами, тьюторами, фасилітаторами, едвайсерами, менторами, модераторами і партнерами здобувачів освіти. Керівник може за згодою колективу, впроваджувати взаємовідвідування уроків педагогами з метою пошуку нових педагогічних ідей, обмін досвідом тощо. Цифровізація суспільства спричинила активний розвиток освітянських платформ, де

користуючись своїм правом на академічну свободу освітяни обирають самостійно той чи інший курс відповідно до своїх професійних потреб. Керівнику неможливо самому стежити за всіма освітніми новинками, і тому потрібно стимулювати педагогів до популяризації набутого досвіду серед колег ЗЗСО на освітніх воркшопах, хакатонах, хабах тощо.

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

У третьому розділі дисертаційного дослідження оцінено ефективність застосування розробленої моделі системи управління змінами в освітньому процесі ЗЗСО на засадах критеріального підходу; описано результати формульовального експерименту за етапами; обґрунтовано структуру і зміст критеріїв оцінювання; запропоновано модель компетентності керівника щодо УЗОП ЗЗСО та відповідні методичні рекомендації.

Зосереджено увагу на причинах виникнення опору змінам в освітньому процесі серед педагогічного колективу. Обґрунтовано сутність та взаємозв'язок понять «опір змінам» та «управління змінами»; проаналізовано причини виникнення опору змінам у впровадженні змін та інновацій. Доведено, що стійкість до змін є умовою ефективного впровадження в освітній процес системи управління змінами. З'ясовано, що реакція на зміни пов'язана зі специфікою розвитку організаційної культури в ЗЗСО. Запропоновано для керівників механізми подолання опору змінам серед педагогів: налагодження комунікаційних каналів, популяризація змін, пошук зовнішніх експертів оцінки змін, стимулювання командної роботи, навчання педагогів, психологічний супровід, переговори з неформальними лідерами, мотивація, примус, винагорода та визнання значимості педагогів у процесі змін. Підкреслено, що ці механізми сприятимуть формуванню позитивного мікроклімату у ЗЗСО; налагодженню взаємовідносин між керуючою і керованою підсистемою; уникнення конфліктів та швидшого сприйняття і свідомої підтримки змін.

Для валідності експерименту визначено його концептуальні ідеї, принципи організації та алгоритми проведення. На кожному етапі експерименту було визначено мету, подано основні результати та їх аналіз. На першому *концептуально-проективному* етапі було побудовано архітектуру формувального експерименту відповідно до структури розробленої моделі системи управління змінами в освітньому процесі, визначено завдання для кожного етапу та подано алгоритм його проведення. Зокрема, перевірено якість та доречність кроків в алгоритмі управління змінами, які використовуються у ЗЗСО; досліджено рівень опору змін та проаналізувати причини його виникнення у системі управління змінами в освітньому процесі ЗЗСО.

Під час проведення *організаційно-діагностичного етапу* проведено експертизу критеріїв оцінювання ефективності системи УЗОП ЗЗСО за наступними параметри: *реагування освітнього середовища на зміни; використання механізмів управління змінами; раціональність планування в умовах змін; дизайн освітнього середовища; оптимальність управлінських рішень в умовах змін; формування команди змін; якість алгоритмізації процесу управління змінами; інструменти подолання опору змінам; організаційна компетентність керівника в умовах змін; вплив рівня розвитку автономії на процес управління змінами*. Кожен параметр описаний певною кількістю показників, які можуть оцінюватися в різних інтервальних шкалах. Запропоновано формули для визначення ефективності системи управління змінами в освітньому процесі ЗЗСО ($K_{\text{еф}}$ – коефіцієнт ефективності); ($I_{\text{яуз}}$ – індекс зростання якості управління змінами між першим та другим заміром). За цими формулами на *узагальнено-прогностичному етапі* було здійснено порівняльний аналіз ефективності впровадження моделі системи управління змінами в освітньому процесі ЗЗСО у контрольних та експериментальних групах. Встановлено, що індекс приросту якості в експериментальних групах становив 16%; 15%; 11% (в середньому 14%), а в контрольних відповідно 6%; 3%; 7%. (в середньому 5,3%). На основі аналізу результатів

експериментального дослідження було доведено ефективність розробленої системи УЗОП ЗЗСО.

Виокремлено нові вектори управління освітнім процесом відповідно до розвитку суспільних процесів та нового закону «Про загальну середню освіту»: *трансформація освітнього процесу; педагогічний нагляд і психологічний супровід; орієнтація педагога на ринку освітніх послуг щодо підвищення кваліфікації; автономія закладу освіти; управління змінами в освітньому процесі.* Запропоновано модель компетентності керівника для ефективного УЗОП, складовими компонентами якої є знання; уміння; навички; цінності; моделі поведінки; якості керівника відповідно до сфери їх застосування.

Укладено методичні рекомендації для керівника щодо впровадження управління змінами відповідно до таких структурних елементів: *орієнтація на професійний розвиток у підготовчому періоді впровадження змін; формування команди змін; використання статусу автономії у закладі освіти; маркетингові технології; орієнтація на трансформацію функцій управління; впровадження моделі управління змінами; урахування специфіки управлінських рішень; формування історії змін; прогнозування успіхів і ризиків; моделювання стратегії змін.*

Висвітлені в розділі положення знайшли відображення в таких публікаціях автора [21; 23; 24; 27; 44; 45; 46; 47; 48; 50; 52; 53; 54; 55; 58; 59; 227; 260; 261].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі на основі результатів теоретичного аналізу наукових здобутків у сфері управління змінами, основних тенденції розвитку досвіду такого управління, експериментальної перевірки розробленої моделі системи управління змінами в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти зроблено наступні висновки:

1. Нормативно-правове забезпечення освіти, в якому зафіксовано головні заходи щодо модернізації освітнього процесу, демонструє потребу переосмислення ролі освітнього менеджменту, його адаптацію до освітнього процесу. Встановлено, що поняття *освітній процес* стало ширшим у семантичному аспекті порівняно з його аналогами в минулому, серед яких: *навчально-виховний процес, освітньо-виховний процес*. Виокремлено його форми реалізації (очна, заочна, екстернат, дистанційна, змішана). Розглянуто структуру освітнього процесу (суб'єкти, умови, мотиви, цілі, організаційні форми, ресурси, основні види діяльності), модернізація елементів якої здійснюється через відповідні механізми управління змінами.

Встановлено, що аналіз зарубіжних та вітчизняних наукових джерел з управління змінами містить розроблений цілий комплекс обґрунтованих процесів, пов'язаних з такими термінами: *зміни, класифікації змін, опір змін, управління змінами, принципи управління змінами, моделі управління змінами, алгоритми, функції та технології управління змінами, механізми управління змінами та подолання опору змін*. Найбільше трактувань має поняття *управління змінами*, семантичними ядрами якого є стиль, системний і структурний підхід, процес, збалансована система, наука, складова процесу управління.

Визначено *зміни в освітньому процесі* як атрибут розвитку управління освітньою діяльністю, в якому закладені такі філософські концепти, як: мінливість, спадковість, сталість, трансформація, перетворення. Нами

з'ясовано, що *зміни* – це будь-які перетворення змісту чи характеристик освітнього процесу з метою підвищення його ефективності.

Управління змінами в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти розглядаємо з точки зору цілеспрямованої і скоординованої роботи усіх суб'єктів освітнього процесу на основі використання новітніх технологій та моделей менеджменту з метою пошуку швидких шляхів адаптації до змін у динамічному зовнішньому середовищі.

Серед основних принципів управління змінами в організаціях виокремлюємо наступні: мотиваційної поведінки; толерантного розпорядництва; колективної згоди; превалювання перспективності над раціональністю; справедливості в оцінці вкладу кожного; кредиту довіри до ініціаторів.

Аналіз успіхів і проблем управління змінами проводився у рамках констатувального експерименту на основі мікродосліджень щодо: *сприйняття педагогами змін, які впроваджуються у закладі освіти; готовність педагогів до змін; ефективність реалізації концепції НУШ; впровадження інклюзивного навчання; аналіз якості освіти та особливості організації освітнього процесу в умовах дистанційного навчання.* Відтак, розгляд досвіду практики управління продемонстрував наступні успіхи: зростання мотивації учнів до навчання; розширення кругозору педагогів; адаптація навчальних програм відповідно до Концепції НУШ; забезпечення рівного доступу до освіти через формування інклюзивного середовища; зростання інформаційної компетентності педагогів і здобувачів освіти; створення інтерактивного освітнього середовища. На основі результатів мікродосліджень виокремлено наступні проблеми: недостатня обґрунтованість окремих понять, які виникають в управлінні змінами; відсутність моделей для реалізації; недостатній технологічний рівень впровадження змін в освітньому процесі; брак обґрунтованих механізмів управління змінами та механізмів подолання опору змінам; потреба

розроблених та практико орієнтованих критеріїв оцінювання системи управління змінами в освітньому процесі ЗЗСО тощо.

2. Для розв'язання виявлених проблем вперше було розроблено, теоретично обґрунтовано модель системи управління змінами в освітньому процесі ЗЗСО, що містить взаємопов'язані в логічному зв'язку такі модулі: *мотиваційно-цільовий*, *теоретико-нормативний*, *організаційно-управлінський*, *діагностико-коригувальний*, *результативно-прогностичний*. Модульна структура моделі дає змогу не тільки виділити підсистеми для можливості їх глибшого пізнання, але й продемонструвати багатофункціональність процесу управління змінами. *Мотиваційно-цільовий модуль* призначений для розкриття змісту соціально обумовлених факторів (детермінантів) та активізація посиленої уваги до змін та встановлення мети, для реалізації якої сформовано наступні модулі системи. *Теоретико-нормативний модуль* слугує теоретичною та нормативно-правовою базою впровадження системи управління змінами в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти. Важливим компонентом цього модуля є «Ідентифікація змін», яка орієнтує користувачів системи на пошук відповідного їх теоретичного супроводу. Третій модуль – *організаційно-управлінський* – відображає технологію управління змінами, яка здійснюється за етапами: концептуальним, процедурним, діагностичним, підсумковим. Деталізовано модуль такими підсистемами, як «Ресурсне забезпечення» і «Механізми управління». Окрема підсистема «Управління локальними змінами» включена з точки зору використання конкретних алгоритмів для незначних об'єктів змін. *Діагностико-коригувальний модуль* дає можливість вносити корективи в управлінські дії, налагоджувати ефективну комунікацію між суб'єктами управління змінами та розв'язувати поточні проблеми. Укладені за десятима параметрами критерії використано для оцінювання ефективності системи управління змінами в освітньому процесі. *Результативно-прогностичний модуль* призначений для підведення підсумків та перевірки відповідності очікуваних результатів реальним.

Посиленню функціонально-технологічної складової розробленої моделі системи управління сприяє розкриття змісту таких компонентів, як *функції, механізми, технології та алгоритми*. Розглянуто зміст та специфіку основних, циклічно локалізованих та вузькоспеціалізованих функцій. Зауважено, що основні функції застосовуються у сфері управління змінами у класичному управлінському циклі. Виокремлено циклічно-локалізовані функції відповідно до видів змін, згрупованих за такими критеріями: напрям здійснення; динамікою; ступенем інтенсивності. З'ясовано, що спрямованість і сила вузькоспеціалізованих функцій суб'єктів залежить від початкової точки ініціювання. Вузькоспеціалізовані функції суб'єктів реалізуються на різних рівнях ієрархії управління змінами в освітньому процесі. Підкреслено, що ці функції можуть змінюватися, коли суб'єкти виходять на інший рівень управління.

У дослідженні подано авторські трактування функцій. Основні (стержневі) функції управління змінами в освітньому процесі закладу освіти здійснюються відповідно до управлінського циклу та об'єднують класичні управлінські функції. Встановлено, що циклічно-локалізовані функції управління змінами – це конкретні дії суб'єктів для стабілізації змін, відповідно до їх класифікації. Функції цього типу пов'язані між собою, реалізуються у певному циклі, а їх зміст залежить від ситуації змін, компетентностей і досвіду керівника. Вузькоспеціалізовані функції суб'єктів управління змінами – самостійно ініційовані або делеговані окремі дії або комплекс однорідних дій, що забезпечують незначні практичні зміни у визначеному об'єкті, якість реалізації яких залежить від лідерських компетентностей керівників на різних рівнях управління закладом освіти.

Запропоновано технологію управління змінами в освітньому процесі ЗЗСО, яка дає змогу певною мірою уніфікувати сам процес управління змінами, що складається з наступних етапів: концептуальний, процедурний, діагностичний, підсумковий. Кожен етап, містить різні елементи, які відображають зміст та орієнтацію на дії суб'єктів. Практичне значення можуть

мати укладені механізми управління змінами в освітньому процесі, серед яких: *механізми пролонгації*, що застосовуються з метою продовження управлінського впливу на зміни (організаційне узгодження, підтримка мотиваційного ефекту успіху, екстраполяція змін); *механізми згортання змін* – у разі втрати актуальності (аналіз відторгнення, оцінка наслідків, уникнення біфуркації); *механізми подолання опору змін* – для запобігання розвитку конфліктного середовища (налагодження комунікаційних каналів, популяризація змін, формування історії змін, пошук зовнішніх експертів оцінки змін, стимулювання командної роботи, навчання педагогів, психологічний супровід, переговори з неформальними лідерами, мотивація, примус, винагорода та визнання). Наведені механізми сприятимуть мінімізації помилок під час реалізації змін в освітньому процесі ЗЗСО.

3. Мета проведення експерименту передбачала оцінювання ефективності розробленої моделі системи управління змінами в освітньому процесі ЗЗСО на засадах критеріального підходу та сформованих концептуальних ідеях і принципах. Укладені критерії за десятьма параметрами слугували інструментом перевірки ефективності моделі системи УЗОП ЗЗСО у контрольних та експериментальних групах. Коефіцієнт ефективності управління змінами в освітньому процесі та індекс приросту якості управління змінами обчислювалися за допомогою відповідних формул, що дало змогу продемонструвати якісні показники у кількісному вимірі. Індекс приросту УЗОП в експериментальних групах, безумовно, був вищим, через те що ці школи приблизно однаковою мірою розвиваються і мають достатньо високий авторитет на ринку освітніх послуг. Узагальнення статистичних результатів підтвердило той факт, що у закладах загальної середньої освіти, де впроваджувалася розроблена модель системи, приріст якості управління змінами в освітньому процесі ЗЗСО становив 16%; 15%; 11% (в середньому 14%), в експериментальних групах, а 6%; 3%; 7% (в середньому 5,3%) – у контрольних. Експериментальні дані підтверджують ефективність

запропонованої моделі системи управління змінами в освітньому процесі ЗЗСО.

4. На основі аналізу сучасних векторів управління змінами у вітчизняному менеджменті розроблено зміст та структуру компетентності керівника. Запропоновані методичні рекомендації орієнтують менеджера освіти на врахування таких важливих елементів в управлінні змінами в освітньому процесі, як: *орієнтація на професійний розвиток у підготовчому періоді впровадження змін; формування команди змін; використання статусу автономії у закладі освіти; маркетингові технології; орієнтація на трансформацію функцій управління; впровадження моделі управління змінами; урахування специфіки управлінських рішень; формування історії змін; прогнозування успіхів і ризиків; моделювання стратегії змін.*

Для підвищення ефективності самоосвіти керівника, зокрема для пошуку теоретико-практичної інформації і досягнення успіху у впровадженні та підтримки змін, запропоновано орієнтуватися на виокремлені нами змістові аспекти управління змінами в освітньому процесі ЗЗСО відповідно до моделі МакКінсі 7С, серед яких: *цілі, механізми, алгоритми, суб'єкти, критерії оцінювання управління змінами, запити клієнтського ряду.*

Таким чином, проведене дисертаційне дослідження підтверджує багатофункціональність та багатоаспектність досліджуваної проблеми, що унеможлиблює уніфікацію підходів до розробки системи та побудови моделі системи управління змінами. Відтак, подане дисертаційне дослідження відображає лише авторське бачення щодо пошуку структури і змісту системи управління змінами в освітньому процесі ЗЗСО.

Перспективами подальших досліджень може бути аналіз алгоритмів змін; розробка критеріїв оцінювання якості змін; оцінювання ефективності реалізації циклічно-локалізованих функцій менеджерами освіти в умовах змін; управління змінами у закладах дошкільної та позашкільної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адамова І., Головачук Т. Дистанційне навчання: сучасний погляд на переваги та проблеми. *Витоки педагогічної майстерності*: зб. наук. праць. Полтава: Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, 2012. Вип. 10. С. 3–6. URL: http://www.irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe (дата звернення 10.03.2019).
2. Адамюк Д. І. Поняття технології: встановлення змісту та співвідношення з іншими суміжними поняттями. *Право та інноваційне суспільство*. 2015. № 1 (4). С. 35–41. URL: <https://openarchive.nure.ua/bitstream/document/17698/1/doc4.pdf> (дата звернення 05.09.2019).
3. Адізес І. Управління змінами для досягнення найліпшого результату в бізнесі й повсякденному житті; пер. з англ. Т. Семингіної. Київ: Форс Україна, 2018. 400 с.
4. Акімова Л. Механізми державного управління. *Державне управління та місцеве самоврядування*. 2018. Вип. 4 (39). С. 75–81. URL: <http://ep3.nuwm.edu.ua/14668/1/.pdf> (дата звернення 15.10.2020).
5. Актуальні проблеми управління закладом освіти в контексті стратегії модернізації освітньої галузі: колективна монографія. За загальною редакцією Кравця В. П., Мешко Г. М. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. 310 с.
6. Алексєєва О. А., Ракша Д. А. Трансформація менеджменту (педагогічного менеджменту) за умов адаптації соціального інституту вищої освіти України до європейського контексту. URL: <https://sociology.knu.ua/sites/default/files/library/elopen/aktprob.11.90.pdf> (дата звернення 12. 10. 2020).
7. Алексєнко Т. Ф., Аніщенко В. М., Балл Г. О. Біла книга національної освіти України. Київ: Інформсистема, 2010. 342 с.
8. Андрущенко В. Державно-громадський характер управління освітою. *Вища освіта України*. 2011. № 1. С. 5–9.

9. Анісімов А.В. Алгоритм. Велика українська енциклопедія. 2015. URL: <https://vue.gov.ua/Алгоритм> (дата звернення 21.03.2019).
10. Антонюк О. Менеджмент в освітянській сфері: концептуальні засади. *Персонал*. 2006. № 10. С. 58–67. URL: <http://personal.in.ua/article.php?ida=381> (дата звернення 13.04.2021).
11. Аппело Ю. Менеджмент 3.0. Agile-менеджмент. Лідерство та управління командами. Харків: Вид-во «Ранок»: Фабула, 2019. 432 с.
12. Бабенко Г. Є. Впровадження сценаріїв проведення змін на комунальних підприємствах. *Ефективна економіка*. 2013. № 6. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=2110> (дата звернення 12. 07. 2020).
13. Бакуменко В. Виявлення комплексу проблем державного управління процесами європейської та євроатлантичної інтеграції України. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України*, 2006. Т. № 1. С. 128 –141.
14. Бех Ю. В. Філософія управління соціальними системами: монографія; Мін-во освіти і науки, молоді та спорту України, нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. 623 с.
15. Боднар О. С. Менеджмент персоналу закладу загальної середньої освіти: навчально-методичний посібник. Тернопіль: Крок. 2021. 380 с.
16. Боднар О. Модель експертного оцінювання навчально-виховної діяльності загальноосвітнього навчального закладу. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2006. № 4. С. 3–8.
17. Боднар О. С. Модернізовані функції керівника закладу освіти у контексті цивілізаційних викликів. *Парадигмальна модель керівника сфери освіти у контексті євроінтеграційних процесів*: матеріали Міжнародного форуму управлінської діяльності (18–19 травня 2019 р. м. Тернопіль). Тернопіль: Крок, 2019. 361с.

18. Боднар О. С. Моніторинг та самоекспертиза освітнього середовища навчального закладу.

URL: http://elar.ippo.edu.te.ua:8080/bitstream/123456789/136/1/05_monitorung_o_svitnogo_seredovuscha.pdf (дата звернення 21.08.2021).

19. Боднар О. С. Управління аналітико-експертною діяльністю у загальноосвітніх навчальних закладах за допомогою посадових сертифікатів.

Народна освіта. Електронне фахове видання. Випуск № 2 (14).

URL: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua> (дата звернення 20.08.2021).

20. Боднар О. С. Часткові технології управління суб'єктами у системі аналітико-експертної діяльності в освіті. *Імідж сучасного педагога*. 2015. № 8.

С. 15-18. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/isp_2015_8_5 (дата звернення 12.08.2021).

21. Боднар О., Горішна О. Використання механізмів адаптивного управління у процесі впровадження змін. Адаптивні процеси в національній системі освіти: збірник матеріалів V Всеукраїнського наукового форуму.

Упоряд. О. О. Почуєва; редкол. Г. В. Єльнікова (голова), Г. Ю. Кравченко, Л. О. Лузан, З. В. Рябова. Харків: Озеров Г. В. 2020, 112с. С.24-26.

22. Боднар О. Горішна О. Механізми подолання опору змінам у закладах загальної середньої освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія:

Педагогіка. 2020. № 2. С. 180–189.

URL: <http://nzp.tnpu.edu.ua/issue/archive>

23. Боднар О., Горішна О. Організаційна компетентність керівника в умовах змін. *Професійна компетентність керівника сучасного закладу освіти: код епохи*. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції:

за заг. ред. В. В. Гуменюк. Хмельницький: ОППО, 2020. 366 с. С.71–77.

URL: https://drive.google.com/file/d/1SgCL8MqUHFu70HsNnrzjYpt_eOAvJaTM/view?usp=sharing

24. Боднар О., Горішна О. Розвиток автономії закладу освіти в умовах змін. *Search for scientific answers to the challenges of our time 2021*. International

scientific conference. November, 2021. Published by: SWorld in conjunction with D.A. Tsenov Academy of Economics, Svishtov, Bulgaria. 2021. 86 с. С. 52–56.

URL: <https://mail.ukr.net/desktop#readmsg/16367194313165715352/f0>

25. Боднар О., Горішна О. Сутність та взаємозв'язок основних понять теорії управління змінами в освіті у філософсько-соціальному аспекті. *Адаптивне управління: теорія і практика*. Серія «Педагогіка». 2020. Випуск 8 (15). URL: <https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/191>

26. Боднар О., Горішна О. Функції управління закладом загальної середньої освіти в умовах змін. *Імідж сучасного педагога*. 2021. №6(201). С. 5–10. URL: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-6\(201\)-5-10](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-6(201)-5-10)

27. Боднар О., Горішня О. Зміна вектору управління освітнім процесом в умовах модернізації освіти. *Science and society*. 2018. № 3. С. 109–119.

28. Боднар О. С., Гусак С. В. Технологія проектування приватного мистецького закладу. «Academic research in multidisciplinary innovation». Abstracts of XI International Scientific and Practical Conference Amsterdam, Netherlands November 30 – December 03 2020. 1731–77pp. DOI-10.46299/ISG.2020.II.XI.

URL: <https://isg-konf.com/uk/academic-research-in-multidisciplinary-innovation-ua> (дата звернення 10.03.2019).

29. Бондар В. І. Процес навчання. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук. України. Головний ред. В.Г. Кремінь. Київ: Юрінкон Інтер, 2008. 1040 с.

30. Бондар О. В. Ситуаційний менеджмент. Навч. посіб. 2-ге вид., перероб та доповн. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 388 с. URL: https://pidru4niki.com/1584072033571/menedzhment/situatsiyniy_menedzhment (дата звернення 10.03.2019).

31. Братко М. Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/33687941.pdf> (дата звернення 21. 12. 2021).

32. Буднік М., Курилова Н. Управління змінами: Підручник. Київ: Видавничий дім «Кондор», 2017. 226 с.

33. Василець В. О. Інновації в освіті, їх види та класифікація. Genezum, 2020.

URL: <https://genezum.org/library/innovacii-v-osviti-ih-vydy-ta-klassyfikaciya> (дата звернення 21. 01. 2022).

34. Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: Монографія. Київ: Видавниче об'єднання «Тираж», 2005. 380 с.

35. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.

36. Верхоглядова Н. І. Класифікація ресурсів та її значення для управління ресурсозбереженням. *Економічна наука. Інвестиції: практика та досвід.* 2015, № 16. с. 27-31

URL: http://www.investplan.com.ua/pdf/16_2015/7.pdf (дата звернення 21.02.2019).

37. Вітюк В. В. Готовність педагогів до змін в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа». *Наукові публікації. Педагогічний пошук.* 2017. 2 (94). С. 3–6.

URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/ (дата звернення 11.02.2021).

38. Вовк М., Ходаківська С. Технології навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи.* 2019. Вип. 2 (16). С. 39–48.

URL: <http://www.adult-education-journal.com.ua/index.php/aej/article/view/108> (дата звернення 21.01.2022).

39. Воронков Д. К. Управління стратегічними змінами щодо інноваційного розвитку підприємства. *Економічні науки. Вісник Хмельницького національного університету.* 2009. №6, Т. 3. С.7–11.

URL: http://journals.khnu.km.ua/vestnik/pdf/ekon/2009_6_3/pdf/007-011.pdf (дата звернення 15. 01. 2020).

40. Гайдей О. О. Управління змінами на підприємстві. *Вісник Бердянського університету менеджменту і бізнесу*, 2012. №3(19). С.71–75. URL: <http://old.bumib.edu.ua/sites/default/files/visnyk/13-3-19-2012.pdf> (дата звернення 19. 11. 2019).

41. Гвініашвілі Т. З. Алгоритм управління змінами суб'єктів підприємництва. *Економічний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2018. Вип. 5. С. 72–76
URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/evzdia_2018_5_1 (дата звернення 13. 12. 2019).

42. Гладкова В. М Формування управлінських компетенцій менеджера освітнього закладу. The 2nd International scientific and practical conference «*The world of science and innovation*». Cognum Publishing House, London, United Kingdom. 2020. 599 p.
URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/33080/1/V_Hladkova_MKonf_2020_FITU.pdf (дата звернення 10.03.2021).

43. Генеза провідництва в освіті: Колективна монографія. За ред. проф. І. Богданова. Київ: Освіта України, 2020. 487 с.

44. Горішна О. Алгоритм реалізації управління змінами в закладі загальної середньої освіти. *Наука і молодь – 2020: пріоритетні напрями глобалізаційних змін: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених* (м. Київ, 14 травня 2020 р.). Київ: Навчально-науковий інститут менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти», 2020. 751 с.
URL: <http://umo.edu.ua/images/content/institutes/imp/vydannya/konferenc/tezy>

45. Горішна О. Алгоритм управління змінами в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2021. Вип. 2 (197). С. 5–11. URL: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-2\(197\)-5-11](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-2(197)-5-11)

46. Горішна О. Застосування інструментів івент-менеджменту у системі управління змінами у закладі загальної середньої освіти. *Теоретичні та практичні аспекти формування освітнього простору інституційного рівня:*

світовий та вітчизняний вимір. Тези доповідей Міжнародної наукової конференції (24–25 жовтня 2019). Львів, ЛНУ імені Івана Франка, 2019. 218 с.

47. Горішна О. Корпоративна культура в умовах змін. *Актуальні проблеми менеджменту та публічного управління в умовах інноваційного розвитку економіки*. Матеріали доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Тернопіль 15 травня 2020р.). Частина I. Тернопіль: ТНЕУ. 2020. С.400. С. 39–42.

48. Горішна О. Модель компетентності керівника закладу загальної середньої освіти в контексті впровадження механізмів управління змінами в освітньому процесі. *Розвиток професіоналізму сучасного педагога в постнеокласичній парадигмі*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Черкаси, 9–10 квітня, 2019. Черкаси: видавець Гордієнко Є. І., 2019, 182 с.

49. Горішна, О. Модель управління змінами в закладі середньої освіти. *Адаптивне управління: теорія і практика*. Серія Педагогіка. 2022. №13 (25). URL: [https://doi.org/10.33296/2707-0255-13\(25\)-18](https://doi.org/10.33296/2707-0255-13(25)-18)

50. Горішна О. Основи концепції управління змінами в освітньому процесі. *Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управлінської діяльності*: матеріали VII Всеукраїнської (з іноземною участю) науково-практичної конференції (18 листопада 2021 року, м. Херсон). За ред. Кузьменка В. В., Слюсаренко Н. В.: у II-х ч. Ч. I. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2021. 247 с. URL: <http://surl.li/baapm>

51. Горішна О. Особливості класифікацій змін в освітньому процесі. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. 2021. Вип. 2 (46). С. 259–267.

52. Горішна О. Планування професійного розвитку вчителя НУШ на основі особистої диференціації в умовах змін. *Філософсько-світоглядні та культурологічні контексти неперервної освіти*: матеріали III міжнародної науково-практичної конференції. 29–30 квітня 2021 р., м. Дніпро, КЗВО

«ДАНО» ДОР». Наук. ред. О.Є. Висоцька. Дніпро: СПД «Охотнік», 2021. 212 с. URL: <http://dano.dp.ua/attachments/article/>

53. Горішна О. Принцип адаптивності у подоланні опору змінам у закладі загальної середньої освіти. *Адаптивні процеси в освіті*: збірник матеріалів (тез доповідей) 3-ої Міжнародної наукової літньої онлайн-школи; за заг. ред. Г. В. Єльнікової, М. Л. Ростоки; ред. кол.: Л. О. Ануфрієва, Л. О. Бачієва, З. В. Рябова; упорядн. М. Л. Ростока. Київ-Харків, 2022, Вип. 2(5), 93 с. С. 37–40. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/732808/5/Zbirnyk-iSS-OS-APE-2022-2\(5\)_ed.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/732808/5/Zbirnyk-iSS-OS-APE-2022-2(5)_ed.pdf)

54. Горішна О. Специфіка подолання опору змінам в умовах впровадження концепції Нової української школи. *Розбудова внутрішньої системи якості освіти як критерій ефективності шкільного менеджменту*. Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управлінської діяльності: матеріали VI Всеукраїнської (з іноземною участю) науково-практичної конференції (20 листопада 2020 року, м. Херсон): у II ч. За ред. Кузьменка В. В., Слюсаренко Н. В. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2020. Ч. I. С. 99–102. URL: <http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/handle/>

55. Горішна О. Тенденції управління змінами в форматі нової української школи. *«Професійний розвиток педагогів в умовах освітнього середовища післядипломної освіти»*. Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції.(22–23 листопада 2019). м. Луцьк. Упорядник. М. Луцюк. Луцьк: Волинський ІІПО, 2019. 196 с.

56. Горішна О. Теорії та моделі управління змінами. *Наука і молодь – 2019: пріоритетні напрями глобалізаційних змін*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених (м. Київ, 16 травня 2019 р.). Київ: Навчально-науковий інститут менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2019. 602 с. URL: <http://umo.edu.ua/images/content/institutes/imp/vydannya/konferenc/tezy>

57. Горішна О. Трансформація концепції управління змінами у практиці управління в закладах освіти. *Актуальні проблеми управління закладом освіти в контексті стратегії модернізації освітньої галузі*: колективна монографія. За загальною редакцією Кравця В. П., Мешко Г. М. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. 310 с. С.31–46.

58. Горішна О. Управління змінами в умовах децентралізації освіти. Збірник «Управління якістю освіти в умовах реалізації формули НУШ» наук.-практ. Конференції. Упорядн. Сташенко М. О., Луцьк: ВППО, 2022. 188 с. С. 185–187.

59. Горішна О., Семененко Г. Адаптивне управління у процесі впровадження змін у закладі загальної освіти. *Адаптивні процеси в освіті*: збірник матеріалів 6-го Всеукраїнського наукового форуму з міжнародною участю; за наук. ред. Г. В. Єльнікової, М. Л. Ростюки; ред. з заг. питань: Л. О. Лузан, О. О. Почуєва, З. В. Рябова. Харків, Мачулін, 2021, Вип. 3, 160 с. С.125-127. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/bitstream> .

60. Грабовецький Б. Є. Методи експертних оцінок: теорія, методологія, напрямки використання: монографія. Вінниця : ВНТУ, 2010. 71 с.

61. Гринь Є. Л. Вдосконалення класифікації організаційних змін підприємства *Економіка та управління підприємствами*. Проблеми економіки. 2018. № 3(37). С. 82-87.

62. Гринько Т. В., Гвініашвілі Т.З. Концептуалізація моделей управління змінами на підприємствах у сучасних умовах мінливого середовища. *Технологічний аудит та резерви виробництва*. 2015. № 1(5). С. 34-40. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tatrv_2015_1\(5\)_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tatrv_2015_1(5)_6) (дата звернення 21.12.2020).

63. Гринчуцький В. І., Карапетян Е.Т., Погріщук Б.В. Економіка підприємства: Навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2010. 304 с.

64. Гусєва О. Ю. Управління стратегічними змінами: теорія і прикладні аспекти: Монографія. Донецьк: Вид-во «Ноулідж» (донецьке відділення), 2014. 395 с.

65. Давидова Н. Академічна свобода та автономія закладу освіти: межі здійснення. *Підприємництво, господарство і право. Цивільне право і процес.* №6, 2018. С. 21–24.

URL: <http://pgp-journal.kiev.ua/archive/2018/6/5.pdf> (дата звернення 12.04.2022).

66. Даниленко Л. Менеджмент інновацій в освіті. Київ: Шкільний світ, 2007. 120 с.

67. Данчак Л. І., Загальні функції управління процесом фінансування формування житлового фонду: сутність і класифікація. *Ефективна економіка.* № 11, 2013.

URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=2520> (дата звернення 03.08.2021).

68. Демченко А. О., Момот О. І. Про сутність понять "ефективність" та "результативність" в економіці. *Економічний вісник Донбасу.* 2013. № 3. С. 207–210. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ecvd_2013_3_29 (дата звернення 03.01.2022).

69. Демідова Е. Управління опором змінам – важлива функція менеджера.

URL: <http://eprints.zu.edu.ua/21141/1/%D0%94%D1%94%D0%BC%D1%96%D0%B4%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf> (дата звернення 10.08.2020р).

70. Дзяна С.Р. Теоретичні засади управління змінами в сучасних умовах *Ефективність державного управління.* 2013. Вип. 34. С. 31–40.

URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/efdu_2013_34_5.pdf (дата звернення 09.08.2020р).

71. Дробот С. А. Сутність детермінантів розвитку та їх класифікація. *Науковий вісник Ужгородського національного університету Серія: Міжнародні економічні відносини та світове господарство.* 2018. Вип. 22, частина 1. С. 97-100.

URL: http://www.visnyk-econom.uzhnu.uz.ua/archive/22_1_2018ua/22.pdf

(дата звернення 03. 12. 2021).

72. Друкер П. Ф. Виклики для менеджменту ХІ століття. Київ: КМ-букс, 2020. С. 240.

73. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук. України. Головний ред. В. Г. Кремін. Київ: Юрінкон Інтер, 2008. 1040 с.

74. Енциклопедія сучасної України (назва з екрану). URL: <https://esu.com.ua/article-35417> (дата звернення 07.02.2019).

75. Єльнікова Г. В. Адаптивне управління: міжгалузеві зв'язки, науково-прикладний аспект: кол. монографія Г. В. Єльнікова, Т. А. Борова, З.В. Рябова та ін.; за заг. і наук. ред. Г. В. Єльнікової. Харків: Мачулін, 2017. 440 с.

76. Єльнікова Г. В. Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи: колективна монографія; Єльнікова Г.В, Борова Т.А, Касьянова О.М, Полякова Г.А та ін. За ред. Єльнікової Г.В. Чернівці: Технодрук, 2009. 570 с.

77. Єльнікова Г. В. Новий погляд на управління загальною середньою освітою. *Імідж сучасного педагога*. 2001. № 3/4. С. 28–30.

78. Єльнікова Г. В. Функціональна компетентність керівника професійно-технічного навчального закладу. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/224/2/> (дата звернення 07.02.2019).

79. Єльнікова Г. В., Загіка О. О., Кравченко Г. Ю., Лапшина І. С. та ін. Адаптивне управління розвитком професійної освіти: кол. монографія; заг. та наук. ред. Г. В. Єльнікової. Павлоград : ІМА-прес, 2016. 248 с.

80. Жорова І. Я. Сучасні світові практики оцінювання якості освітньої діяльності закладів загальної середньої освіти. *Педагогічний альманах*. 2021. № 48. С.196–201. URL: <http://pedalmanac.site/index.php/> (дата звернення 12.01.2022).

81. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 №2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 15.11.2018).

82. Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16.01.2020 № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/> (дата звернення 15.11.2018).

83. Застрожнікова І. Трансформація національної освітньої системи в умовах децентралізації. *Державне управління та місцеве самоврядування*. 2019. Вип. 4(43). С. 44–49. URL: <http://elar.tsatu.edu.ua/handle/123456789/9622> (дата звернення 02.02.2022).

84. Індивідуальна освітня траєкторія та індивідуальний навчальний план: що це і для кого. URL: <https://nus.org.ua/bez-rubryky/indyvidualna-osvitnya-trayektoriya> (дата звернення 1. 01. 2021).

85. Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: збірник науково-методичних праць: за заг. ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2014. С. 12–28. 492 с. URL: <https://core.ac.uk/pdf/42971148.pdf> (дата звернення 07.02.2019).

86. І-цзін. Книга змін. Харків: Фоліо, 2018. 281 с.

87. Калініна Л. М. Управління Новою українською школою. *Директор школи*. 2017. №2. С. 12-21.

88. Калініна Л. М. Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом: дис. доктора пед наук:13.00.06. Київ, 2008. 471 с.

89. Карамушка Л. М. Психологічні особливості опору змінам персоналом вищої школи. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2015. № 2. С. 35-42. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/> (дата звернення 28.10.2020р.).

90. Карамушка Л. М. Психологія управління: Навчальний посібник. Київ: Міленіум, 2003. 344с.

91. Карпенко В. І. Проектно-орієнтований підхід до управління в освіті. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2012. №1. с. 128–132.

92. Кириченко М. О., Маслов В. І. Наукові засади та функції компетентного менеджменту у загальноосвітньому навчальному закладі: монографія. Луцьк: ВІППО, 2015. 188 с.

93. Кириченко М. О., Сергєєва Л. М. Відкрита освіта: інноваційні технології і менеджмент. Київ: Вид-во Ін-ту обдарованої дитини НАПН України, 2018. 440 с.

94. Кіщак І., Слюсаренко А. Теоретико-методологічні підходи до формування організаційно-економічного механізму управління підприємством. *Науковий вісник МНУ імені в. О. Сухомлинського. Економічні науки*. 2019. № 1(12). С. 49–56. URL: <http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/Economic-visnik-12-2019-10.pdf> (дата звернення 20.09.2020).

95. Клокар Н. І. Освіта в ОТГ: нові підходи до управління в умовах децентралізації влади. *Київ: Рідна школа*. 2017. № 11. 12. С. 27 – 31.

96. Клокар Н., Науменко Г., Гунько Л. Автономія опорної школи і механізми її забезпечення. *Методика. Практика. Експеримент. Рідна школа*. 2018. № 5-8. С. 19-24. URL: <https://lib.iitta.gov.ua> (дата звернення 3.11.2021р.).

97. Книшик С. Трансформація системи освіти в Україні. *Ефективність державного управління*. 2017. Вип. 4 (53). ч.1 С. 48–55.

98. Ковальчук В. А. Освітньо-виховні систем закладів середньої освіти: навчально-методичний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. 120 с.

99. Коврига С. Детермінанти політичного простору. *Соціогуманітарні проблеми людини*. 2010. № 4. С. 164–171. URL: <http://dspace.nbu.gov.ua/bitstream/handle> (дата звернення 12.12.2021).

100. Косач І. А., Ладонько Л. С., Калінько І. В. Ділове адміністрування: менеджмент організацій та управління змінами. Навчальний посібник. Чернігів: ЧДІЕУ, 2013. 215 с.

101. Косенко О. П., Долина І. В., Волченко А. С. Визначення поняття «технологія». Інформаційні технології: наука, техніка, технологія, освіта, здоров'я. 2020. Ч. III. URL: <http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstreamniattia.pdf> (дата звернення 21.01.2022).

102. Кошечко Н. Інноваційні освітні технології навчання та викладання у вищій школі. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка*. 2015. Вип. 1. С. 35–38.

URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vknutshp_2015_1_10 (дата звернення 03.01.2022).

103. Кравченко Г.Ю. Особливості змішаного навчання у закладах загальної середньої освіти. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія «Педагогіка»*. 2020. №9(17). URL: <https://amtp.org.ua/index.php/journal/507/435> (дата звернення 31.05.2021).

104. Кредісов А.І, Панченко Є.Г., Кредісов В.А. Менеджмент для керівників. Київ: Т-во «Знання», ККО, 1999. 556 с.

105. Кремінь В.Г. Модернізація освіти – важливий чинник соціального, економічного і політичного розвитку України. *Вісник НАН України*, 2001. №3. URL: <http://www.nbuv.ua/portal//All//heard/2001-03/7.htm> (дата звернення 21.12.2018).

106. Кремінь В. Тенденції розвитку і зміни в освіті. *Газета «Освіта України»*. 2017. №35. URL: <http://naps.gov.ua/ua/press/releases/1238/> (дата звернення 20.12.2018).

107. Крижко В. В. Аксиологічна парадигма освіти. Навч. посібник. Київ: Освіта України, 2005. 440 с.

108. Крижко В., Радул В., Клепко С. Менеджмент в освіті: підручник. За ред. проф. В. Крижко Київ: Освіта України, 2020. 438 с.

109. Кузьмін О.Є., Мельник О. Г. Теоретичні та прикладні засади менеджменту: навч. посібник. Львів: Вид-во «Інтелект-Захід», 2003. 352 с.

110. Лопатинський Ю. М., Тодорюк С. І. Детермінанти сталого розвитку аграрних підприємств: монографія; Чернівецький національний університет. Чернівці, 2015. 219 с.

111. Лузан П. Суть і дефініція поняття «педагогічна технологія». *Professional Pedagogics*. 2013. Вип. 6. С. 12–18. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvpto_2013_6_4 (дата звернення 02.01.2022).

112. Лукашук С. Віртуалізація як феномен освітнього простору. *Психологічні перспективи*. 2021. Вип. 38. С. 163–176 .

URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/1427058.pdf>

(дата звернення 03.01.2022).

113. Лукіна Т. О. Управління якістю загальної середньої освіти: навчально-методичний посібник. Київ: Педагогічна думка, 2020. 230 с.

URL: https://undip.org.ua/wpcontent/uploads/2021/07/Posibnyk_Upravlinni_a-iakistiu-ZSO_2020.pdf (дата звернення 10.03.2021).

114. Лунячек В. Е. Педагогічний менеджмент : навчальний посібник. 2-е вид., випр. Харків: Вид-во ХарПІ НАДУ «Магістр», 2015. 512с.

115. Лутай В. Сучасні філософські засади реформування української системи «освіта – наука – виробництво». *Філософія освіти: науковий часопис*. 2008. № 1-2(7) Ін-т вищої освіти АПН України, Нац. пед. Ун-т ім. М.П. Драгоманова, Укр. академія політ. наук. Київ: Вид-во НПУ іменні М.П. Драгоманова, 2008. С. 22 –31.

116. Любченко Н. В. Самоменеджмент і тайм-менеджмент як Soft Skills керівників і педагогів закладів освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2022. № 5 (206). С. 37–44.

URL: <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/267784> (дата звернення 03.01.2023).

117. Любченко Н.В. Технологічний аспект розроблення стратегії розвитку закладу загальної середньої освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2020. №6(195). с.26–32. URL:[https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-6\(195\)-26-32](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-6(195)-26-32) (дата звернення 09.01.2023).

118. Мариновська О. Я. Педагогічна інноватика & Менеджмент інновацій: навч.-метод. Посібник. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2019. 504 с.

119. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті: дорожня картка керівника. Харків: Видав. група «Основа», 2007. 448 с.

120. Мармаза О. І. Менеджмент освітньої організації. Харків: ТОВ «Щедра садиба», 2017.126 с.

121. Мартинець Л. А. Управлінська діяльність керівника навчального закладу : навч. посібн. .Л. А. Мартинець. Вінниця, 2018. 196 с.

122. Маслов В. І., Боднар О. С., Гораш К. В. Наукові основи та технології компетентного управління загальноосвітнім навчальним закладом: Монографія. Тернопіль: Крок, 2012. 320 с.

123. Мельник О.Г., Косцик Р.С. Організаційні зміни: сутність та види. *Науковий вісник Нац.лісотех ун-ту України*. 2009. Вип.19.3. С.231–235.

124. Менеджмент: Понятійно-термінологічний словник. За ред. Г. В. Щокіна, М. Ф. Головатого, О. В. Антонюка, В. П. Сладкевича. Київ: МАУП, 2007. 744 с.

125. Михайловська О. В. Публічне управління та сучасний менеджмент в інформаційному суспільстві: кол. моногр. Київ: Видавничий дім «Кондор», 2019. 188 с.

126. Михальченко М. Філософія освіти і соціокультурна теорія. *Науковий часопис «Філософія освіти»*. 2005.№1. Київ. С. 38–51.

127. Наволокова Н. П. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій Харків: Вид. група «Основа», 2009. 176 с. (Серія «Золота педагогічна скарбниця»).

128. Найпак Д.В. Формування алгоритму управління організаційними змінами в забезпеченні розвитку підприємства на основі процесного підходу. *Теорія та практика державного управління: зб. наук. пр.* Харків: Вид. ХарРІНАДУ «Магістр». 2011. Випуск № 2 (33). С. 267–277.

129. Назарчук Т. В., Косіюк О. М. Менеджмент організацій: Навчальний посібник. Київ: «Центр учбової літератури», 2018. 506 с.

130. Немченко С. Особливості підготовки майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до рефлексивного управління. *Молодь і ринок*. 2014. № 11. С. 161–165.

URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2014_11_3 (дата звернення 21.02.2022).

131. Нікітіна Н., Решетова І. Інноваційні технології освітнього менеджменту. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2019. №5(97) С.101–

111. URL: <http://gnvp.ddpu.edu.ua/article/view/196463> (дата звернення 29.08.2022).

132. Новий людиноцентричний управлінський курс цивілізаційного розвитку України: науково публіцистичне видання. Дмитренко Г. А., Головач Д. М., Головач Н. В., Згалат-Лозинська Л. О., Олійник В. В. та інші. За заг. Ред. Г. А. Дмитренка. Київ: ДКС-Центр, 2022. 186 с.

133. Нові вимоги до компетентностей керівників шкіл в Україні. ДВНЗ «Університет менеджменту освіти». 2018. 78 с.

URL: <https://lib.iitta.gov.ua/712155/1/%.pdf> (дата звернення 21.05.2022).

134. Нові підходи до управління освітнім закладом в умовах реформування освіти : методичний посібник для керівників закладів загальної середньої освіти. Уклад.: Л. М. Михайлова, Л. М. Савенко, В. С. Стасюк. Харків: «Друкарня Мадрид», 2018. 98 с.

URL: https://znayshov.com/News/Details/navchalnometodychni_posibnyky_dlia_pedagogichnykh_pratsivnykiv/1 (дата звернення 23.06.2021).

135. Овчаренко С. В. Гуманітарна та культурна політика. Електронний ресурс: навч. посіб. Одеса: ОРІДУ НАДУ, 2013. 152 с.

URL: <http://www.oridu.odessa.ua/9/buk/ovcharenko.pdf> (дата звернення 29.08.2022).

136. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. Київ: «К.І.С.», 2003. 296 с.

137. Олешко П. С., Кінах Н. В. Структура управлінської компетентності керівника освітнього закладу в системі післядипломної педагогічної освіти. *Вісник післядипломної освіти*. 2019. Випуск 9(38) «Серія «Педагогічні науки». URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/visnyk_PO/ (дата звернення 12.08.2022).

138. Онаць О. М. Інноваційні технології в управлінській діяльності керівника опорного закладу освіти в підручнику для менеджера. *Проблеми сучасного підручника*. 2018. Вип. 20. С. 287-290.

URL: <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/231> (дата звернення 16.09.2022).

139. Організація діяльності закладів освіти в умовах воєнного стану. Порадник III. З досвіду роботи освітян міста Києва: навч.-метод. посіб. Упоряд.: Фіданян О. Г., Войцехівський М. Ф., Івашньова С. В.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2022. 600 с.

URL: https://znayshov.com/News/Details/navchalnometodychni_posibnyky_dlia_pedagogichnykh_pratsivnykiv/1 (дата звернення 19.10.2022).

140. Осадчий І. Про освітній процес у закладі загальної середньої освіти. *Освітня політика. Портал громадських експертів.* 2019.

URL: <http://education-ua.org/ru/component/content/article/14-analitics/1321-pro-osvitnij-protses-u-zakladi-zagalnoji-serednoji-osviti> (дата звернення 29.08.2022).

141. Освітній менеджмент: Навчальний посібник. За ред. Л. Даниленко, Л. Карамушка. Київ: шкільний світ, 2003. 400 с.

142. Освітній менеджмент в умовах змін: навч. посіб. Калініна Л., Карамушка Л., Сорочан Т., Шиян Р. та ін. за заг. ред. В. Олійника, Н. Протасової та ін. Луганськ : СПД Резніков В. С., 2011. 308 с.

143. Островерхова Н.В. Теоретичні засади організаційних механізмів управління навчальним процесом. *Теорія та методика управління освітою*, №9, 2012 р. С.1–16.

URL: <https://lib.iitta.gov.ua/6531/1/27.pdf> . (дата звернення 03.01.2023).

144. Охріменко Г. Аналітична культура та якість інформації у діяльності менеджера інформаційно-комунікативної сфери в Україні: проєктний підхід. *Агора. Журнал соціальних наук.* 2022. Вип. 1, № 1. С. 61–71.

URL: <https://doi.org/10.25264/26.01.2023-1/1-61-71> (дата звернення 21.07.2023).

145. Павлютенков Є. М. Мистецтво управління школою. Харків: Вид. група «Основа», 2011. 320 с. (Серія «Адміністратору школи»).

146. Паламарчук О. М. Сутність та формування організаційно-економічного механізму управління конкурентоспроможністю підприємства. *Економічний вісник: Економіка та управління.* 2011. Вип. 17/2. С.73–78.

URL: <https://econpapers.repec.org/article/scn032862/15979635.htm> (дата звернення 09.10.2020).

147. Панасюк Б. Я. Прогнозування та регулювання розвитку економіки. Київ: Поліграфкнига, 1998. 304 с.

148. Пасека С. Р. Трансформація освітнього менеджменту на етапі інноваційних змін. *Фінансовий простір*. 2013. № 4. С. 217–221. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Fin_pr_2013_4_26 (дата звернення 21.08.2022).

149. Петров І Л. Управління персоналом у процесі організаційних перетворень. Формування ринкової економіки: Зб. наук. праць. Управління людськими ресурсами: проблеми теорії та практики. Том 1, 2007. С. 646–655. URL: https://library.krok.edu.ua/media/library/category/statti/petrova_0028.pdf (дата звернення 03.01.2023).

150. Петрова І. Л., Поліщук В. І., Печенізький В. П. Посібник по курсу: «Управління змінами» (для слухачів). Київ. Міжнародна громадська організація. Фондація польсько-української співпраці ПАУСІ 2007. 118 с.

151. Петкова В. П. Менеджмент організації: підручник. Київ: КНТ, 2011. 448 с.

152. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2004. 616 с.

153. Пікельна В. С. Управління школою. У 2 частинах. Харків: Видавнича група «Основа», 2004. Частина 1. 112 с.

154. Пічугіна Т. С. Управління змінами: навч. пос. Харків: ХДУХТ, 2017. 226 с.

URL: http://megalib.com.ua/content/10171_Strategiya_zmin_Modeli_zmin_K_Terleya.html (дата звернення 13.07.2020).

155. Покопенко Л. Л. Становлення державного управління освітою в Україні: історико-теоретичний аспект. URL: <http://82-117-235-189.gpon.sta.kh.velton.ua/e-book/db/2007-1-2/doc/1/07.pdf> (дата звернення 16.07.2020).

156. Праця XXI: філософія змін, виклики, вектори розвитку. Електронний ресурс: монографія А. М. Колот, О. О. Герасименко. Київ: КНЕУ імені Вадима Гетьмана, 2021.487 с.

URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe? (дата звернення 16.10.2020).

157. Приймак Н.С. Класифікація опору змінам та його оцінювання в рамках системи управління змінами підприємства. *Ефективна економіка*. 2019. № 6. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=7150> (дата звернення 04.09.2020).

158. Приймак Н. С. Теоретичний аналіз дефініції «опір змінам». *Стратегія розвитку України*. № 1, 2019 С.88–93. URL: <http://jrn1.nau.edu.ua/index.php/SR/article/view/14181/20178> (дата звернення 02.09.2020).

159. Присяжнюк П. В. Механізм управління: сутність, види та складові. *Ефективна економіка*. 2019. № 12. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=7539> (дата звернення: 29.03.2022).

160. Приб К. А. Природа та механізми опору змінам в організації Соціологія і психологія праці та зайнятості. *Ринок праці та зайнятість населення*. 2014 №3 с.34–39.

URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgibin/irbis_nbuv/ (дата звернення 18.08.2021).

161. Прокопенко А. І., Рогова Т. В. Управління в сучасній системі освіти. Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2013. 311 с.

URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/bitstream/> (дата звернення 12.04.2019).

162. Професійний стандарт «Керівник (директора) закладу загальної середньої освіти».

URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2021/09/22/Nakaz-568-zatverdzh.standartu.keriv.22.09.pdf> (дата звернення 12.04.2019).

163. Решетило В. П., Федотова Ю.В. Невизначеність та ризик: співвідношення понять та специфіка прийняття рішень. *Проблеми системного підходу в економіці*. 2020. Випуск №3(77) –2. С.149–164.

URL: http://psae-jrnl.nau.in.ua/journal/3_77_2_2020_ukr/23.pdf (дата звернення 21.03.2021).

164. Розвиток закладу загальної середньої освіти в умовах децентралізації: методичний посібник для викладачів інститутів післядипломної педагогічної освіти. За заг. ред. А. В. Аносової. Київ: Центр інноваційної освіти “Про. Світ”, 2022. 146 с.

URL: https://znayshov.com/News/Details/navchalnometodychni_posibnyky_dlia_pedagogichnykh_pratsivnykiv/1 (дата звернення 21.10.2022).

165. Рудніцька Р. М., Сидорчук О. Г., Стельмах О. М. Механізми державного управління: сутність і зміст. За наук. ред. М. Д. Лесечка, А. О. Чемериса. Львів: ЛІДУ НАДУ, 2005. С.28.

URL: https://library.nlu.edu.ua/POLN_TEXT/NADU/APDU/APDU-47-2015.pdf (дата звернення 03.08.2019).

166. Рябова З. В. Наукові основи маркетингового управління в освіті: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2013. 286 с.

167. Савчин М. В. Педагогічна психологія. Навчальний посібник. Київ, 2007. 422 с.

168. Сарасон С.Б. Політичне провідництво і можливі невдачі в реформуванні освіти. Переклад з англ. Пехник Г. Львів: Літопис, 2004. 176 с.

169. Сакун А. В., Кивлюк О.П., Нестерова М.О. Процеси гуманізації та гуманітаризації освіти: моногр. Київ : КНУТД, 2020. 176 с.

170. Саух П. Ю. Сучасна освіта: портрет без прикрас: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 382 с.

171. Свистович М. Б. Сутність та основні поняття стратегічного планування. URL: <http://academy.gov.ua/ej/ej18/PDF/06.pdf> (дата звернення 06.05.2019).

172. Сеїтосманов А., Фасоля О., Мархлєвскі В. Автономія як шлях до ефективного менеджменту школи. Методичні рекомендації. Київ, 2019. 47 с.
URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/> (дата звернення 3.11.2019).

173. Семенець-Орлова І. А. Державне управління освітніми змінами в Україні: теоретичні засади. Монографія. Київ: ЮСТОН, 2018. 420 с.

174. Семенова С. М. Класифікація ризиків: систематизований підхід з метою управління. *Вісник Хмельницького національного університету*. 2020, № 4, Том 2. с.43–51.

URL: <http://journals.khnu.km.ua/vestnik/?p=44> (дата звернення 26.08.2021).

175. Сергєєва Л.М., Кириченко М.О. Управління організаційно-освітніми змінами в інституційному середовищі професійного навчального закладу. *Scientific Journal «Science Rise»*. 2016. №1/5(18) С.27–32.

176. Серіков А. В. Управління організаційними змінами: Навчальний посібник. Харків: Фірма «БУРУН і К», 2013. 264 с.

177. Сивицька І. Г. Синиченко А. В. Мотиваційна стратегія як провідна детермінанта оптимізації управління персоналом. *Економіка і організація управління*. 2019. № 3 (35). С.92–100.

URL: http://www.irbisnbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe? (дата звернення 21.11.2018).

178. Скібіцький О. М. Управління людським потенціалом: персонал, психологія, мотивація, відповідальність: монографія. Київ: ТОВ Три-К, 2013. 582 с.

179. Словник української мови: в 11 томах. АН Української РСР, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні; редкол.: Білодід І.К, Бурячок А.А, Гнатюк Г.М. Київ: Наук. думка, 1970 - 1980.Том 10, 1979. 653 с.

URL: <http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0001611> (дата звернення 21.11.2018).

180. Словник української мови у 20 томах. Гол. наук. ред. В. М. Русанівський. НАН України, Укр. мов.-інформ. Фонд, Київ. : Наукова

думка, 2010. URL: <https://slovnyk.me/dict/newsum/> (дата звернення 21.11.2018).

181. Смирнова М. Є. Практика управління навчальним закладом: від функціонування до розвитку. Харків: Вид. Група «Основа», 2013. 192 с.

182. Сорочан Т. М. Концепція науково-методичної робота в добу освітніх змін: традиції, інновації, перспективи розвитку. *Методист*. 2013. №2(14). С. 7–12. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/77240815.pdf> (дата звернення 14.09.2019).

183. Стелюк Б. Б. Организационные изменения как инструментальная основа развития предприятия. *Управління проектами та розвиток виробництва*: Зб. наук. пр. Луганськ: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2005, №2(14). С. 153-157. URL: <http://www.pmdp.org.ua/> (дата звернення 29.12.2018).

184. Стратегія розвитку сфери інноваційної діяльності на період до 2030 року. Урядовий портал. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/526-2019-%D1%80#Text> (дата звернення 15.02.2020).

185. Стратегічне планування діяльності школи (назва з екрану). URL: <https://osvita.ua/school/method/3804/> (дата звернення 03.10.2019).

186. Супрун В. В., Максимчук В. В. Децентралізація та оптимізація управління професійною (професійно-технічною) і фаховою передвищою освітою в Україні. *Вісник післядипломної освіти. Серія: Управління та адміністрування*. 2017. Вип.4–5. С.60–92.

URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpoupra_2017_4-5_7 (дата звернення 16.11.2021).

187. Тарасюк Г. М. Управління змінами в системі управління підприємством. *Вісник Житомирського державного технологічного університету*. Економічні науки. Житомир: ЖДТУ, 2010. №2(52). С. 287–291.

188. Татенко В. О. Лідер XXI. Leader XXI: Соц. психолог. студії. Київ.: Корпорація, 2004. 198 с.

189. Термінологічний словник. Теоретико-методичні засади трансформації професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах відкритого університету післядипломної освіти. Ред колегія: М. О. Кириченко, Т. М. Сорочан, Л. П. Пуховська, О. В. Просіна. Біла Церква: "ТОВ Білоцерківдрук", 2022. 96 с.

190. Технологія експертизи управління освітнім процесом у загальноосвітньому навчальному закладі: Науково-методичний посібник. А. М. Єрмола, Л.Г. Москалець, О. Р. Ружик, О.М. Василенко. Під заг. ред. А. М. Єрмоли. Харків: Пошук. 2000. 260 с.

191. Тимошко Г. М. Організаційна культура керівника загальноосвітнього навчального закладу: теорія та практика: Монографія. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М.,2014. 592 с.

192. Тімар Б.Т., Кірт Д.Л. Як домогтися досконалості в освіті. Переклад з англ. Львів: Літопис, 2004. 176 с.

193. Трач Ю.В. Віртуалізація освіти як явище сучасної культури. Культура і мистецтво у сучасному світі. 2018. (19). С.164–173, URL: <http://culture-art-knukim.pp.ua/article/view/141370> (дата звернення 23.08.2021).

194. Томашевський О. М., Цегелик Г.Г., Вітер М. Б., Дубук В. І. Інформаційні технології та моделювання бізнес процесів Навчальний посібник. Київ: Видавництво «Центр учбової літератури», 2012. 296 с. URL: <https://pidru4niki.com> (дата звернення 15.09.2021).

195. Указ Президента України «Про національну доктрину розвитку освіти». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> (дата звернення 12.12.2022).

196. Управління закладом освіти: Підручник для здобувачів другого рівня вищої освіти педагогічних університетів. За ред. В. В. Крижка, О. С. Боднар. Авт кол.: С. Г. Немченко, В. В. Крижко, О. С. Боднар, В. В. Радул, О. М. Старокожко, Ю. І. Кондратенко. 2-е вид. перероб. і допов. Бердянськ: БДПУ, 2022. 603 с,

197. Фединець Н.І. Управління змінами в організації. Національний лісотехнічний університет України. Збірник науково-технічних праць. С.292–298. URL: https://nv.nltu.edu.ua/Archive/2011/21_15/287_Ste.pdf (дата звернення 01.09.2020).

198. Філософський енциклопедичний словник. Гол. редактор Шинкарук В. І. Національна Академія Наук України Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди. Київ: Абрикос, 2002. 744 с.

199. Фищук І. М. управління змінами в державних організаціях у трансформаційних умовах в Україні. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Державне управління*. 2018. Том 29(68) №5. С.216–221. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/sntvupa_2018_29\(68\)_5_40](http://nbuv.gov.ua/UJRN/sntvupa_2018_29(68)_5_40) (дата звернення 19.12.2018).

200. Фуллан М. Сили змін. Вимірювання глибини освітніх реформ. Львів: Центр гуманітарних досліджень Львівського національного університету ім. І. Франка, 2000. 270 с.

201. Фурман А. В. Вступ до теорії освітньої діяльності: Курс лекцій. Тернопіль, 2006. 86 с.

202. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність. Тернопіль: Мандрівець, 2009. 360с.

203. Хлебнікова Т. М. Упрвління навчальною діяльністю: навчально-методичний посібник. Харків: Вид. група «Основа», 2013. 224 с.

204. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом: Навч. посіб. Київ: Знання, 2016. 360 с.
URL: http://dspace.luguniv.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2498/1/Upravlinnia_1..pdf (дата звернення 21.12.2018).

205. Цимбалару А. Д. Педагогічне проектування освітнього простору в школі І ступення: теорія і практика. Монографія. Київ: Педагогічна думка, 2013. 692 с.

206. Черненко Н. М. Ризик-менеджмент у закладах освіти: навч. посіб. Сер. «Управл. закл. освіти». Одеса: Ун-т Ушинського, 2020. 116 с.

URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/9759/1/Chernenko.%202020.pdf> (дата звернення 21.12.2019).

207. Черній А. Професійний розвиток педагога: досвід, співпраця, пріоритети на шляху до нової української школи. *Професійний розвиток педагога: досвід, співпраця, пріоритети на шляху до нової української школи*. 2018 (12). С. 40–43.

URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/pislya_dyplom_osvina (дата звернення 21.12.2019).

208. Шевченко І. Б. Управління змінами: навч. посібник для студ. вищих навч. закладів. Київ: НТУ «КПІ» Політехніка, 2015. 231 с.

URL: https://dut.edu.ua/uploads/l_1603_65256919.pdf (дата звернення 21.12.2018).

209. Шевченко М. М. Поняття «технологія державного реагування на загрози національній безпеці»: смисловий простір соціально-філософського змісту. *Філософія науки: традиції та інновації*, 2017, №2(16).183–196.

URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nivanb_2016_3-4_9 (дата звернення 20.10.2020).

210. Ще (цінності, ідентичність, мислення, воля) упоряд. В. П. Моренець, О. Ю. Саврук; наук ред. В. П. Моренець. Київ: Дух і Літера, 2018. 416 с.

211. Щетініна Л. В., Рудакова С. Г., Данилевич Н. С., Монастирська Х. Р. Цифровізація навчального процесу: погляд студентів. *Бізнес Інформ*, 2021. № 2. С. 94–98.

URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/binf_2015_5_25 (дата звернення 21.08.2022).

212. Юргутіс І. Ф., Кравчук І. І. Основи менеджменту. Навчальний посібник. Київ: «Освіта», 1998. 256 с.

213. Явдак М. Ю. Критерії оцінки результативності діяльності підприємства. *Економіка підприємства. Бізнес інформ* 2011, № 12 с.70–74.

URL: http://www.business-inform.net/export_pdf/business-inform-2011-12_0-pages-70_74.pdf (дата звернення 11.11.2020).

214. Яремчук Р. Уроки менеджменту. Майстер-клас півстолітнього досвіду та наукової скарбниці. Тернопіль: Джура, 2008. 636с.

215. Al-Fadala A. What can schools learn from resistance to change (назва з екрану).

URL: <https://www.wise-qatar.org/resistance-change-education-reform-asmaa-alfadala/> (дата звернення 02.09.2020).

216. A Quick-and-Dirty Guide to Change Management Team Structure. Walk me. The change management blog. Update 2021 (назва з екрану).

URL: <https://change.walkme.com/change-management-team-structure/> (дата звернення 02.09.2020).

217. Balogun J., Hope-Hailey V., Johnson G. (Ed.), & Scholes, K. (Ed.) (2008). Exploring Strategic Change (3rd ed.). Prentice-Hall. 312 p.

URL: <https://researchportal.bath.ac.uk/en/publications/exploring-strategic-change-3rd-ed> (дата звернення 02.09.2020).

218. Bandler R. Reframing: NLP And the Transformation of Meaning, 1983.
URL: https://www.academia.edu/23023626/Bandler_Grinder_Reframing_Neuro_Linguistic_Programming_And_The_Transformation_Of_Meaning (дата звернення 01.09.2021).

219. Bastable S. Overview of Education in Health Care. Part 1. 2011. 24 p.
URL: <https://samples.jblearning.com/0763751375/chapter1.pdf> (дата звернення 03.01.2021).

220. Bate P. Strategies for Cultural Change, Oxford: Butterworth-Heinemann 1994. 316 p.

URL: <https://www.elsevier.com/books/strategies-for-cultural-change/bate/978-0-7506-0519-9> (дата звернення 02.09.2020).

221. Beck C. E., Schornack G. R Systems Model of Educational Processes. Encyclopedia of distance learning, Second edition 2009. USA.

URL: <https://www.igi-global.com/chapter/systems-model-educational-processes/12023> (дата звернення 31.10.2021).

222. Beckhard R. 1969 Organization Development: Strategies and Models, Addison-Wesley, Reading, MA.
URL: <https://www.coursehero.com/file/p1tooqg/Beckhard-R-1969-Organizational-Development-Strategies-and-Models-Read-ing-MA/> (дата звернення 12.06.2021).

223. Berg G. A., Simonson M. Distance learning. Britannica 7, 2016 (назва з екрану).
URL: <https://www.britannica.com/topic/distance-learning> (дата звернення 02.09.2020).

224. Boddy D. Becoming a master manager. A competing Values Approaches. The United States of America: John Wiley & Sons, 2015. 341 p

225. Bodnar O. S. Procedures and algorithms for expert evaluation.
URL: <https://www.narodnaosvita.kiev.ua> (дата звернення 08.09.2021).

226. Bodnar O., Boyko M., Horishna O., Naumchuk V. Conceptual essence of change of management models in the educational environment: theory and practice. *Applied Linguistics Research Journal*. 2021; 5(8): 26–35. DOI:10.14744/alrj.2021.75547.

URL: <https://alrjournal.com/jvi.aspx?un=ALRJ-75547&volume>

227. Bodnar O., Horishna O. Change Management in an inclusive environment. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат*. Матеріали І Всеукраїнської міждисциплінарної конференції (м. Тернопіль, 8 квітня, 2021р.). Упор. Удич З.І. Тернопіль: ТНПУ, 2021. 225с. С.214–217.

228. Bodnar O., Ivasiv O. Modelling and Assessment of Risk in Pedagogical Projects. *Wybrane aspekty zarządzania i finansowania działalności podmiotów sektora publicznego i prywatnego. Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu*. 2019, t. 85, nr 2. S.53–65.
URL: https://wydawnictwo.wsb.pl/sites/wydawnictwo.wsb.pl/files/czasopisma-tresc/zn_85.pdf (дата звернення 02.09.2020).

229. Bogachkov Y.M., Wuhan P.S., Novikov Y.L. Distance learning of students - opportunities and problems. *Computer at school and family*. 2011. № 2. pp. 29–33.

230. Bridges W. Managing Transitions: Making the Most of Change Da Capo Lifelong Books; 3rd ed. edition (22 Sept. 2009) 184 p. URL: <https://books.google.bj/books?id=7wF9DAAAQBAJ&hl=uk> (дата звернення 12.09.2020).

231. Business dictionary (назва з екрану). URL: <http://www.businessdictionary.com/definition/change-management.html> (дата звернення 02.09.2020).

232. Cameron E., Green M. Making sense of change management. A complete guide to the models, tools and techniques of organizational change. Fifth edition: London; New York NY: Cogan Page, 2020. 520 p.

233. Change management (назва з екрану). URL: <https://www.apm.org.uk/body-of-knowledge/delivery/scope-management/change-management/> (дата звернення 04.09.2020).

234. Change Manager. Job Description (назва з екрану). URL: <https://au.hudson.com/employers/recruitment/project-management/change-manager-job-description> (дата звернення 02.09.2020).

235. COBUILD Advanced English Dictionary. Copyright © HarperCollins Publishers.). URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/change-management> (дата звернення 01.10.2020).

236. Coch L., & French J. R. P. (1948). Overcoming resistance to change. Human Relations, 1, 512–532. URL: <https://psycnet.apa.org/record/1949-02436-001> (дата звернення 02.09.2020).

237. Contingency Model of Change Management: Dunphy and Stace's Model of Change. URL: <https://www.managementstudyguide.com/contingency-model-of-change-management.htm> (дата звернення 02.09.2020).

238. Courtney F. 6 Steps to Effective Organizational Change Management. URL: <https://www.pulselearning.com> (дата звернення 12.07.2021).

239. Daft R .L. (2015). Teoría y diseño organizacional. México: Cengage Learning Editores. 650 p.

URL: <https://www.auditorlider.com/wpcontent/uploads/.pdf> (дата звернення 02.09.2020).

240. Dictionary.com (назва з екрану).

URL: <https://www.dictionary.com/browse/change> (дата звернення 22.09.2020).

241. Dunphy D., Stace D. The Strategic Management of Corporate Change. *Human Relations*, Vol.46, No 8, 1993. P.905–1027.

URL: <https://doi.org/10.1177/001872679304600801> (дата звернення 08.09.2020).

242. Dimmock C., Tan C.Y, Nguyen D., Tran T.A., Dinh T.T. International Journal of Educational Development, VL 80. 2021.01.01.

URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0738059320304612>

(дата звернення 06.08.2021).

243. Edward F. ough McDon III, Kenneth B. Kahn. Using ‘hard’ and ‘soft’ technologies for global new product development, 1996.

URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9310.1996.tb00959.x>

(дата звернення 16.09.2020).

244. Eisenstat R. Spector B., Beer M. Why Change Programs Don’t Produce Change. *Harvard Business Review*. November-December, 1990.

URL: <https://hbr.org/1990/11/why-change-programs-dont-produce-change> (дата

звернення 14.07.2021).

245. Evaluation Guidelines. OECD. Paris.

URL: https://www.oecd.org/dac/evaluation/seco_guidelines.pdf (дата звернення

13.09.2019).

246. Farmer Lesley S.J. Affective Side of Technology Incorporation in the Workplace. 2013 (California State University at Long Beach, USA).

URL: <https://www.igi-global.com/chapter/affective-side-technology-incorporation-workplace/70175> (дата звернення 16.09.2020).

247. Fayol H. Administration industrielle et générale. Paris. Dunod et Pinat. 1916. 174 p. URL: https://fr.wikisource.org/wiki/Livre:Fayol,_Henri_-_Administration_industrielle_et_g%C3%A9n%C3%A9rale,_1917.djvu

(дата звернення 16.09.2020).

248. Follett M.P. *Dynamic Administration: The Collected Papers of Mary Parker Follett*. Martino Fine Books; Illustrated edition (September 11, 2013). 322 p.

249. Fred N. *Change Management 101 A Primer*, 2016. 17 с.

URL: https://www.academia.edu/48670906/Change_Management_101_A_Primer

(дата звернення 12.05.2021).

250. Gilbert J. K., & Boulter C. J. (1998). Learning Science through Models and Modelling. In B. J. Fraser, & K. G. Tobin (Eds.), *International Handbook of Science Education* (pp. 53-56). London: Kluwer Academic.

URL: https://beckassets.blob.core.windows.net/product/readingsample/458552/9780792335313_excerpt_004.pdf

(дата звернення 16.09.2020).

251. Greiner L.E. *Evolution and Revolution as Organizations Grow*. *Harvard Business Review*. 1998. URL: <https://hbr.org/1998/05/evolution-and-revolution-as-organizations-grow>

(дата звернення 11.3.2021)

252. Gulick L. Notes on the theory of organization. With Special Reference to Government in the United States. *Papers on the science of administration institute of public administration*. Columbia University N.Y. 1937 p. 196.

URL: <https://archive.org/stream/papersonscienceo00guli#page/12/mode/2up/search/function+of+managment>

(дата звернення 6.09.2020).

253. Hannan M. T. Structural Inertia and Organizational Change. *American Sociological Review*. Vol. 49. No 2, April, 1984. p. 149–164.

URL: https://www.researchgate.net/publication/228314327_Structural_Inertia_And_Organizational_Change

(дата звернення 16.09.2020).

254. Harrington H. J. (1991). Improving business processes. *The TQM Magazine*. January 1, 1991.

URL: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/eb059514/full/html>

(дата звернення 25.09.2021).

255. Harrington H. J. *Change Management Excellence: The Art of Excelling in Change Management Hardcover*. January 1, 2006. 156 p.

256. Hayas J. *The theory and practice of change management*. New York, 2014, p. 548.

257. Heathfield S. M. What Is Resistance to Change? Definition & Examples of Resistance to Change. Updated 06 August. 2020 (назва з екрану). URL: <https://www.thebalancecareers.com/what-is-resistance-to-change-1918240> (дата звернення 10.05.2020).

258. Heller R. DK Essential managers: Managing Change (назва з екрану). URL: https://books.google.com.ua/books?id=nOHWmSzb2-YC&printsec=frontcover&hl=uk&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q=active%20resistense&f=false (дата звернення 15.10.2022).

259. Hiatt J. ADKAR: A Model for Change in Business, Government, and Our Community. Loveland, Colorado, USA. 2006. 146 p.

260. Horishna O. Specifics of the organization of the educational process in the conditions of distance learning. Scientific foundations of modern pedagogy. Collective monograph. International Science Group. Boston: Primedia eLaunch, 2020. 146p. P.97–103.

URL: <https://repo.odmu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/8145/Monograph.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

261. Horishna O. Trends of change management in educational process in context of ideas of the New Ukrainian School. *Парадигмальна модель керівника сфери освіти у контексті євроінтеграційних процесів: матеріали Міжнародного форуму управлінської діяльності (18–19 травня 2019 р. м. Тернопіль)*. Тернопіль: Крок, 2019. 361с. с.171–177.

262. Horishna O. The organization of the educational process in the conditions of distance learning. *Proceedings of the II International Education Forum «Best Educational Practices: Ukraine, Europe, World»*, January 24, 2021, Association for Promotion of Education and Science Globalization SPACETIME, Kyiv, Ukraine, 338 p. P.239–243.

URL: https://drive.google.com/file/d/1-JadJmsFcQqNvMygkw_WBKst5uOhOlk/view (дата звернення 09.01. 2021).

263. Johnson D. Management: The four functions. LIGS University the USA, 2020. URL: <https://www.ligsuniversity.com/en/blogpost/management-the-four-functions> (дата звернення 04.06.2021).

264. Jurevicius O. McKinsey 7s Model, 2017 (назва з екрану). URL: <https://strategicmanagementinsight.com/tools/mckinsey-7s-model-> (дата звернення 01.12.2018).

265. Kapur R. Educational Processes: Indispensable in leading to Upgradation of the overall. *System of Education*. Jour. 2021. URL https://www.researchgate.net/publication/351370913_Educational_Processes_Indispensable_in_leading_to_Upgradation_of_the_overall_System_of_Education (дата звернення 02.09.2020).

266. Kirchhoff D., Kumar A., Lutz M., Messenböck R., and Meyding G. The Elements of a Good Change Management Function. BCG, 2020. URL: <https://www.bcg.com/publications/2020/elements-good-change-management-function> (дата звернення 06.03.2019).

267. Kotter J. P. (1996). *Leading Change*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press, 1996. Print. URL: <https://www.accipio.com/eleadership/mod/wiki/view.php?id=1874> (дата звернення 06.03.2019).

268. Kotter J. P. *Leading Change*, With a New Preface by the Author Hardcover Harvard Business Review Press. 1R edition (November 6, 2012). 208 p.

269. Kotter J.P., Cohen D.S. *The Heart of Change: Real-life Stories of how People Change Their Organizations*. Harvard Business Review Press, 2012. Business & Economics. 188 p.

270. Koontz H. & O'Donnell C. J. (1959). *Principles of management: an analysis of managerial functions*. 2nd ed. New York (N.Y.): McGraw-Hill. URL: https://80reansot.files.wordpress.com/2013/08/35950_reading_material_1.pdf (дата звернення 06.03.2019).

271. Koontz H., Weihrich H. *Essentials of Management*. 10th ed. Chennai: Tata McGraw Hill Education, 2015, 540 pp.

272. Lancaster I. What Are the Best Strategies For Managing Change In Schools? Teaching thoughts, 2019 (назва з екрану).

URL: <https://www.teachthought.com/the-future-of-learning/change-in-schools/>
(дата звернення 23.07.2020).

273. Lawrence P. R How to Deal with Resistance to Change. *Harvard Business Review* from the January, 1969. URL: <https://hbr.org/1969/01/how-to-deal-with-resistance-to-change> (дата звернення 25.04.2020).

274. Managing Organizational Change. SHRM better workplaces better world, 2017 (назва з екрану). URL: <https://www.shrm.org/resourcesandtools/tools-and-samples/toolkits/pages/managingorganizationalchange.aspx> (дата звернення 12.03.2019).

275. Management Study Guide. Kotter's 8 Steps Model of Change, 2017 (назва з екрану).

URL: <https://www.managementstudyguide.com/kotters-8-step-model-of-change.htm> (дата звернення 11.12.2018).

276. McFadden-Hiller J. Evaluating the Efficacy of Adaptive Management Approaches: Is There a Formula For Success? *Article· Literature Review in Journal of Environmental Management* №92(5). 1354–9 November 2010. URL: https://www.researchgate.net/publication/49653738_Evaluating_the_Efficacy_of_Adaptive_Management_Approaches_Is_There_a_Formula_For_Success
(дата звернення 06.03.2019).

277. Merriam-webster. Dictionary (назва з екрану).

URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/model> (дата звернення 12.11.2019).

278. Meyerson D. E. Radical Change, the Quiet Way. On Change. HBR's 10 Must Reads. 125 p.

URL: <http://midlands.carolinagreenhouse.com/wp-content/uploads/2014/08/HBR-10-Must-Reads-on-Change.pdf> (дата звернення 03.01.2022).

279. Mescon M. H, Albert M., Khedouri F. Management. Harper & Row, 1988. 777 p.

URL: <https://archive.org/details/management0000mesc> (дата звернення 06.03.2019).

280. Meyhew E. Organizational Change Processes. The NTL handbook of organization development and change: principles, practices, and perspectives. B. B. Jones, M. Brazzel. NTL Institute for Applied Behavioral Science John Wiley and Sons. San Francisco: Pfeiffer, 2006. P. 104–120.

URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00213624.1987.11504697?journalCode=mjei20> (дата звернення 06.03.2019).

281. Mulder P. (2013). Greiner Growth Model. Retrieved [31.11.2019] from Tools Hero.

URL: <https://www.toolshero.com/strategy/greiner-growth-model/> (дата звернення 23.11.2021).

282. Mykhailychenko I. Organizational-managerial conditions for innovations implementation in higher education institutions. Збірник наукових праць «Педагогічний альманах». 2019. Вип. 44. С.122–129. URL: <http://www.pedalmanac.site/index.php/main/article/view/27/20> (дата звернення 06.03.2019).

283. Naupak D. V. Formation of algorithm of change management in the provided development of the enterprise on the basis of the process approach. State regulation of economic and social development. Theory and practice of public administration. Issue 2(33).

URL: <http://irbis-nbu.gov.ua> (дата звернення 06.03.2019).

284. Nohria N., Beer M. Cracking the Code of Change, Harvard Business Review, 2019. URL: <https://hbr.org/2000/05/cracking-the-code-of-change> (дата звернення 07.08.2021).

285. OECD (2021), Applying Evaluation Criteria Thoughtfully, OECD Polishing, Paris. URL: <https://doi.org/10.1787/543e84ed-en> (дата звернення 17.06.2022).

286. Organizational Competencies. Ispatguru, 2019 (назва з екрану).

URL: <https://www.ispatguru.com/organizational-competencies> (дата звернення 16.02.2020).

287. Öztürk Z. Chaos and Complexity Approach in Management. Handbook of Research on Chaos and Complexity Theory in the Social Sciences Gazi University, Turkey, 2016. (дата звернення 13.03.2021).

URL: <https://www.igi-global.com/chapter/chaos-and-complexity-approach-in-management/150418> (дата звернення 06.03.2019).

288. Peterson G. D. Ecological Paradigms Lost, Routes of Theory Change. Theoretical Ecology Series, 2005.

URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780120884599500182> (дата звернення 13.04.2019).

289. QUALITY GLOSSARY – С. У, 2020 (назва з екрану).

URL: <https://asq.org/quality-resources/quality-glossary> (дата звернення 24.11.2020).

290. Ramasamy T. Principles of management. Himalaya publishing house 2017. 198 p. URL: <http://www.himpub.com/documents/Chapter1804.pdf> (дата звернення 16.10.2019).

291. Raven J. The Conceptualisation of Competence. Published 2001 by Peter Lang, New York, P.253–274.

URL: https://www.researchgate.net/publication/238793092_The_Conceptualisation_of_Competence (дата звернення 12.05.2020).

292. Rogers K. Scientific modeling science. Britannica, 2012 (назва з екрану).

URL: <https://www.britannica.com/science/scientific-modeling> (дата звернення 13.02.2021).

293. Rouse M.J., Daellenbach U.S. Research notes and communications rethinking research methods for the resource-based perspective: isolating sources of sustainable competitive advantage. *Strategic Management Journal Strat. Mgmt. J.*, 20: 487–494 (1999) p.478–494.

URL: http://escueladoctorado.uva.es/export/sites/doctorado/_documentos/RouseDaellenbachSMJ.pdf (дата звернення 21.06.2020).

294. Sharma K (2022). 10 Proven Change Management Models. Change management (назва з екрану).

URL: <https://academy.whatfix.com/10-change-management-models/> (дата звернення 18.12.2022).

295. Schwarz Ch. V., White B. Metamodeling Knowledge: Developing Students' Understanding of Scientific Modeling. *Cognition and instruction*, 23(2), 165–205. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 2005, 166 p.

URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Metamodeling-Knowledge%3A-Developing-Students'-of-Schwarz-White/baac90637f7d95a0922090cda9a3c0d34958f31b> (дата звернення 13.12.2021).

296. Taylor F. W. Scientific Management; Comprising Shop Management, the Principles of Scientific Management Testimony before the Special House Committee. *Westport, CT: Greenwood Press*, 1972. Page 1–7.

URL: <http://nationalhumanitiescenter.org/pds/gilded/progress/text3/taylor.pdf> (дата звернення 17.09.2019).

297. Terhat E. Teacher resistance against school reform: reflecting an inconvenient truth. *School Leadership & Management. Formerly School Organization*. Volume 33, 2013.

URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13632434.2013.793494?scroll=top&needAccess=true> (дата звернення 25.12.2019 р.).

298. Teybeh A. N. Analyzing Organizational Structure based on 7s model of McKinsey. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, Vol. 5, No. 5. May, 2015.

URL: https://econpapers.repec.org/article/hurijarbs/v_3a5_3ay_3a2015_3ai_3a5_3ap_3a43-55.htm (дата звернення 12.07.2019).

299. The Prosci ADKAR Model. People. Change. Result (назва з екрану). URL: <https://www.prosci.com/adkar> (дата звернення 16. 12. 2018).

300. Urwick L. The function of administration with special reference to the work of Henri Fayol. Papers on the science of administration institute of public administration. Columbia University. New York. 1937. p. 196.

URL: <https://archive.org/stream/paperscience00guli#page/12/mode/2up/search/function+of+managment> (дата звернення 06. 11. 2019 р.).

301. Vukotich G. Assembling the change management team. *The Importance of Change Management Training ATD*, 2014. P. 4–6.

URL: <https://www.td.org/newsletters/atd-links/assembling-the-change-management-team> (дата звернення 12. 10. 2020).

302. Williamson R., Blackburn B.R. Dealing with Resistance to Change *Principal Leadership*. 10. No 7. Mar, 2010. P. 73–75.

URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ894674> (дата звернення 21. 04. 2019).

303. Zaballero A. G, Yeonsoo K. Y. Theoretical Frameworks and Models Supporting the Practice of Leveraging Workforce Diversity. *Handbook of Research on Workforce Diversity in a Global Society: Technologies and Concepts*. June, 2012. P.18.

URL: <https://www.igi-global.com/chapter/theoretical-frameworks-models-supporting-practice/67074> (дата звернення 21. 04. 2021).

Анкета для педагогів «Сприйняття змін»

Шановні колеги, просимо Вас надати відповіді на наступні питання. Дана анкета є анонімною. Просимо Вас вибрати й позначити по одному варіанту відповіді на кожне з питань анкети. Відповідаючи на питання №2, №4, №5, №6, №7, №8, №9, №10 і №11, можна вибрати й позначити декілька варіантів відповіді.

1. Поняття зміни – це:

- А) перехід, перетворення (стану, руху, властивостей) у щось якісно інше;*
- Б) те, що призводять до його регресії;*
- В) це рішення МОН України для стимулювання творчості педагогів;*
- Г) це все, що заважає звичному режиму роботи педагогів.*

2. Які відбувалися зміни протягом останнього року у Вашому закладі освіти?

- А) зміни на рівні матеріально-технічного забезпечення;*
- Б) зміни пов'язані з методами і формами навчання;*
- В) зміни направлені на діджиталізацію освіти;*
- Г) зміни у якісному складі педагогічного колективу;*
- Д) зміни у навчальних програмах;*
- Е) зміни у дидактичних засобах.*

3. Чи вважаєте Ви себе готовими до впровадження змін?

- А) так;*
- Б) швидше так, чим ні;*
- В) важко відповісти;*
- Г) швидше ні, чим так;*
- Д) ні.*

4. У якій сфері Ви могли б впроваджувати зміни у Вашому закладі освіти?

- А) професійний розвиток;*
- Б) впровадження інновацій;*
- В) удосконалення техніки уроку;*
- Г) позакласна робота;*
- Д) проектна діяльність;*
- Е) робота з батьками;*
- Є) цифровізація навчання;*
- Ж) система оцінювання.*

5. Коли у Вас виникає бажання ввести зміни у свою діяльність?

- А) в атестаційний період;*
- Б) у процесі спілкування з науковцями;*
- В) після прослуханих вебінари, відвіданих курсів підвищення кваліфікації;*
- Г) під час ознайомлення з педагогічною майстерністю колег;*
- Д) у процесі опрацювання фахової літератури;*
- Е) під час спілкування з колегами;*
- Ж) під час взаємодії з учнями;*

3) під час комунікації з батьками.

6. Серед загальних перешкод для впровадження змін у вашому закладі освіти є:

- А) матеріально-технічне забезпечення школи;
- Б) конкурентоспроможність закладу освіти;
- В) надмірний контроль адміністрації закладу освіти;
- Г) психологічна незрілість здобувачів освіти до змін;
- Д) психологічна незрілість педагогів до впровадження змін;
- Е) освітній консерватизм;
- Є) відсутність відповідних компетентностей педагога;
- Ж) відсутність мотиваційних інструментів.

7. Серед перешкод, що стримують процеси змін у закладі освіти:

- А) відсутність спільного колективного бачення;
- Б) незрозумілість доцільності змін;
- В) невпевненість в ефективності змін;
- Д) надмірні ресурсні затрати;
- Е) відсутність ефективною команди змін;
- Є) невідповідність компетентностей або консерватизм педагога;
- Ж) нерозуміння стратегії розвитку закладу освіти.

8. Що приваблює Вас у процесі управління змінами?

- А) інтерес до майбутніх компетентностей учнів;
- Б) безпосередній вплив на формування освітньої траєкторії вчителя;
- В) можливість популяризувати власну педагогічну майстерність;
- Г) можливість впроваджувати нові методи і форми навчання;
- Д) новий досвід.

9. У яких сферах зміни найбільше провокують опір педагогів?

- А) зміна регламенту роботи школи;
- Б) зміна умов праці;
- В) зміна розкладу;
- Г) зміна класного керівництва;
- Д) зменшення педагогічного навантаження;
- Е) зміна навчального кабінету;
- Є) доручення адміністрації (кіл.);
- Ж) термінова підготовка письмової доповіді на конференції;
- З) незапланований відкритий урок.

10. Якими компетентностями повинен володіти керівник для УЗОП?

- А) уміння делегувати повноваження;
- Б) уміння формувати команду одностудентів;
- В) брати відповідальність на себе за ефективність впровадження змін;
- Г) використовувати аналітичний склад мислення;
- Д) вміння вести за собою;
- Е) вміння діяти на випередження;
- Ж) генерувати ідеї.

11. На Вашу думку, що є основою успіху змін у закладі освіти?

А) командний стиль управління;

Б) наявність сильного лідера-керівника;

В) високий рівень розвитку організаційної культури;

Г) наявність механізмів психологічного і фінансового стимулювання;

Д) наявність чіткого алгоритму впровадження змін;

Е) неупереджене ставлення адміністрації до педагогічного колективу;

Е) високий рівень технічного забезпечення школи.

Додаток А1.2

Результати анкетування педагогів «Сприйняття змін»

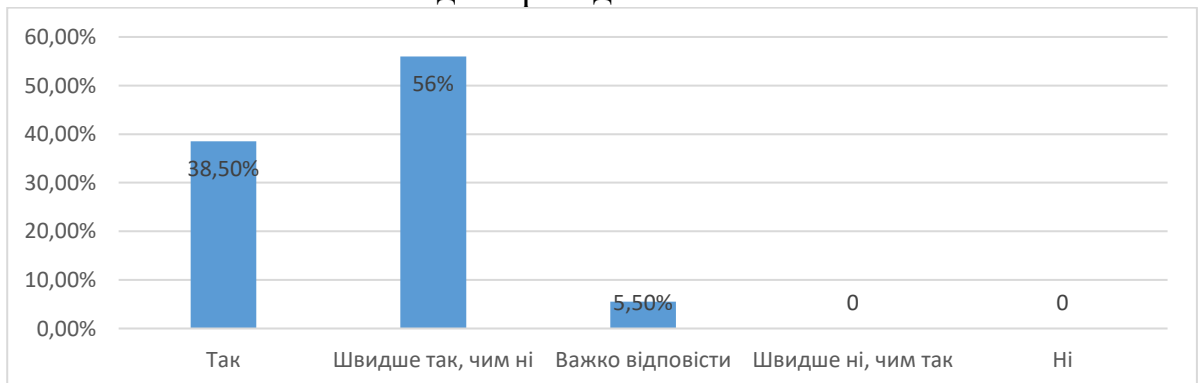
1. Як Ви розумієте поняття змін?



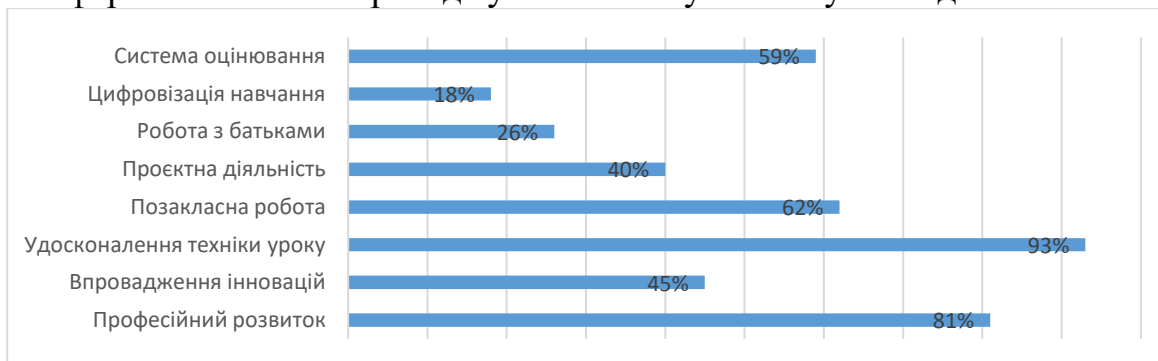
2. Які відбувалися зміни протягом останнього року у Вашому закладі освіти?



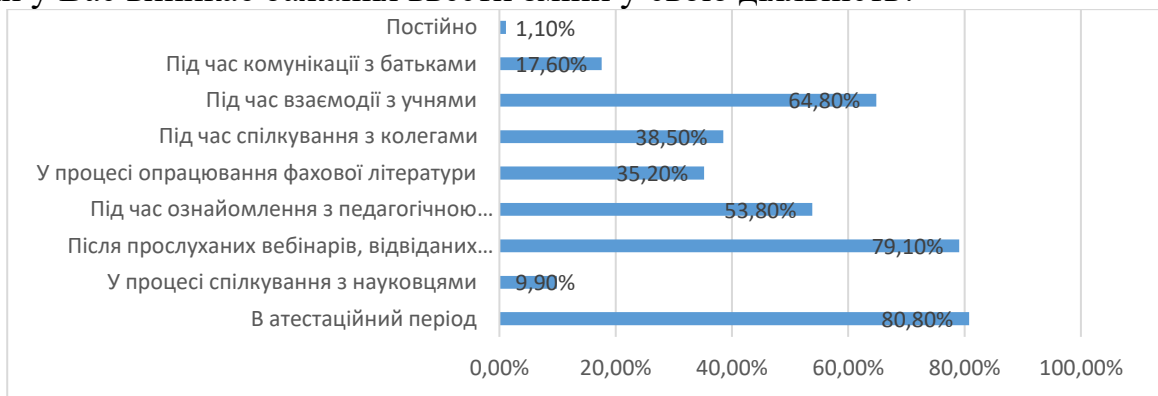
3. Чи вважаєте Ви себе готовими до впровадження змін?



4. У якій сфері Ви могли б впроваджувати зміни у Вашому закладі освіти?



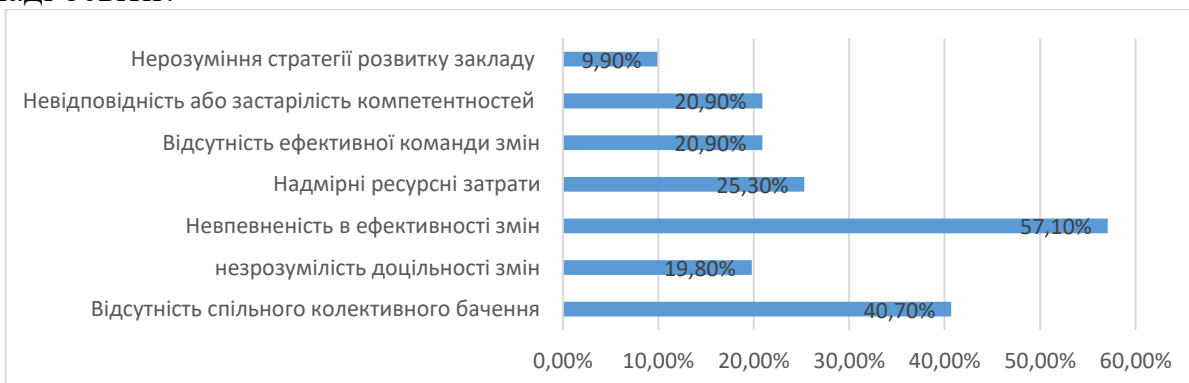
5. Коли у Вас виникає бажання ввести зміни у свою діяльність?



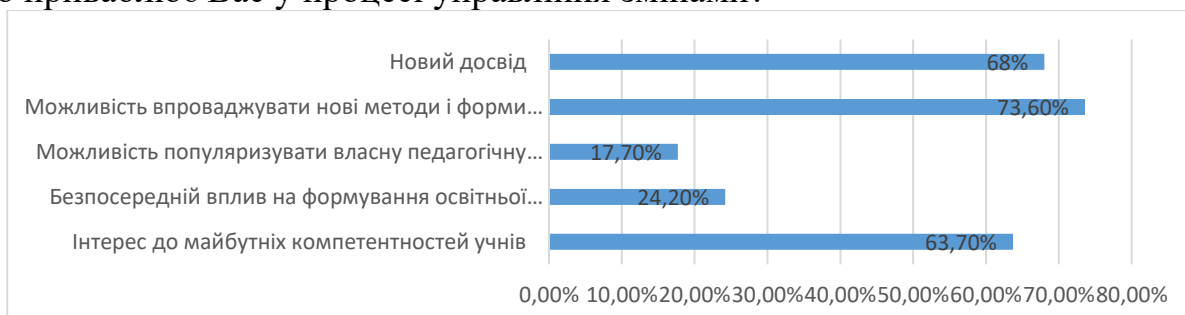
6. Які можуть бути загальні перешкоди для впровадження змін у вашому закладі освіти?



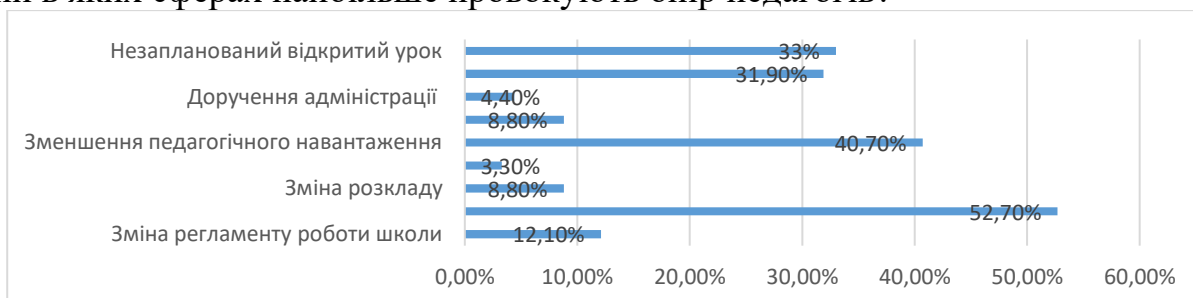
7. На Вашу думку, які внутрішньо-шкільні перешкоди стримують процеси змін у закладі освіти?



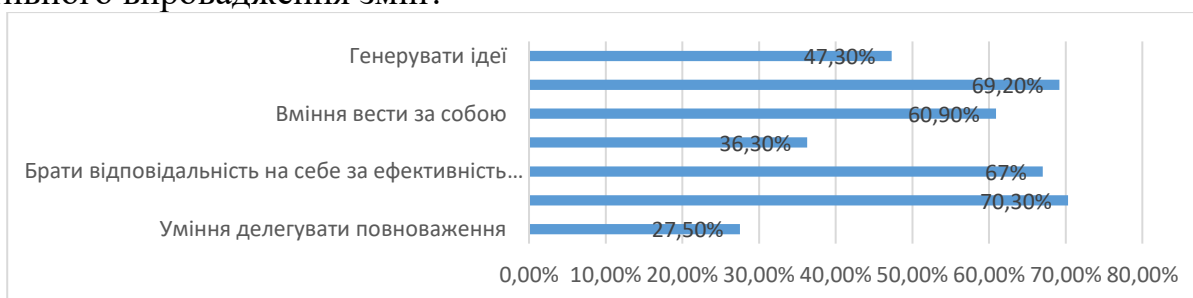
8.Що приваблює Вас у процесі управління змінами?



9.Зміни в яких сферах найбільше проваюють опір педагогів?



10.Якими найважливішими компетентностями повинен володіти керівник для ефективного впровадження змін?



11. Що, на Вашу думку, є основою успіху змін у закладі освіти?



Додаток А1.3

Анкета для педагога «Готовність педагога до змін»

Шановні колеги, просимо Вас надати відповіді на наступні питання. Дана анкета є анонімною. Просимо Вас вибрати й позначити по одному варіанту відповіді на кожне з питань анкети.

1.Чи вважаєте Ви зміни в освітньому процесі продуктивними?

А) так;

Б) ні;

- В) не визначились.*
- 2.Що з Вашої точки зору найбільше зазнало змін?
А) структура освітнього процесу;
Б) форми роботи на уроці;
В) оцінювання;
Г) впровадження нових форм навчання.
- 3.Наскільки Ви усвідомлюєте зміни?
А) повністю сприймаю і усвідомлюю;
Б) адаптуюсь до змін;
В) очікую повернення до минулого досвіду;
Г) зміни не усвідомлюю, через недостатнє інформування.
- 4.Які, з Вашої точки зору, існують причини неусвідомлення змін педагогами?
А) непоінформованість;
Б) внутрішній опір до нового;
В) потреба постійного саморозвитку.
- 5.Чи готові Ви підтримувати зміни в освітньому процесі закладу освіти?
А) так;
Б) ні;
В) не визначилися.
- 6.Чи готові Ви ініціювати зміни в освітньому процесі закладу освіти?
А) так;
Б) ні;
В) не визначилися.
- 7.Як Ви оцінюєте свої професійні знання щодо сутності змін в освітньому процесі?
А) початковий рівень;
Б) середній рівень;
В) достатній рівень;
Г) високий рівень.
- 8.Як Ви оцінюєте свою активну участь у процесі змін?
А) початковий рівень;
Б) середній рівень ;
В) достатній рівень;
Г) високий рівень.
- 9.Які ознаки готовності до управління змінами притаманні педагогам Вашого закладу освіти?
А) прагнення до постійного саморозвитку;
Б) креативність;
В) лідерські якості;
Д) гнучкість і вміння адаптуватися до нових умов;
Е) вміння працювати у команді.
- 10.Які, з Вашої точки зору, причини стримують педагогів брати активну участь в процесі змін?
А) скромність;

- Б) нерозуміння змін;*
- В) відсутність матеріального стимулювання;*
- Г) небажання сприймати очікуваний результат.*
- А) прагнення до постійного саморозвитку;*
- Б) креативність;*
- В) лідерські якості;*
- Д) гнучкість і вміння адаптуватися до нових умов;*
- Е) вміння працювати у команді.*

9. Які причини зумовлюють відсутність розуміння змін в освітньому процесі?
- А) низький рівень інтелектуальної зрілості вчителя;*
 - Б) відсутність інформації про наявний ринок форм навчання педагогів з проблемами інновацій;*
 - Г) неспроможність самотійно освоювати інформаційне поле змін.*

10. Що, на Вашу думку, потрібно робити адміністрації закладу освіти для мотивації педагогів та посилення їхньої здатності до сприйняття та освоєння змін в освітньому процесі?

- А) забезпечити умови вільного доступу до інформаційних ресурсів;*
- Б) проводити системну і послідовну роботу, щодо психологічної підтримки педагогів, які опираються змінам;*
- В) шукати матеріальні і моральні стимули для педагогів, які активно впроваджують і популяризують зміни;*
- Г) впроваджувати нові форми безперервної комунікації педагогів на основі командного підходу.*

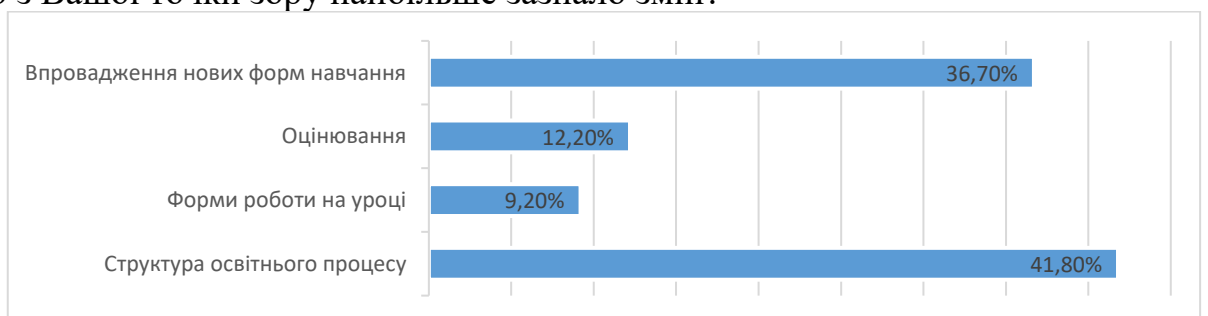
Додаток А1.4

Результати анкетування педагогів «Готовність педагога до змін»

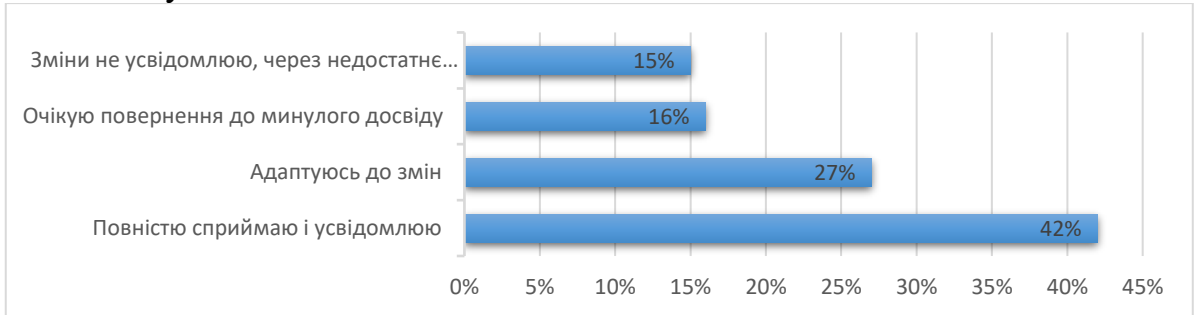
1. Чи вважаєте Ви зміни в освітньому процесі продуктивними?



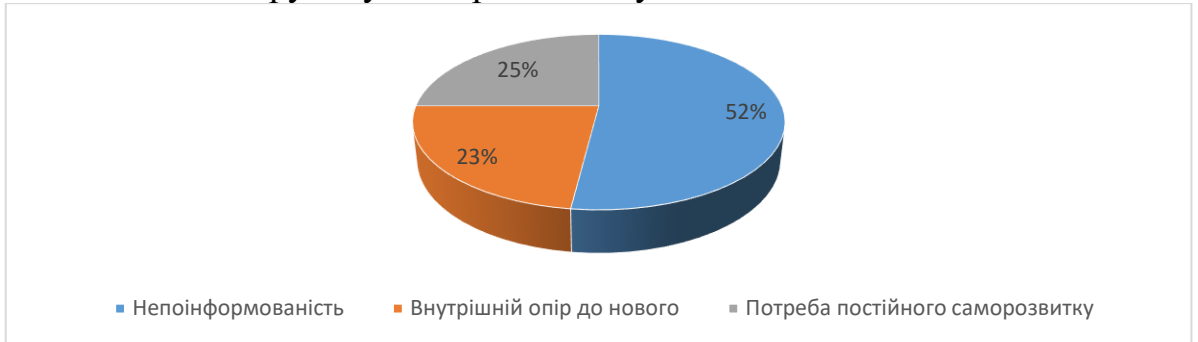
2. Що з Вашої точки зору найбільше зазнало змін?



3. Наскільки Ви усвідомлюєте зміни?



4. Які з Вашої точки зору існують причини неусвідомлення змін педагогами?



5. Чи готові Ви підтримувати зміни в освітньому процесі закладу освіти?



6. Чи готові Ви ініціювати зміни в освітньому процесі закладу освіти?



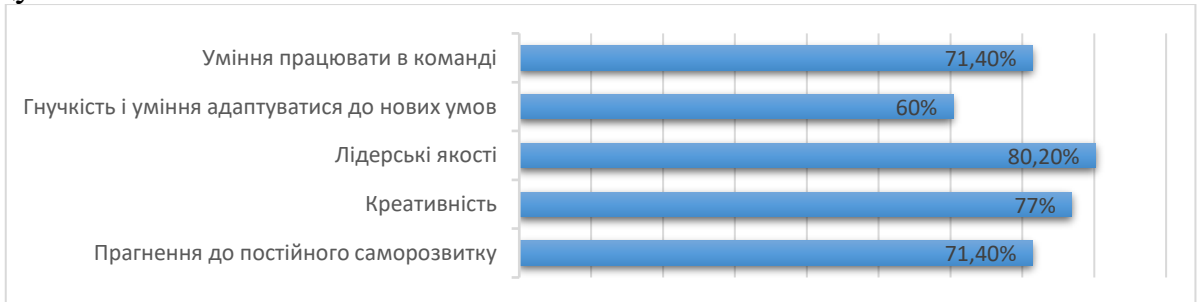
7. Як Ви оцінюєте свої професійні знання, щодо сутності змін в освітньому процесі?



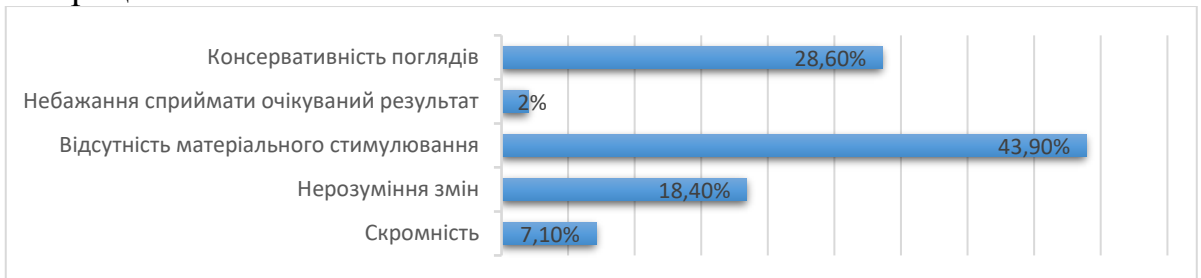
8. Як Ви оцінюєте свою активну участь у процесі змін?



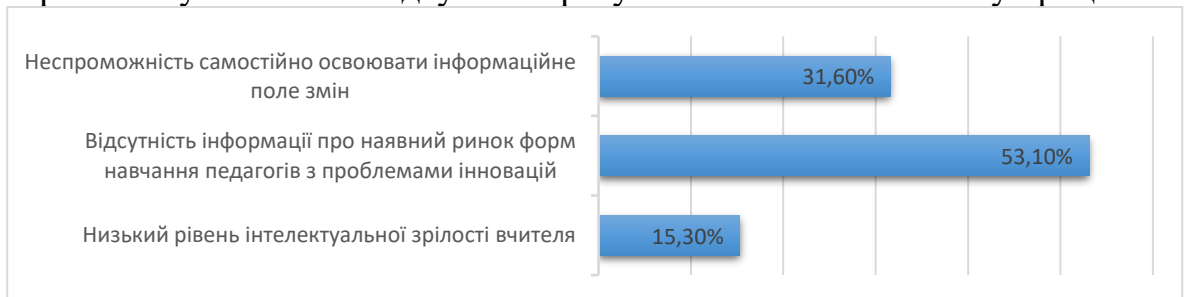
9. Які ознаки готовності до управління змінами притаманні педагогам Вашого закладу освіти?



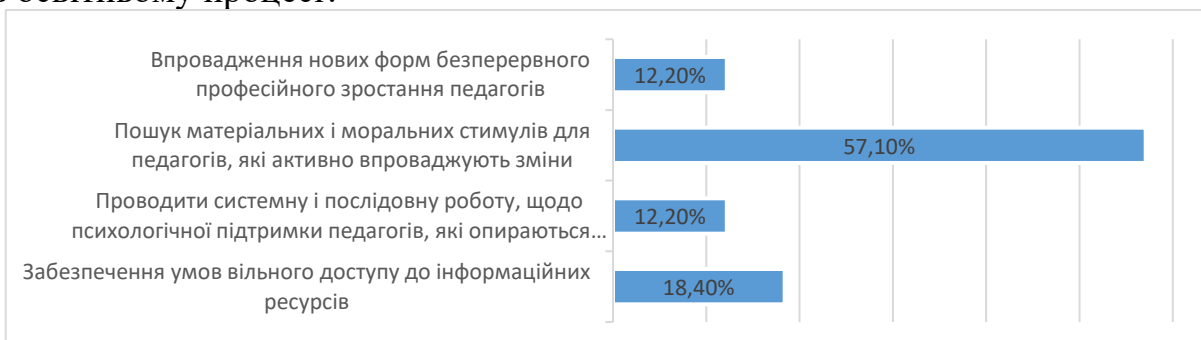
10. Які, з Вашої точки зору, причини стримують педагогів брати активну участь в процесі змін?



11. Які причини зумовлюють відсутність розуміння змін в освітньому процесі?



12. Що, на Вашу думку, потрібно робити адміністрації закладу освіти для мотивації педагогів та посилення їхньої здатності до сприйняття та освоєння змін в освітньому процесі?



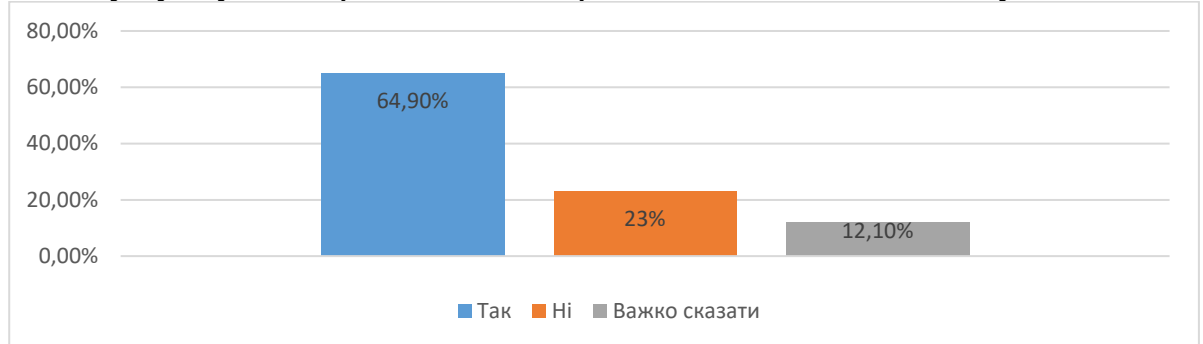
Анкета для педагога «Концепція НУШ як індикатор змін в освітньому процесі»

Шановні колеги, просимо Вас надати відповіді на наступні питання. Дана анкета є анонімною. Просимо Вас вибрати й позначити по одному варіанту відповіді на кожне з питань анкети. Відповідаючи на питання №3, №5 і №6, можна вибрати й позначити декілька варіантів відповіді. Зверніть увагу, у №7 і №8 питанні потрібно дати розгорнуту відповідь.

1. Як, на Вашу думку, чи сприяє НУШ покращенню якості навчання учнів?
 - А) так;*
 - Б) ні;*
 - В) важко відповісти.*
2. Чи відчуваєте Ви зміни в освітньому процесі, викликані впровадженням концепції Нової української школи?
 - А) так;*
 - Б) ні;*
 - В) важко відповісти.*
3. В яких аспектах концепція НУШ діє найбільш ефективно?
 - А) вдосконалення підручників;*
 - Б) зміна сприйняття школи батьками;*
 - В) зміна сприйняття учня;*
 - Г) підготовка педагога;*
 - Д) навчальні програми.*
4. Від кого, на вашу думку, найбільш залежить ефективність управління змінами?
 - А) від адміністрації;*
 - Б) від вчителя;*
 - В) від батьків;*
 - Г) від учнів.*
5. Які фактори можуть породжувати неефективність впровадження змін
 - А) високий відсоток учнів, які не мають мотивації до навчання;*
 - Б) недостатність фінансування;*
 - В) відсутність відповідної підготовки вчителя;*
 - Д) несприйняття батьками змін.*
6. Що потрібно вчителю для того, щоб ефективно впроваджувати зміни в освітній процес?
 - А) постійно навчатися і переймати досвід інших вчителів;*
 - Б) шукати свою творчу методику навчання;*
 - В) вміти слухати керівника закладу освіти*
 - Г) постійно співпрацювати з батьками;*
 - Д) навчитися розуміти потреби учня.*

Результати анкетування педагогів «Концепція НУШ як індикатор змін в освітньому процесі»

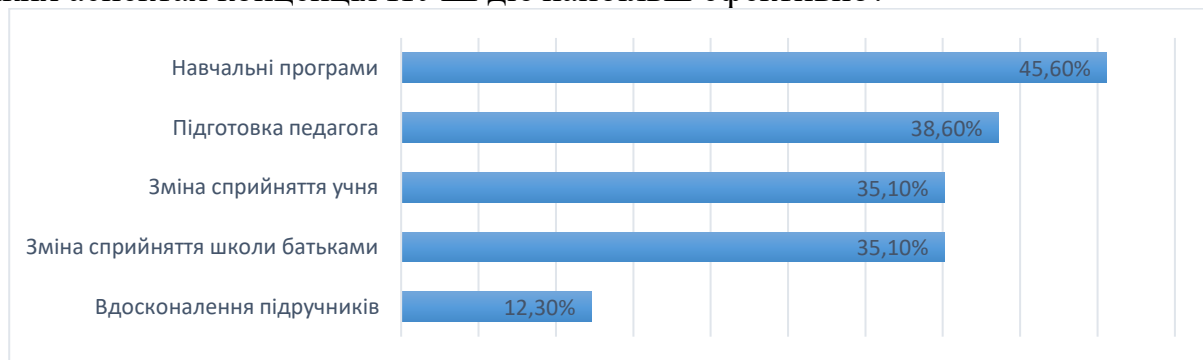
1. Як на Вашу думку, чи сприяє НУШ покращенню якості навчання учнів?



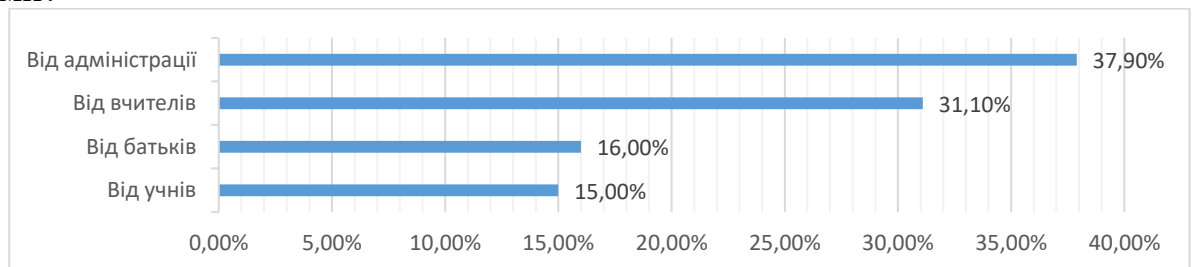
2. Чи відчуваєте Ви зміни в освітньому процесі, викликані впровадженням концепції Нової української школи?



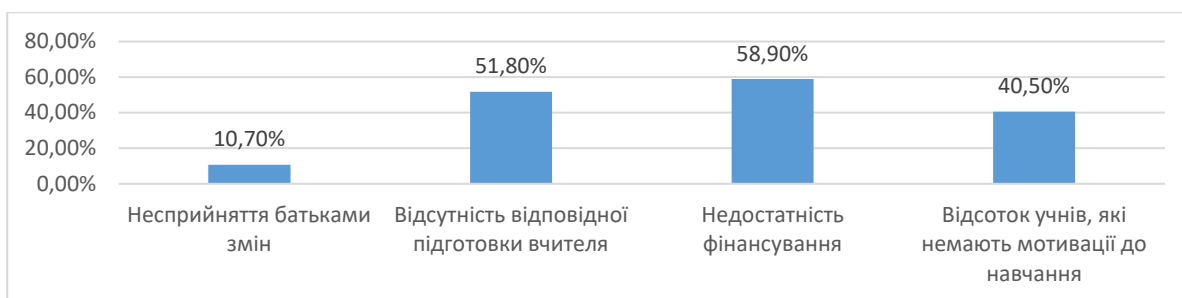
3. В яких аспектах концепція НУШ діє найбільш ефективно?



4. Від кого, на вашу думку найбільш залежить ефективність управління змінами?



5. Які фактори можуть породжувати неефективність впровадження змін?



6. Що потрібно вчителю для того, щоб ефективно впроваджувати зміни в освітній процес?



Додаток А1.7

Анкета для педагога

«Впровадження інклюзивного навчання як індикатор змін в освіті»

Шановні колеги, просимо Вас надати відповіді на наступні питання. Дана анкета є анонімною.

Просимо Вас вибрати й позначити по одному варіанту відповіді на кожне з питань анкети.

1. Чи змінило інклюзивне навчання зміст і структуру освітнього процесу ЗЗСО?

- А) так;
- Б) ні;
- В) важко відповісти.

2. Яка з відповідей не розкриває сутності інклюзивного навчання?

- А) організація життя без бар'єрів або їх усунення;
- Б) спеціальний сервіс для адаптації та модифікації освітнього процесу для дітей з ООП у системі освітніх послуг, гарантованих державою, що базуються на принципах не дискримінації, а врахування багатоманітності людини;

В) створення спеціальних груп для навчання недієздатних громадян, які потребують опіки, щоб відокремитися від інших дітей.

3. Інклюзивна освіта базується на принципах:

- А) права на освіту та психолого-педагогічний супровід дітей з ООП та безбар'єрності;
- Б) єдиноначальності та лідерства;
- В) економічності та інтегрованості;
- Г) регламентації та врахування тайм-менеджменту;

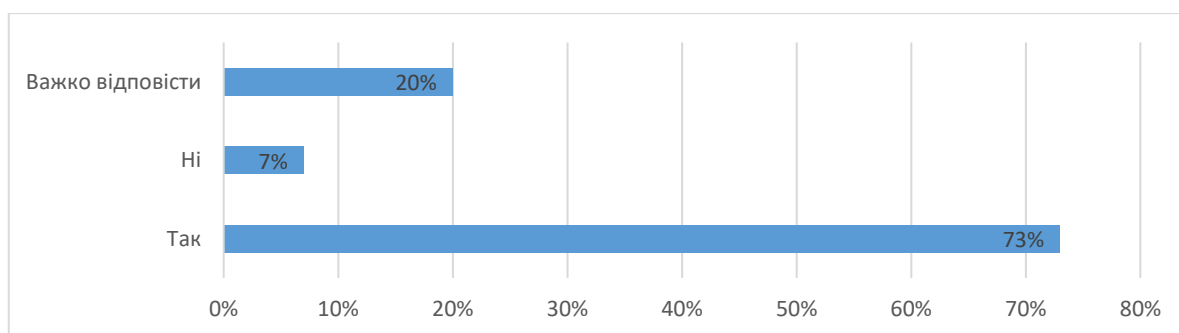
4. Які пріоритети повинні обрати педагоги під час викладання в інклюзивних класах?

- А) рівень складності завдань повинен бути однаковим для всіх учнів;*
Б) система навчання повинна підлаштовуватися під потреби цілого класу;
В) постійний процес вдосконалення освітніх програм, методик для визначення та забезпечення прав усіх дітей.
5. Які труднощі викликає у Вас викладання в інклюзивних класах?
- А) недостатньо часу для повного викладення матеріалу;*
Б) відсутність умінь забезпечувати спілкування дітей з ООП з цілим класом;
В) недостатня співпраця з асистентом вчителя;
Г) брак навичок використання ліберально-демократичного управління класом.
6. Чи вплинуло впровадження інклюзії на якість педагогічної праці?
- А) мені бракує часу на підготовку;*
Б) це стимулювало мій подальший розвиток і викликало потребу пошуку курсів підвищення кваліфікації;
В) нічого не змінилося;
Г) мені здається, стало працювати важче.

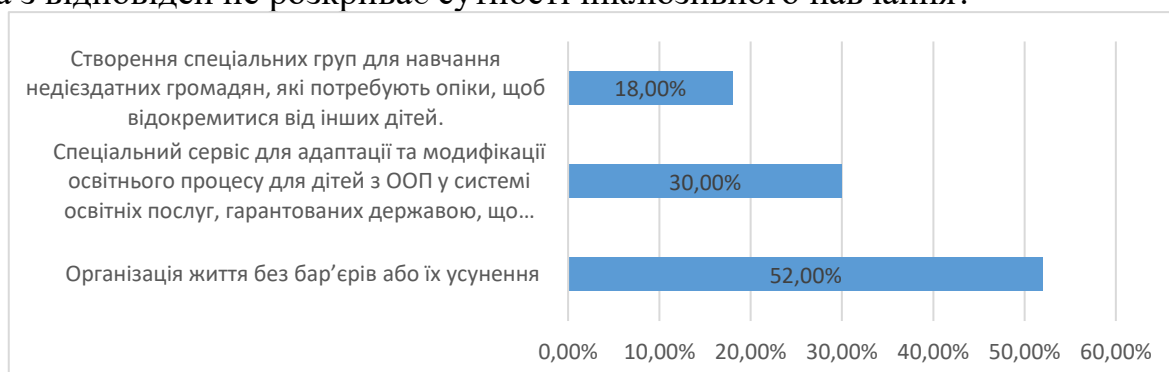
Додаток А1.8

Результати анкетування педагогів «Впровадження інклюзивного навчання як парадигма змін в освіті»

1. Чи змінило інклюзивне навчання зміст і структуру освітнього процесу ЗЗСО?



2. Яка з відповідей не розкриває сутності інклюзивного навчання?



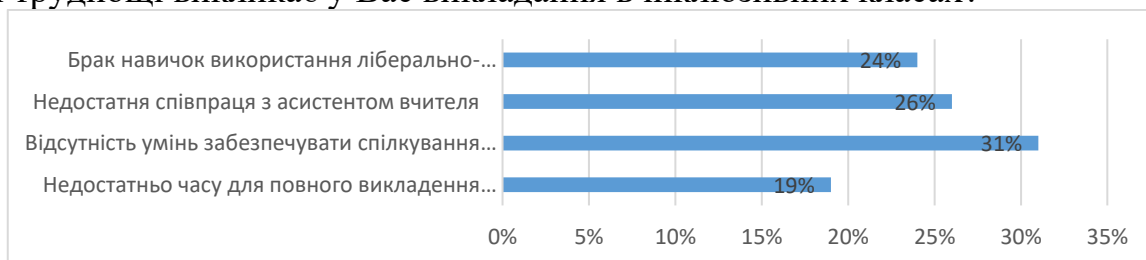
3. Інклюзивна освіта базується на принципах:



4. Які пріоритети повинні обрати педагоги під час викладання в інклюзивних класах?



5. Які труднощі викликає у Вас викладання в інклюзивних класах?



6. Чи вплинуло впровадження інклюзії на якість педагогічної праці?



Додаток А1.9

Анкета для педагогів «Якість змін у дистанційному навчанні»

Шановні колеги, просимо Вас надати відповіді на наступні питання. Дана анкета є анонімною. Просимо Вас вибрати й позначити по одному варіанту відповіді на кожне з питань анкети. Відповідаючи на питання №1 і №7, можна вибрати й позначити декілька варіантів відповіді.

1. Яким чином Ви здійснювали з учнями вивчення теоретичного матеріалу?

- А) використання власних презентацій, відеоуроків;
 Б) використання YouTube каналу;
 В) посилання на завдання і параграфи з підручника;
 Г) посилання на ресурси з інтернету;
 Д) Google Classroom;
 Е) спілкування у соціальних мережах;
 Є) за допомогою відеозв'язку.
2. Які форми перевірки домашнього завдання Ви надавали перевагу?
- А) за допомогою електронної пошти;
 Б) Google Classroom;
 В) за допомогою додатка Viber;
 Г) не здійснювали перевірку домашніх завдань.
3. Чи використовували Ви технології формувального оцінювання під час дистанційного навчання?
- А) так;
 Б) ні.
4. Чи задоволені Ви активністю учнів під час дистанційного навчання?
- А) так
 Б) ні
 В) частково
5. Що зумовило Вас розвивати свою інформаційну компетентність?
- А) вимоги адміністрації;
 Б) власна невпевненість;
 В) приклад наслідування успішних вчителів;
 Г) мене влаштовує мій рівень інформаційної компетентності.
6. Оцініть Ваше навантаження в умовах здійснення дистанційного навчання?
- А) у межах норми;
 Б) надлишкове;
 В) критичне.
7. Чи плануєте Ви впроваджувати технології дистанційного навчання після карантину?
- А) так;
 Б) ні;
 В) не знаю.
8. З якими труднощами Ви зіткнулися в процесі здійснення дистанційної форми навчання учнів?
- А) недостатньо розвинена інформаційна компетентність;
 Б) відсутність досвіду навчання учнів в умовах використання технологій дистанційного навчання;
 В) брак технічного забезпечення педагога закладом освіти;
 Г) недостатня кількість інформації про методики дистанційного навчання;
 Д) відсутність єдиного майданчика, на якому б були зібрані й оцінені експертами кращі курси з організації дистанційного навчання.

9. Чи відчували Ви тиск адміністрації закладу освіти на Вас в умовах дистанційного навчання?

- А) так;
 Б) ні;
 В) важко відповісти.

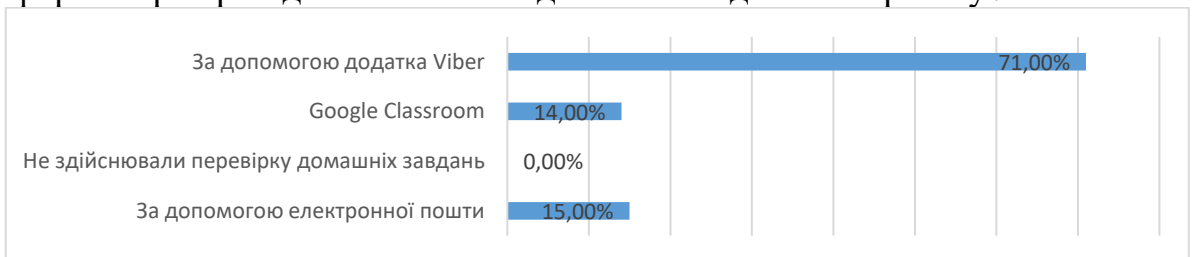
Додаток А1.10

Результати анкетування педагогів «Якість змін у дистанційному навчанні»

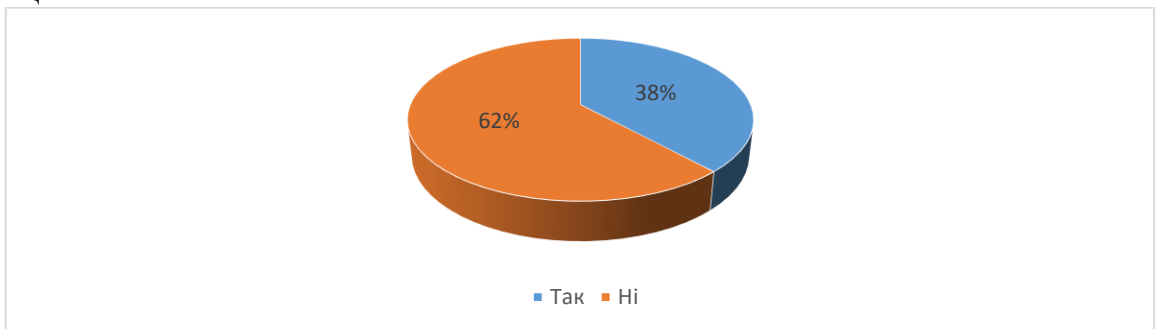
1. Яким чином Ви здійснювали з учнями вивчення теоретичного матеріалу?



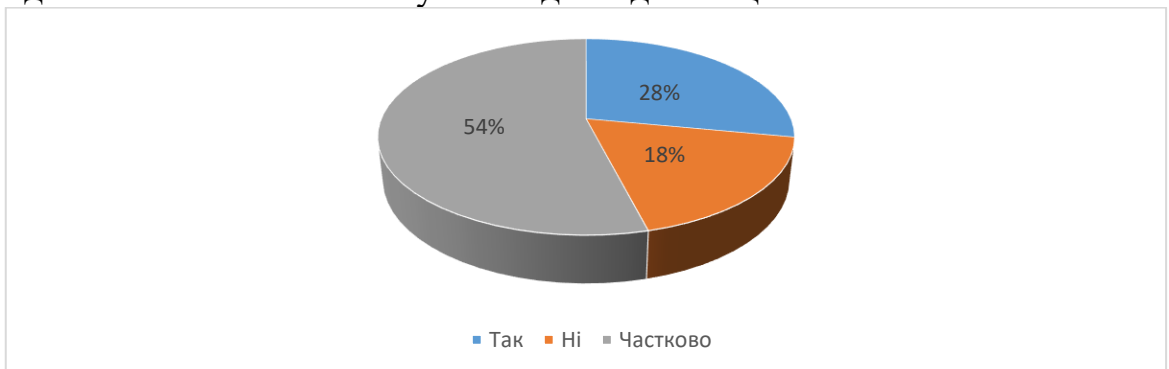
2. Які форми перевірки домашнього завдання Ви надавали перевагу?



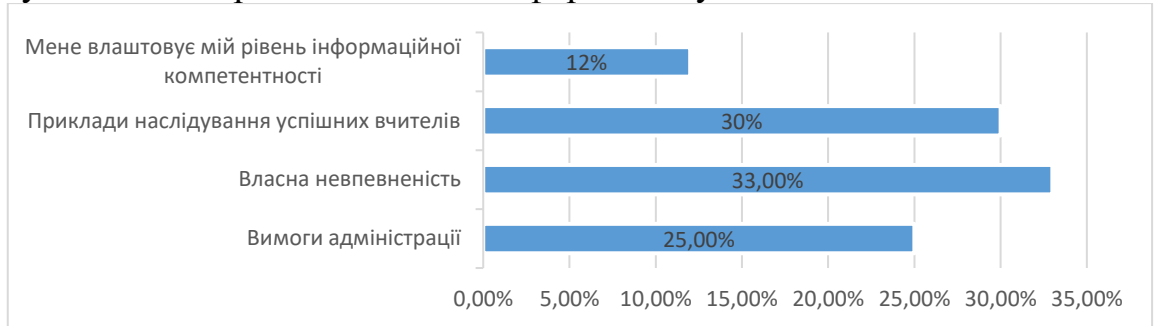
3. Чи використовували Ви технології формуального оцінювання під час дистанційного навчання?



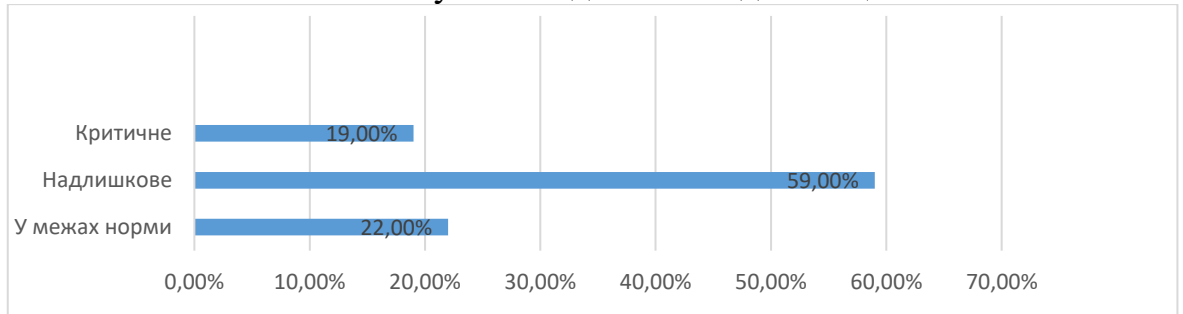
4. Чи задоволені Ви активністю учнів під час дистанційного навчання?



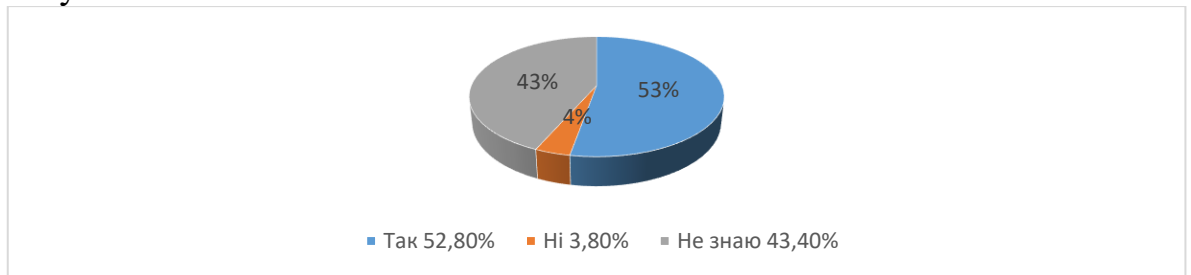
5. Що зумовило Вас розвивати свою інформаційну компетентність?



6. Оцініть Ваше навантаження в умовах здійснення дистанційного навчання?



7. Чи плануєте Ви впроваджувати технології дистанційного навчання після карантину?



8. З якими труднощами Ви зіткнулися в процесі здійснення дистанційної форми навчання учнів?



9. Чи відчували Ви тиск адміністрації закладу освіти на Вас в умовах дистанційного навчання?



Анкета для батьків «Якість змін у дистанційному навчанні»

Шановні батьки, просимо Вас надати відповіді на наступні питання. Дана анкета є анонімною. Просимо Вас вибрати й позначити по одному варіанту відповіді на кожне з питань анкети. Відповідаючи на питання №1, №2 і №5, можна вибрати й позначити декілька варіантів відповіді.

1. Предмети якого циклу викликали труднощі під час дистанційного навчання?
 - А) фізико-математичний;*
 - Б) природничий;*
 - В) мовно-літературний;*
 - Г) суспільствознавчий;*
 - Д) іноземна мова;*
 - Е) художньо-естетичний.*
2. Яким чином здійснювалося навчання Вашої дитини в умовах карантину?
 - А) вчителі створювали власні презентації і відеоуроки;*
 - Б) вчителі кидали посилання на ресурси у мережі Інтернет;*
 - В) отримував(ла) завдання і параграфи для опрацювання з підручника;*
 - Г) переглядав(ла) відео на YouTube канал;*
 - Д) за допомогою використання Classroom;*
 - Е) за допомогою спілкування у соціальних мережах;*
 - Є) використання відеозв'язку.*
3. Чи відчувала Ваша дитина підтримку вчителя в умовах дистанційного навчання?
 - А) так;*
 - Б) ні;*
 - В) важко відповісти.*
4. Наскільки важливе для Вашої дитини живе спілкування з вчителем?
 - А) надзвичайно важливе;*
 - Б) важливе;*
 - В) скоріш важливе чим ні;*
 - Г) неважливе;*
 - Д) навчатись можна і без вчителя.*
5. З якими труднощами Ви зіткнулися у процесі дистанційного навчання Вашої дитини?
 - А) навчальний матеріал опрацьовували самотійно з дитиною;*
 - Б) відсутність відповідних методичних рекомендацій від педагогів;*
 - В) відсутність належного технічного забезпечення;*
 - Г) невміння дитини самотійно організувати свій час*
 - Д) невміння дитини самотійно працювати з інформацією.*
6. Чи змінилися оцінки Вашої дитини під час дистанційного навчання?
 - А) так, оцінки покращилися;*
 - Б) так, оцінки погіршилися;*
 - В) ні, оцінки не змінилися.*
7. Чи вважаєте Ви дистанційне навчання ефективним?

- А) так;
 Б) ні;
 В) важко відповісти.

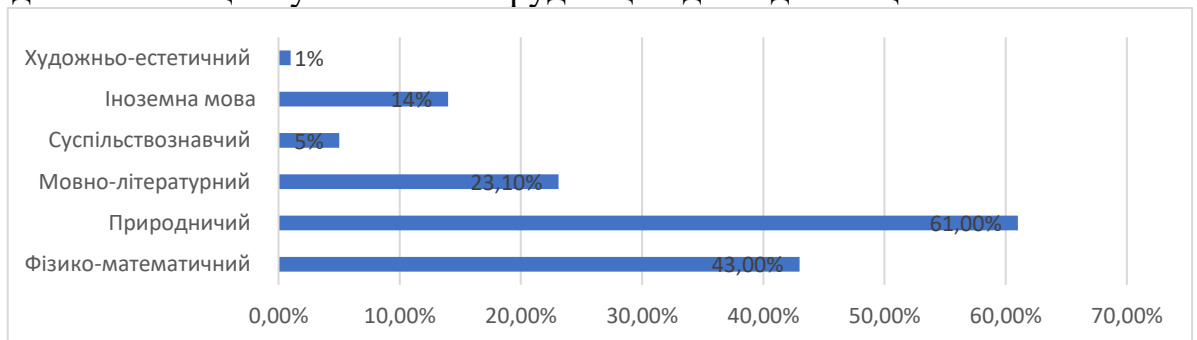
8. Чи переглядала Ваша дитина відеоуроки на каналах українського телебачення?

- А) так;
 Б) ні;
 В) іноді.

Додаток А1.12

Результати анкетування батьків «Якість змін у дистанційному навчанні»

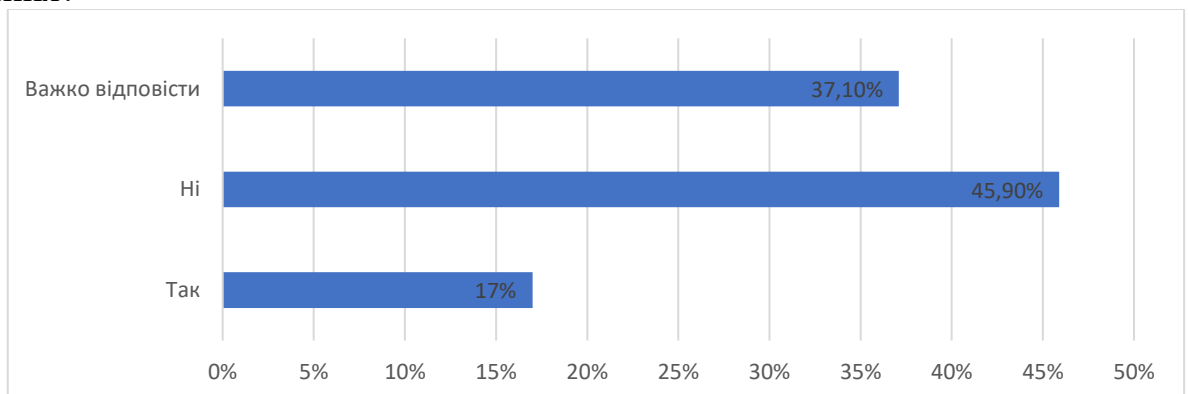
1. Предмети якого циклу викликали труднощі під час дистанційного навчання



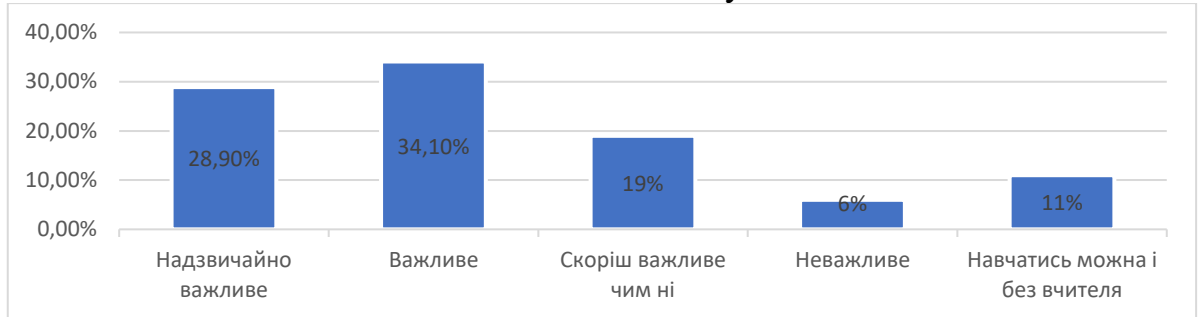
2. Яким чином здійснювалося навчання Вашої дитини в умовах карантину?



3. Чи відчувала Ваша дитина підтримку вчителя в умовах дистанційного навчання?



4. Наскільки важливе для Вашої дитини живе спілкування з вчителем



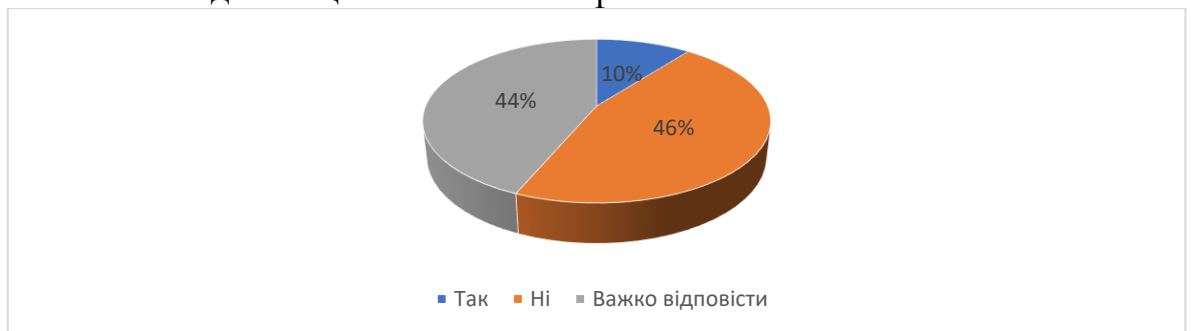
5. З якими труднощами Ви зіткнулися у процесі дистанційного навчання Вашої дитини?



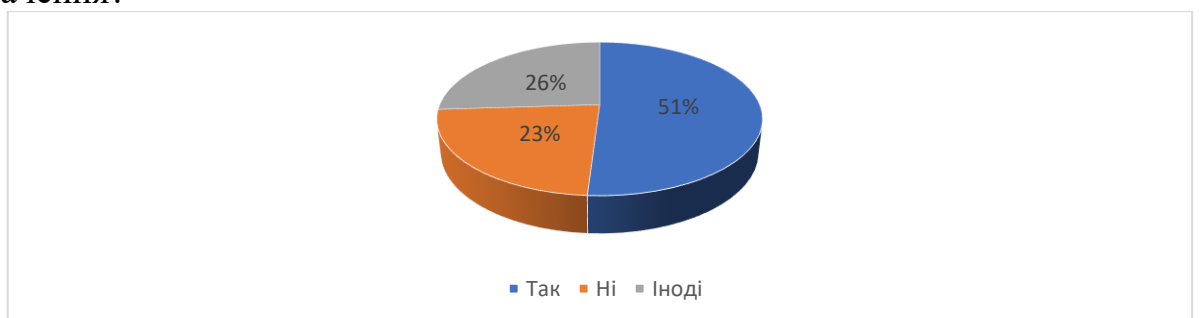
6. Чи змінилися оцінки Вашої дитини під час дистанційного навчання?



7. Чи вважаєте Ви дистанційне навчання ефективним?



8. Чи переглядала Ваша дитина відеоуроки на каналах українського телебачення?



Додаток А1.13

Анкета для учнів «Якість змін у дистанційному навчанні»

Дорогий друже, просимо тебе надати відповіді на наступні питання. Дана анкета є анонімною. Просимо тебе вибрати й позначити по одному варіанту відповіді на кожне з питань анкети. Відповідаючи на питання №1, №2 і №5, можна вибрати й позначити декілька варіантів відповіді.

1. Вивчення яких предметів викликало у тебе труднощі під час дистанційного навчання?

- А) фізико-математичний;*
- Б) природничий;*
- В) мовно-літературний;*
- Г) суспільствознавчий;*
- Д) іноземна мова;*
- Е) художньо-естетичний.*

2. Якими найефективнішими, на Вашу думку, були інструменти дистанційного навчання?

- А) вчителі створювали власні презентації і відеоуроки;*
- Б) вчителі кидали посилання на ресурси у мережі Інтернет;*
- В) отримував(ла) завдання і параграфи для опрацювання з підручника;*
- Г) переглядав(ла) відео на YouTube канал;*
- Д) за допомогою використання Classroom;*
- Е) за допомогою спілкування у соціальних мережах;*
- Є) використання відеозв'язку.*

3. Чи відчував(ла) ти підтримку вчителя в умовах дистанційного навчання?

- А) так;*
- Б) ні;*
- В) важко відповісти.*

4. Наскільки важливе для тебе живе спілкування з вчителем?

- А) надзвичайно важливе;*
- Б) важлива;*
- В) скоріш важливе чим ні;*
- Г) неважливе;*
- Д) навчатись можна і без вчителя.*

5. З якими труднощами ти зіткнулися під час дистанційного?

- А) навчальний матеріал опрацьовували з батьками;*
- Б) відсутність методичних рекомендацій від педагогів;*
- В) відсутність технічного забезпечення;*
- Г) невміння самостійно організувати свій час;*
- Д) невміння самостійно працювати з інформацією.*

6. Чи змінилися твої оцінки під час дистанційного навчання?

- А) так, мої оцінки покращилися;*
- Б) так, мої оцінки погіршилися;*

В) ні, мої оцінки не змінилися.

7. Чи вважаєш ти дистанційне навчання ефективним?

А) так;

Б) ні;

В) важко відповісти.

8. Чи переглядав(ла) ти відео уроки на каналах українського телебачення?

А) так;

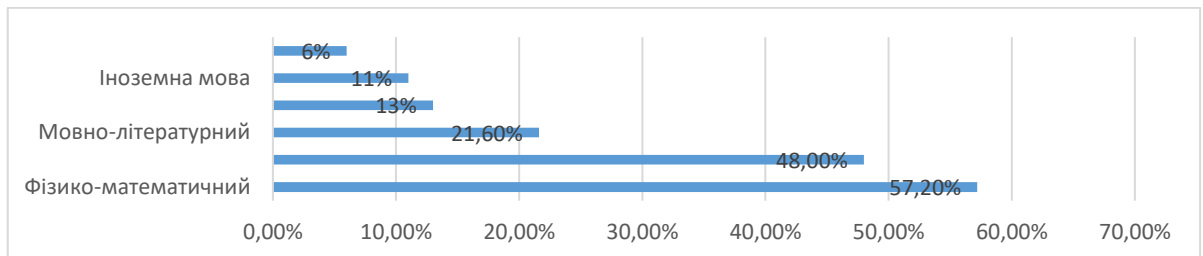
Б) ні;

В) іноді.

Додаток А1.14

Результати анкетування учнів «Якість змін у дистанційному навчанні»

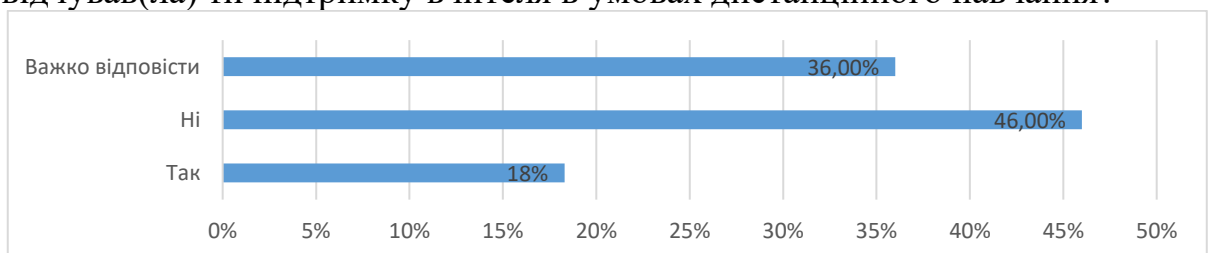
1. Вивчення яких предметів викликало у тебе труднощі під час дистанційного навчання?



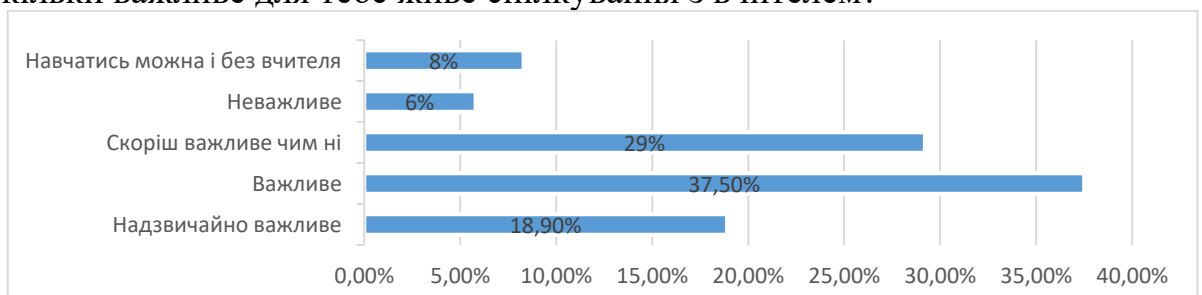
2. Якими найефективнішими, на Вашу думку, були інструменти дистанційного навчання?



3. Чи відчував(ла) ти підтримку вчителя в умовах дистанційного навчання?



4. Наскільки важливе для тебе живе спілкування з вчителем?



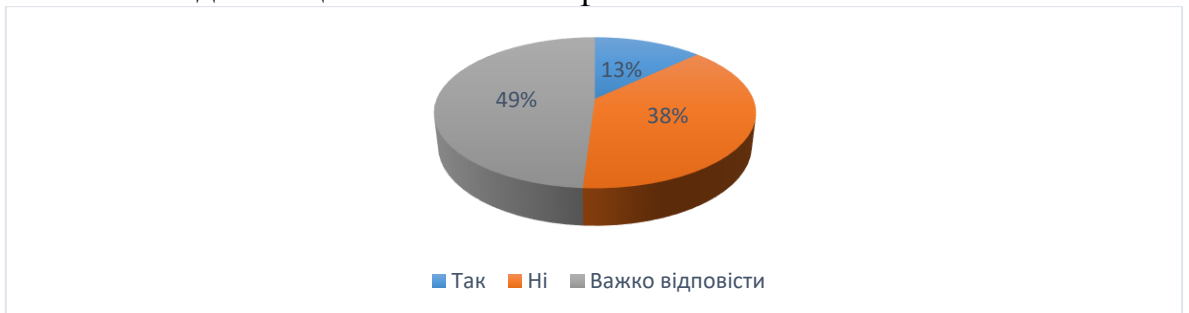
5. З якими труднощами ти зіткнулися під час дистанційного?



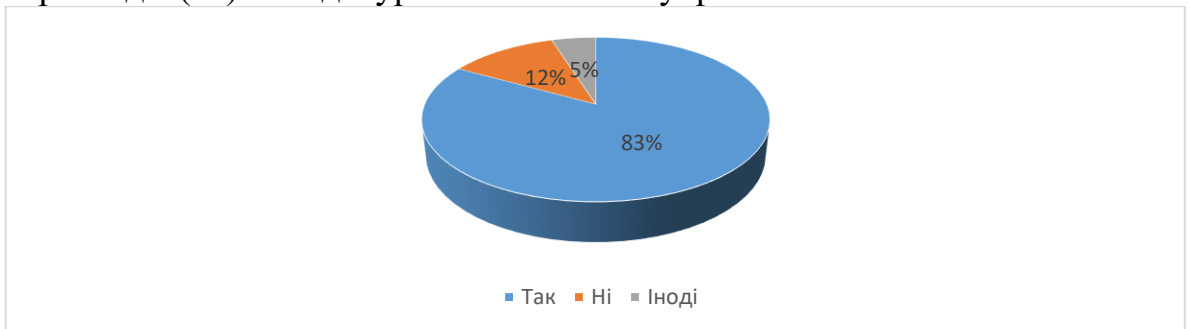
6. Чи змінилися твої оцінки під час дистанційного навчання?



7. Чи вважаєш ти дистанційне навчання ефективним?



8. Чи переглядав(ла) ти відеоуроки на каналах українського телебачення?



Додаток А1.15

Анкета для педагога «Алгоритм управління змінами в освітньому процесі ЗЗСО»

Шановні колеги, просимо Вас надати відповіді на наступні питання. Дана анкета є анонімною. Просимо Вас вибрати й позначити по одному варіанту відповіді на кожне з питань анкети.

1. На Вашу думку, від чого залежить ефективність впровадження змін у закладі загальної середньої освіти?

А) наявність матеріальних ресурсів;

Б) алгоритму управління змінами;

В) якісного складу педагогічного колективу;

Г) кількості учасників освітнього процесу.

2. Пріоритетними аспектами ефективного впровадження змін в алгоритмі управління змінами є:

А) вмотивованість педагогів;

Б) візуалізація змін;

В) постійний моніторинг та аналіз впровадження змін;

Г) формування колективного бачення на засадах розвитку організаційної культури у закладі.

3. Який, на Вашу думку, крок алгоритму є найбільш складним для реалізації?

А) підготовка до змін;

Б) залученість педагогів;

В) прищеплення змін.

Г) впровадження змін;

Д) корекція змін.

4. Бар'єрами ефективності впровадження алгоритму управління змінами є:

А) надмірний контроль адміністрації;

Б) низький рівень компетентності керівника управління змінами;

В) невідповідність змін запитами користувачів освіти;

Г) відсутність історії змін у закладі освіти, що ґрунтується на попередньому досвіді змін;

Д) відсутність стратегії розвитку закладу освіти.

5. На Вашу думку, які є ознаки ефективності алгоритму управління змінами?

А) розподіл на чіткі етапи дій;

Б) можливість використання алгоритму для здійснення типових завдань;

В) часові обмеження впровадження алгоритму;

Г) отримання бажаного результату за умов послідовного виконання дій;

Д) декомпозиція алгоритму – можливість розкласти алгоритм на необмежену кількість дій.

Е) можливість змінювати або пропускати певні кроки, етапи дій за потреби.

6. На Вашу думку, доцільно використовувати запропонований алгоритм управління змінами у закладі освіти в умовах впровадження змін?

А) так, однозначно;

Б) швидше так, чим ні;

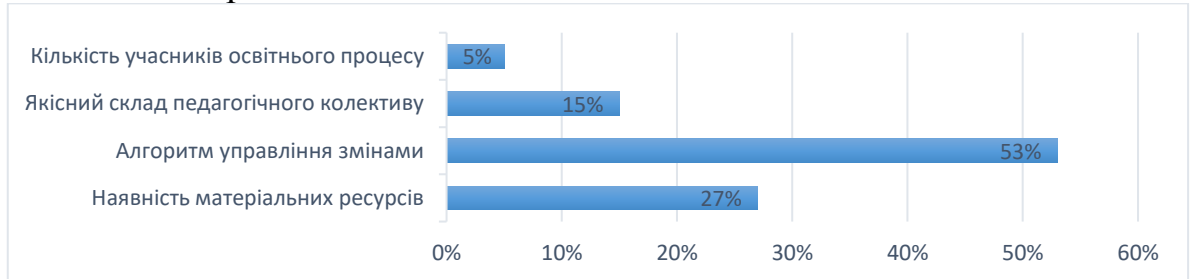
В) важко сказати;

Г) швидше ні чим так;

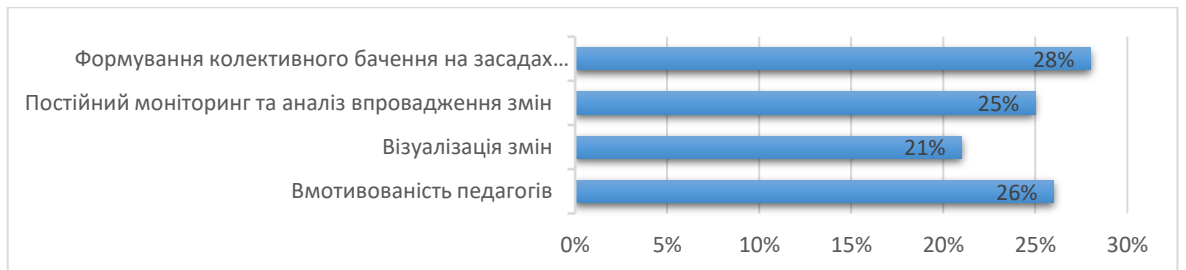
Д) однозначно, що ні.

Результати анкетування для педагогів щодо «Алгоритм управління змінами в освітньому процесі ЗЗСО»

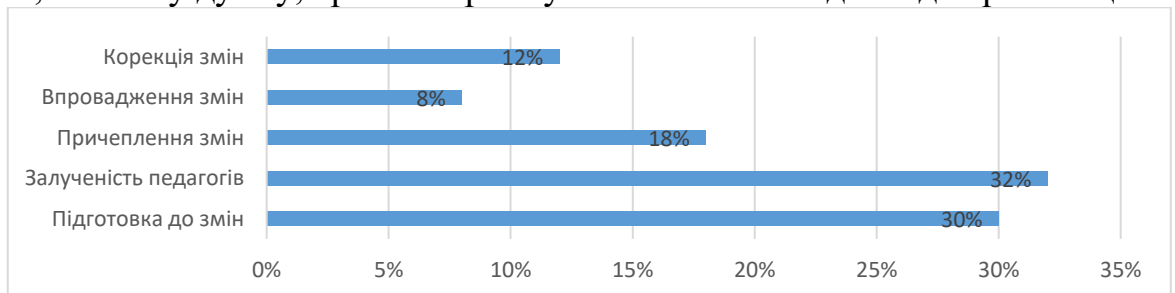
1. На Вашу думку, від чого залежить ефективність впровадження змін у закладі загальної середньої освіти?



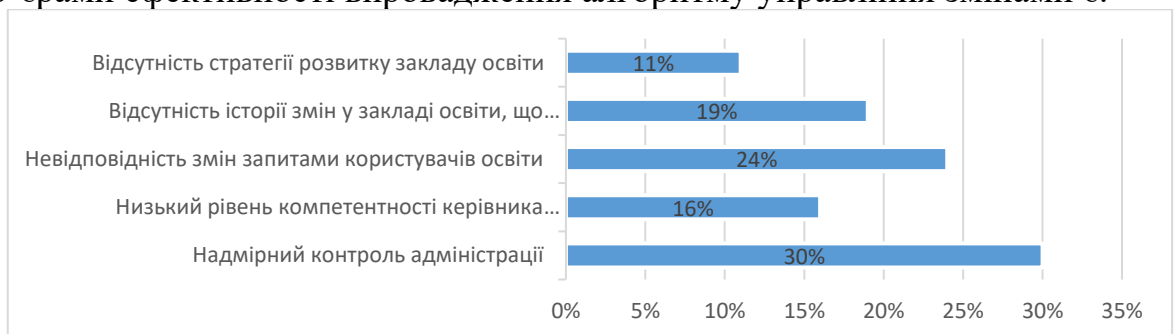
2. Пріоритетними аспектами ефективного впровадження змін в алгоритмі управління змінами є:



3. Який, на Вашу думку, крок алгоритму є найбільш складним для реалізації?



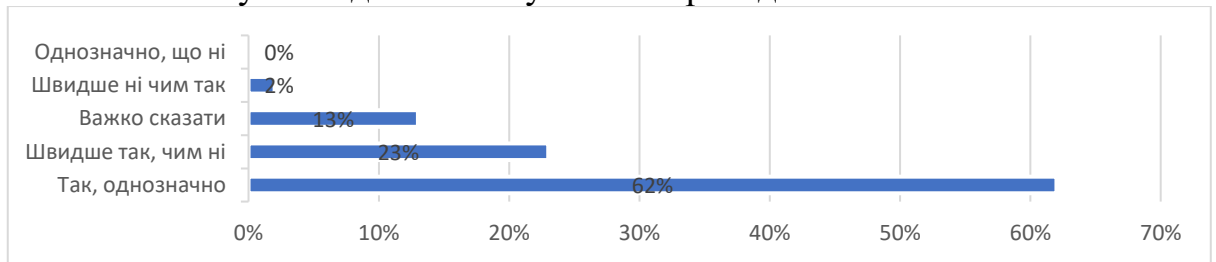
4. Бар'єрами ефективності впровадження алгоритму управління змінами є:



5. На Вашу думку, які є ознаки ефективності алгоритму управління змінами?



6. На Вашу думку, доцільно використовувати запропонований алгоритм управління змінами у закладі освіти в умовах впровадження змін?



Додаток А1.17

Анкета для педагога «Опір змінам у ЗЗСО»

Шановні колеги, просимо Вас надати відповіді на наступні питання. Дана анкета є анонімною. Просимо Вас вибрати й позначити по одному варіанту відповіді на кожне з питань анкети. Відповідаючи на питання №5 і №7, можна вибрати й позначити декілька варіантів відповіді.

1. 3. З врахуванням Вашої вікової категорії, Ви розглядаєте зміни, як ефективний інструмент функціонування закладу освіти ?

А) 25-35 років:

так;

ні.

Б) 36-45 років:

так;

ні.

В) 46-55 років:

так;

ні.

Г) понад 55 років:

так;

ні.

2. Вкажіть, будь-ласка, Вашу стать:

А) чоловіча стать;

Б) жіноча стать.

3. Оцініть Ваше навантаження в умовах змін (наприклад, дистанційне навчання):

А) критичне;

Б) надлишкове;

В) в межах норми.

4. З якими проблемами Ви зустрічаєтеся під час впровадження змін?

А) невміння повноцінно використовувати технології дистанційного навчання призводить до зниження самооцінки вчителя;

Б) тиск з боку адміністрацій або колег по роботі щодо невміння здійснювати освітній процес за використанням інформаційно-комунікаційних технологій;

В) використання власних засобів комунікації та візуалізації предметів;

Г) низький рівень розвитку інформаційно-цифрової компетентності педагога.

5. Чи властива Вам така риса характеру, як прояви стресостійкості, в умовах змін?

А) так;

Б) ні.

6. На Вашу думку, що спричиняє супротив змінам у Вашому закладі освіти під час впровадження нововведень?

А) страх втрати місця роботи;

Б) відчуття постійної конкуренції;

Г) зміни умов праці;

Д) зменшення заробітної платні;

Е) вимушена потреба у додатковому навчанні;

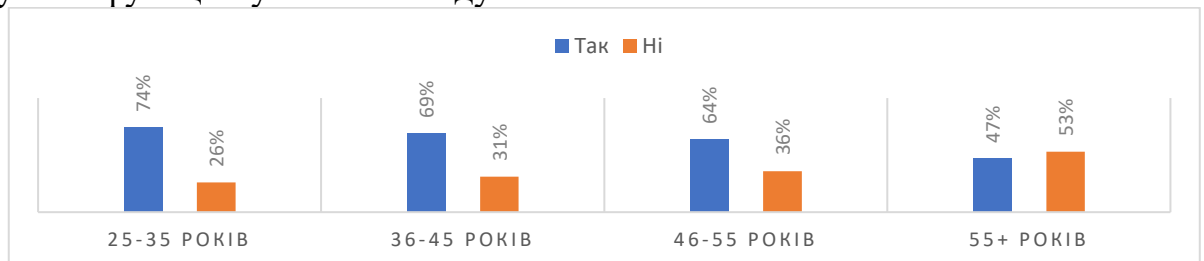
Є) невпевненість у майбутньому;

Ж) страх перед невідомим.

Додаток А1.18

Результати анкетування педагогів «Опір змінам у ЗЗСО»

1. З врахуванням Вашої вікової категорії, Ви розглядаєте зміни, як ефективний інструмент функціонування закладу освіти?



2. Вкажіть, будь-ласка Вашу стать:



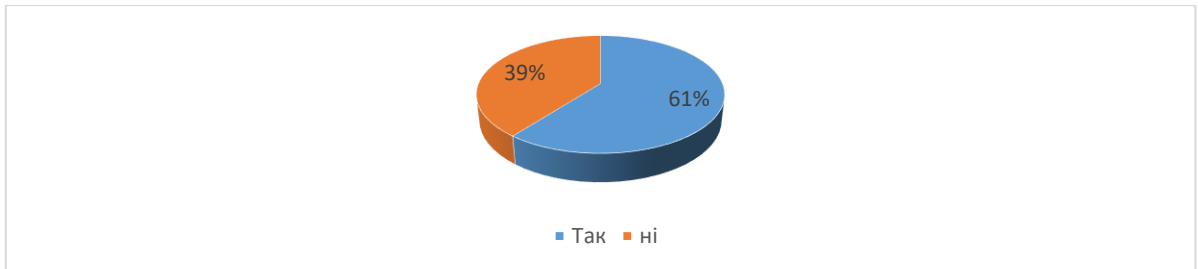
3. Оцініть Ваше навантаження в умовах змін (наприклад, дистанційне навчання):



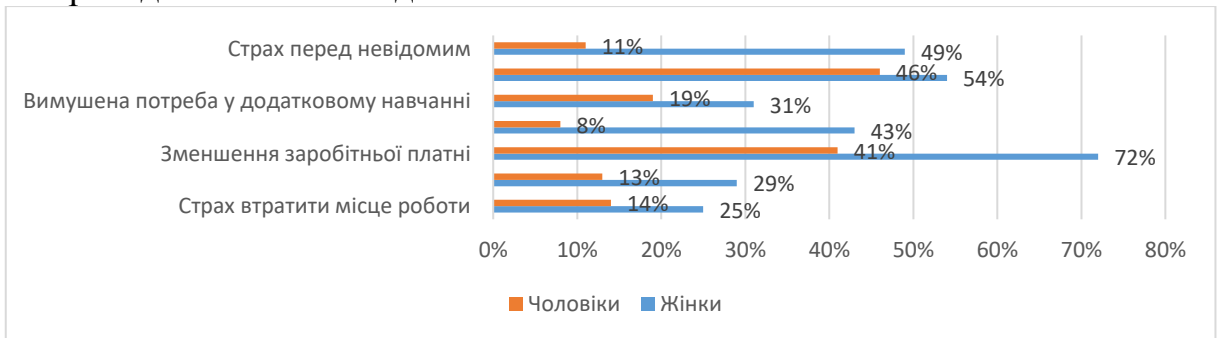
4. З якими проблемами Ви зустрічаєтеся під час впровадження змін?



5. Чи властива Вам така риса характеру, як прояви стресостійкості в умовах невідомого?



6. Як, на Вашу думку, що спричиняє супротив змін у Вашому закладі освіти під час впровадження нововведень?



Критерії оцінювання ефективності системи управління змінами в освітньому процесі ЗЗСО

№ п/п	Показник	Зміст показників	Шкала оцінка	Вагомість показника ($K_{i,j}$)	Максимальна оцінка показника ($M_{i,j}$)	Шкала оцінка ($P_{i,j}$)	Інтегральна оцінка ($K_{i,j} \cdot P_{i,j}$)
1	2	3	4	5	6	7	8
1.	ПАРАМЕТР 1. РЕАГУВАННЯ ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА ЗМІНИ						
1.1	Налагодження комунікаційних каналів	У закладі освіти ефективно налагоджені всесторонні комунікаційні канали на високому рівні, що дає можливість постійно отримувати інформацію про зміни.	4	3	12		
		У закладі освіти є достатньо добре налагодженими всесторонні комунікаційні канали, що дає змогу при потребі отримувати інформацію про зміни.	3		9		
		У закладі освіти налагодженні всесторонні комунікаційні каналів на середньому рівні, що дає змогу інколи отримувати неповну інформацію про зміни.	2		6		
		У закладі освіти налагодження комунікаційних каналів вимагає покращення, оскільки інформація про зміни не завжди поступає вчасно.	1		3		
		У закладі освіти відсутнє будь-яке налагодження комунікаційних каналів	0		0		
1.2	Популяризація змін	У закладі освіти активно популяризуються зміни спрямовані на покращення функціонування школи серед усіх учасників освітнього процесу	4	3	12		
		У закладі освіти популяризуються зміни спрямовані на покращення освітнього процесу	3		9		
		У закладі освіти популяризація змін вимагає покращення	2		6		
		У закладі освіти популяризація змін відбувається лише серед педагогічного колективу	1		3		
		У закладі освіти відсутня популяризація змін	0		0		
1.3	Формування історії змін	Об'єктивність історії змін відображається у функціонуванні закладу освіти	4	2	8		
		У закладі освіти на належному рівні формується історія змін	3		6		

		Формування історії змін в закладі освіти вимагає покращення	2		4		
		В історії змін закладу освіти відображаються лише позитивні змін	1		2		
		Історія змін відсутня у закладі освіти	0		0		
1.4	Цільове налагодження підвищення кваліфікації педагогів	Планування професійного розвитку вчителя здійснюється на основі особистої диференціації	4	3	12		
		Адміністрація закладу освіти вносить корективи у перспективні планування підвищення кваліфікації педагогів	3		9		
		Адміністрація закладу освіти може частково вносити корективи у перспективні планування підвищення кваліфікації педагогів	2		6		
		За згодою педагогів адміністрація закладу освіти може ввести часткові корективи у перспективні планування підвищення кваліфікації	1		3		
		Педагог самостійно несе відповідальність за підвищення кваліфікації	0		0		
1.5	Встановлення індикаторів якості змін	У закладі освіти професійно встановлені кількісні і якісні показники змін, які постійно використовуються для вимірювання	4	2	8		
		У закладі освіти встановлені кількісні і якісні показники змін з окремими виправленнями, використовуються часто.	3		6		
		Встановлення індикаторів якості змін здійснюється недостатньо якісно, використовуються вибірково	2		4		
		Встановлення індикаторів якості змін здійснюється в хаотичному порядку	1		2		
		У закладі освіти відсутні кількісні і якісні показники змін	0		0		
1.6.	Розвиток партнерських стосунків між суб'єктами освітнього середовища	Партнерських стосунків між усіма суб'єктами освітнього середовища здійснюються на принципах демократизації та людиноцентризму	4	1	4		
		Партнерських стосунків між усіма суб'єктами освітнього середовища знаходяться у процесі розвитку	3		3		
		Розвиток партнерських стосунків у закладі освіти вимагає покращення	2		2		
		Партнерські стосунки налагоджені між окремими представниками суб'єктів освітнього середовища	1		1		
		У закладі освіти відсутні будь-які партнерські стосунки	0		0		
1.7	Забезпечення свободи вибору форм і методів діяльності в умовах змін	Педагогам надається повна академічна свобода в процесі їх діяльності	4	3	12		
		Свобода вибору методів діяльності педагогів надається відповідно до їх кваліфікаційного рівня	3		9		

		Свобода вибору методів діяльності педагогів надається за згодою адміністрації	2		6		
		Вибір методів і форм діяльності здійснюється під контролем адміністрації	1		3		
		У закладі освіти відсутня академічна свобода педагога	0		0		
1.8	Планування індивідуальної траєкторії розвитку педагогів, залучених до змін	Планування здійснюється відповідно до виду зміни	4	2	8		
		Планування здійснюється відповідно до нормативної бази	3		6		
		Планування здійснюється відповідно до запитів суспільства	2		4		
		Планування здійснюється за згодою педагогів	1		2		
		Відсутнє будь-яке планування траєкторії розвитку педагогів залучених до змін	0		0		
Сума оцінок параметра 1					76		
Коефіцієнт ефективності параметра 1		$K_{\text{еф}}^{\text{пр1}} =$					
2.	ПАРАМЕТР 2. ВИКОРИСТАННЯ МЕХАНІЗМІВ УПРАВЛІННЯ ЗМІНАМИ						
2.1	Відповідність механізмів джерелам змін	Усі механізми управління повністю відповідають джерелам змін	4	2	8		
		Більшість механізмів управління повністю відповідають джерелам змін	3		6		
		Більшість механізми управління відповідають окремим джерелам змін	2		4		
		Механізми управління лише частково відповідають більшості джерелам змін	1		2		
		Механізми управління змінами не відповідають джерелам змін	0		0		
2.2	Доцільність використання механізмів згортання змін	Механізми згортання змін використовуються тільки після глибокого аналізу і всесторонньої оцінки внутрішніх змін через їх неефективність	4	2	8		
		Механізми згортання змін переважно використовуються після аналізу і часткової оцінки внутрішніх змін через їх неефективність	3		6		
		Механізми згортання змін використовуються лише у складних випадках, які набувають резонансу у закладах освіти	2		4		
		Зміни згортаються за суб'єктивним фактором	1		2		
		Неефективність змін ніколи не аналізується і їх згортання не приділяється увага	0		0		
2.3	Застосування адаптаційних	У закладі освіти застосовуються усі види необхідних механізмів для швидкої адаптації педагога	4	1	4		

	механізмів управління	У закладі освіти застосовується більшість адаптаційні механізми	3		3		
		Більшість адаптаційних механізмів спрямована на підтримку психологічного і фізичного здоров'я	2		2		
		У закладі освіти повністю нівелюються механізми спрямовані на матеріальне стимулювання	1		1		
		У закладі освіти не застосовуються адаптаційні механізми управління	0		0		
2.4	Застосування механізмів моніторингу для відстеження ефективності змін	Команда змін має план організації моніторингу за ефективності змін	4	3	12		
		Команда змін хоча не має плану, однак проводить періодично моніторинг ефективність змін	3		9		
		У закладі освіти відстежується ефективність змін формально в окремих випадках	2		6		
		У закладі освіти відстежується ефективність змін формально	1		3		
		У закладі освіти не відстежується ефективність змін	0		0		
2.5	Використання організаційних методів механізмів управління змінами в	Організаційні методи покликані забезпечувати узгодженість поведінки колективу та досягненню високих результатів	4	2	8		
		Організаційні методи безпосередньо впливають на керований об'єкт та результати досягнень колективу	3		6		
		Організаційні методи частково впливають на керований об'єкт та результати досягнень колективу	2		4		
		У закладі освіти організаційні методи в механізмах управління знаходяться лише на стадії розвитку	1		2		
		Організаційні методи не забезпечують організаційність праці і не підвищують ефективність освітнього процесу	0		0		
2.6	Швидкість реагування під час проблемних ситуацій	Команда змін має сформований логістичний маршрут реагування на проблемні ситуації і завжди вчасно допомагає	4	1	4		
		Команда змін надає допомогу лише в надзвичайно складних ситуаціях	3		3		
		Команда змін часто затримується у допомозі через витрачання часу на пошук рішень	2		2		
		Проблемні ситуації вирішуються ситуативними педагогами, що може приводити до інших проблем	1		1		
		На проблемні ситуації ніхто не реагує	0		0		

2.7	Наявність апробованих інструментів підтримку позитивного мікроклімату на	Інструменти підтримки позитивного мікроклімату використовуються завжди	4	2	8		
		Інструменти підтримки позитивного мікроклімату використовуються частково	3		6		
		Інструменти підтримки позитивного мікроклімату використовуються лише у ситуації вагомого зниження мотивації педагогів	2		4		
		Інструменти підтримки позитивного мікроклімату використовуються формально і не мають впливу	1		2		
		Інструменти підтримки позитивного мікроклімату не використовуються	0		0		
2.8	Застосування методів проекту	Для впровадження змін завжди використовуються метод проектів, результати аналізуються і оцінюються	4	1	4		
		Метод проектів використовується лише для впровадження комплексних змін	3		3		
		Метод проектів використовується лише в окремих випадках	2		2		
		Методи проектів використовуються формально, результати ніколи не аналізуються та не оцінюються	1		1		
		Методи проектів ніколи не використовуються	0		0		
Сума оцінок параметра 2.					56		
Коефіцієнт ефективності параметра 2		$K_{\text{еф}}^{\text{пр}2} =$					
3.	ПАРАМЕТР 3. РАЦІОНАЛЬНІСТЬ ПЛАНУВАННЯ В УМОВАХ ЗМІН						
3.1	Врахування системного підходу	Використовуються наукові методи, здобутки теорії і практики для вдосконалення та розвитку системи, все це вдосконалює систему управління змінами	4	2	8		
		Використовуються наукові методи, здобутки теорії і практики для вдосконалення та розвитку системи управління змінами. Розвиток системи непомітний, але система функціонує стабільно.	3		6		
		Використовуються мірою наукові методи, здобутки теорії і практики для вдосконалення і розвитку системи управління змінами не повною мірою, тому система управління розвивається дуже повільно	2		4		
		Використовуються наукові методи, здобутки теорії і практики для вдосконалення і розвитку системи управління змінами формально і аналіз не впливає на систему управління змінами	1		2		

		Системний підхід не використовується для аналізу управління змінами Управління змінами здійснюється спонтанно	0		0		
3.2	Дотримання нормативно правових засад	У закладі освіти дотримуються усі нормативно правові засади управління змінами	4	2	8		
		У закладі освіти дотримуються нормативно правові засади управління змінами в більшості випадках	3		6		
		У закладі освіти дотримуються нормативно правові засади в управлінні змінами окремих випадках	2		4		
		У закладі освіти дотримуються нормативно правові засади управління змінами формально	1		2		
		У закладі освіти відсутнє дотримання нормативно правових засад	0		0		
3.3	Відповідність плану концепції розвитку	Планування діяльності закладу освіти повністю відповідає концепції управління змінами	4	3	12		
		Планування діяльності закладу освіти відповідає концепції управління змінами	3		9		
		Планування діяльності закладу освіти частково відповідає концепції управління змінами	2		6		
		Планування діяльності закладу освіти формально відповідає концепції управління змінами	1		3		
		Планування діяльності закладу освіти не відповідає концепції управління змінами	0		0		
3.4	Корегування річного плану роботи закладу освіти з стратегічним	Річний план роботи є динамічним, корективи та додаткові заходи для управління змінами вносяться на основі конструктивного обговорення в колективі	4	2	8		
		Річний план роботи є частково динамічним, корективи з врахуванням змін вносяться переважно адміністрацією	3		6		
		Корективи у річний план роботи вносяться лише коли зміни впроваджуються на рівні держави	2		4		
		Корегування річного плану роботи на основі управління змінами здійснюється формально	1		2		
		Річні плани є однотипні, зміни не враховуються	0		0		
3.5	Залучення до процедури планування всього колективу	Весь колектив залучається до планування діяльності закладу	4	2	8		
		До планування діяльності закладу залучаються усі охочі	3		6		
		До планування діяльності закладу залучаються кращі представники серед педагогів новаторів	2		4		

		До планування діяльності закладу залучаються педагоги з вищою кваліфікаційною категорією	1		2		
		Планування діяльності закладу в умовах змін здійснюється адміністрацією	0		0		
3.6	Враховання принципів демократизації управління	При плануванні враховуються усі принципи демократизації управління	4	3	12		
		При плануванні враховується більшість принципів демократизації управління	3		9		
		При плануванні враховуються окремі принципи демократизації управління	2		6		
		При плануванні враховуються принципи демократизації управління формально	1		3		
		При плануванні не враховуються принципи демократизації управління	0		0		
3.7	Використання SWOT-аналізу	У закладі освіти завжди використовується SWOT-аналіз	4	1	4		
		У закладі освіти використовується SWOT-аналіз лише для впровадження комплексних змін	3		3		
		У закладі освіти частково використовується SWOT-аналіз в окремих випадках	2		2		
		У закладі освіти використовується SWOT-аналіз формально	1		1		
		У закладі освіти не використовується SWOT-аналіз	0		0		
Сума оцінок параметра 3.					60		
Коефіцієнт ефективності параметра 3			$K_{\text{еф}}^{\text{пр3}} =$				
4.	ПАРАМЕТР 4. ЗМІНА ДИЗАЙНУ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА						
4.1	Моніторинг і контроль за параметрами безпеки освітнього середовища	Заклад освіти працює за сформованим планом підтримки і розвитку безпечного середовища, зокрема його психологічного, екологічного, інформаційного та матеріально-технічних компонентів. План щорічно оновлюється	4	3	12		
		Переважно заклад освіти працює за сформованим планом підтримки і розвитку безпечного середовища, зокрема його психологічного, екологічного, інформаційного та матеріально-технічних компонентів. План частково оновлюється	3		9		
		Моніторинг і контроль освітнього середовища проводиться виключно перед аудитом	2		6		
		Моніторинг і контроль освітнього середовища здійснюється примітивно. Результати не використовуються	1		3		

		Моніторинг і контроль освітнього середовища не здійснюється	0		0		
4.2	Розвиток інклюзивного комфортного освітнього середовища	Заклад освіти має сформовану довготерміновану концепцію формування і розвитку інклюзивного освітнього середовища в якій прописана спільна відповідальність усіх суб'єктів освітнього середовища. Наявна програма матеріально-фінансового забезпечення	4	3	12		
		Заклад освіти працює над формуванням довготермінованої концепції формування і розвитку інклюзивного освітнього середовища в якій прописана відповідальність адміністрації спільна відповідальність. Програма укладена, однак окремі компоненти потребують корекції.	3		9		
		Концепція формування і розвитку інклюзивного освітнього середовища недостатньо чітка, укладена на три роки. Програма відсутня, однак є план фінансово-матеріального забезпечення.	2		6		
		Окремі елементи концепції формування і розвитку інклюзивного освітнього середовища присутні в перспективному плані роботи. Плану розвитку фінансово-матеріального забезпечення відсутній, однак є план фінансово-матеріального забезпечення. Покращення матеріально-технічної бази здійснюється ситуативно	1		3		
		Заклад освіти немає концепції, не займається формуванням інклюзивного освітнього середовища	0		0		
4.3	Організація педагогічного нагляду за якістю освітнього процесу в умовах інклюзії	Матеріально-технічне оснащення повністю задовольняє запити дітей з особливими освітніми потребами в ракурсі створення ресурсних осередків, навчальних програм, інформаційного супроводу та відповідних маркувань, пандусів.	4	3	12		
		Матеріально-технічне оснащення переважно задовольняє запити дітей з особливими освітніми потребами в ракурсі створення ресурсних осередків, навчальних програм, інформаційного супроводу, пандусів.	3		9		
		Матеріально-технічне оснащення частково задовольняє запити дітей з особливими освітніми потребами в ракурсі створення ресурсних центрів, навчальних програм, інформаційного супроводу та відповідних маркувань.	2		6		
		Матеріально-технічне оснащення задовольняє запити дітей з особливими освітніми потребами формально;	1		3		

		зроблено лише незначні окремі елементи в навчальних кабінетах					
		В закладі освіти відсутня будь-яка організація педагогічного нагляду за якістю освітнього процесу в умовах інклюзії	0		0		
4.4	Команда супроводу розвитку інклюзивного середовища в закладі освіти	Сформована компетентна команда супроводу із залученням педагогів, психологічної служби школи, зовнішніх наукових консультантів, стейкхолдерів та реабілітаційних центрів.	4	2	8		
		Сформована компетентна команда супроводу із залученням педагогів, психологічної служби школи, стейкхолдерів та реабілітаційних центрів.	3		6		
		Сформована компетентна команда супроводу із залученням педагогів, психологічної служби школи, зовнішніх наукових консультантів, стейкхолдерів.	2		4		
		Сформована компетентна команда супроводу із залученням педагогів, психологічної служби школи	1		2		
		У закладі освіти відсутня команда супроводу розвитку інклюзивного середовища	0		0		
4.5	Вдосконалення матеріально-технічного забезпечення	Щороку спостерігається зростання матеріально-технічного забезпечення; оновлюється оснащення навчальних кабінетів; у викладанні усіх предметів використовуються сучасні цифрові освітні засоби. Заклад освіти є повністю забезпеченим якісним інтернет зв'язком.	4	1	4		
		Щороку спостерігається зростання матеріально-технічного забезпечення; оновлюється оснащення навчальних кабінетів; у викладанні окремих предметів використовуються сучасні цифрові освітні засоби. Заклад освіти є забезпеченим якісним інтернет зв'язком.	3		3		
		Протягом останніх років спостерігається незначний прогрес покращення матеріально-технічної бази закладу. Оновлене програмне забезпечення. У закладі освіти наявний обмежений доступ до якісного інтернет зв'язку	2		2		
		Розвиток матеріально-технічного забезпечення здійснюється дуже повільно. Не приділяється зовсім увага цифровізації освітнього середовища. У закладі освіти відсутній доступ до якісного інтернет зв'язку	1		1		

		У закладі освіти зовсім не приділяється увага вдосконаленню матеріально-технічного забезпечення	0		0		
4.6	Самооцінювання безпечного освітнього середовища	Самооцінювання здійснюється відповідно до рекомендацій МОН та процедури підготовки до інституційного аудиту щорічно	4	3	12		
		Самооцінювання здійснюється відповідно до рекомендацій МОН та процедури підготовки до інституційного аудиту лише на передодні аудиту	3		9		
		Самооцінювання здійснюється відповідно до рекомендацій МОН та процедури підготовки до інституційного аудиту лише за матеріально-технічним або одним з напрямків	2		6		
		Самооцінювання здійснюється відповідно до рекомендацій МОН та процедури підготовки до інституційного аудиту формально і результати не використовуються	1		3		
		Самооцінювання безпечного освітнього середовища не здійснюється	0		0		
4.7	Аналіз емоційного благополуччя та підтримки позитивного мікроклімату	Здійснюється у рамках програми постійного самооцінювання закладу освіти та оновлення заходів щодо підтримки сприятливого мікроклімату	4	2	8		
		Здійснюється часто з метою підтримки іміджу	3		6		
		Здійснюється аналіз лише перед інституційним аудитом та у разі конфліктних ситуацій.	2		4		
		Здійснюється аналіз лише у конфліктних ситуаціях.	1		2		
		У закладі освіти відсутній аналіз благополуччя та підтримки позитивного мікроклімату	0		0		
Сума оцінки параметра 4					68		
Коефіцієнт ефективності параметра 4		$K_{\text{еф}}^{\text{пр4}} =$					
5.	ПАРАМЕТР 5. ОПТИМАЛЬНІСТЬ УПРАВЛІНСЬКИХ РІШЕНЬ В УМОВАХ ЗМІН						
5.1	Дотримання управлінської етики	При прийнятті будь-яких рішень завжди дотримується управлінська етика	4	2	8		
		При прийнятті більшості рішень дотримується управлінська етика	3		6		
		Прийняття важливих рішень відбувається з дотриманням управлінської етики	2		4		
		Прийняття окремих рішень відбувається з дотриманням управлінської етики	1		2		

		При прийнятті рішень відсутнє дотримання управлінської етики	0		0		
5.2	Враховання принципу колегіальності	Під час прийняття усіх рішень повністю враховується принцип колегіальності	4	2	8		
		Під час прийняття більшості рішень враховується принцип колегіальності	3		6		
		Під час прийняття окремих рішень враховується принцип колегіальності	2		4		
		Під час прийняття рішень формально враховується принцип колегіальності	1		2		
		Під час прийняття будь-яких рішень принцип колегіальності не враховується	0		0		
5.3	Передбачення ризиків	Передбачення ризиків здійснюються на основі використання наукових методів (методи сценаріїв або стрес-тестування). Вибір методу залежить від факторів ризику та здійснюється самостійно командою змін	4	3	12		
		Використання наукових методів здійснюється лише для складних ситуацій із запрошенням консультанта	3		9		
		Передбачення ризиків здійснюється на основі досвіду управління змінами інших закладів освіти. Можливе вибіркоче використання одного методу. Передбачення здійснюють консультанти.	2		6		
		Передбачення ризиків здійснюється на основі інтуїції команди змін та власного досвіду	1		3		
		Передбачення ризиків не здійснюється	0		0		
		Використання ІКТ	4		2	8	
5.4	Використання ІКТ	Використання ІКТ на усіх рівнях управління закладом освіти та формування цифрового середовища для усіх суб'єктів	4	2	8		
		Використання ІКТ для розв'язання типових та нестандартних завдань	3		6		
		Розв'язують основні професійні завдання з використанням ІКТ	2		4		
		Частково використовують ІКТ для розв'язання елементарних завдань	1		2		
		Потребують навчання щодо базового застосування ІКТ в управлінських процесах	0		0		
5.5	Обґрунтованість рішень щодо мінімізації ризиків	Рішення приймається на основі моделі альтернатив, моделює рішення команда змін та узгоджує їх з колективом. Перед оприлюдненням рішень проводиться оцінка оптимальності рішень	4	3	12		
		Рішення приймається без урахування моделі альтернатив; моделює рішення команда змін без погодження. Інколи перед оприлюдненням рішень	3		9		

		проводиться оцінка оптимальності рішень				
		Рішення приймається без врахування моделі альтернатив, моделює рішення виключно команда змін без погодження. Оптимальності рішень визначається інтуїтивно	2		6	
		Рішення приймається на основі моделі альтернатив, моделює рішення команда змін та узгоджує їх з колективом. Перед оприлюдненням проводиться оцінка оптимальності рішень	1		3	
		Аналіз оптимальності рішень не проводиться	0		0	
5.6	Використання інноваційних рішень	Інноваційні рішення приймаються завжди для розв'язку складних проблем для яких немає сформованих алгоритмів і завжди супроводжуються організаційними змінами, які суттєво покращують якість управління	4	2	8	
		Інноваційні рішення приймаються інколи для розв'язку складних проблем для яких немає сформованих алгоритмів і інколи супроводжуються організаційними змінами, які переважно покращують якість управління	3		6	
		Інноваційні рішення приймаються інколи для розв'язку складних проблем для яких немає сформованих алгоритмів і інколи супроводжуються організаційними змінами, які не впливають на якість управління	2		4	
		Класичні рішення вважаються інноваційними; вони не повиводять до організаційних змін, тому і нюмають впливу на якість управління	1		2	
		Для управління змінами ніколи не використовуються інноваційні рішення	0		0	
5.7.	Проміжний контроль для виявлення напрямків змін	Проміжний контроль використовується завжди. Повний аналіз реалізації рішень проводиться для внесення коректив і отримання адекватного зворотного зв'язку	4	1	4	
		Проміжний контроль використовується часто; інколи здійснює корегування рішень	3		3	
		Проміжний контроль використовується частково; аналіз виконання рішень є неповним	2		2	
		Проміжний контроль використовується формально; аналіз виконання рішень не здійснюється	1		1	
		Проміжний контроль організації рішень не використовується	0		0	

5.8.	Технологічність процедури	Процес прийняття рішення завжди є технологічним. Алгоритми прийняття рішень є апробованими і впорядкованими, в яких чітко прописані функції всіх суб'єктів. Ці алгоритми постійно доповнюються і деталізуються	4	2	8		
		Процес прийняття рішень переважно є технологічним. Алгоритми прийняття рішень є переважно впорядкованими, в яких прописані функції всіх суб'єктів. Ці алгоритми переважно доповнюються і деталізуються	3		6		
		Процес прийняття рішень є технологічним частково. Алгоритми прийняття рішень є частково впорядкованими, в яких прописані функції адміністрації. Ці алгоритми частково доповнюються і деталізуються	2		4		
		Процес прийняття рішень є формально технологічним формально. Функції суб'єктів змінюються.	1		2		
		Процес прийняття функцій не є технологічним постійно змінюються	0		0		
Сума оцінки параметра 5					68		
Коефіцієнт ефективності параметра 5		$K_{\text{еф}}^{\text{пр5}} =$					
6.	ПАРАМЕТР 6. ФОРМУВАННЯ КОМАНДИ ЗМІН						
6.1	Використання механізмів лідерства для формування команди	Активно застосовуються усі механізми лідерства, проводяться бесіди, матеріальне стимулювання та заохочення, визнання досягнень педагогів.	4	1	4		
		Застосовуються окремі механізми лідерства з частковим матеріальним стимулюванням	3		3		
		Механізми лідерства обмежуються бесідами, переконанням, заохоченням, визнанням досягнень педагогів	2		2		
		Механізми лідерства носять хаотичний характер	1		1		
		Механізми лідерства не використовуються	0		0		
6.2	Демократичність процедури вибору команди	Команда змін обирається відкрито, з обговоренням професійних досягнень та особистих якостей претендентів з врахуванням їх досвіду в інноваційній діяльності та за їх власним бажанням.	4	3	12		
		Педагогічний колектив самостійно обирає команду змін з активним обговоренням їх професійної та інноваційної діяльності. Претенденти узгоджуються з адміністрацією закладу.	3		9		

		Адміністрація закладу освіти самостійно формує команду змін за попередньою згодою педагога з врахуванням його досвіду в інноваційній діяльності та за їх власним бажанням.	2		6		
		Адміністрація закладу освіти самостійно формує команду змін за попереднім узгодженням з колективом.	1		3		
		Демократичність процедури вибору команди змін відсутня	0		0		
6.3	Наявність механізмів зменшення напруги при вирішенні проблемних ситуацій	Створена в команді атмосфера відвертості і взаємодії та тісної комунікації між усіма агентами змін. Усунена надмірність адміністративного контролю і підзвітності	4	2	8		
		Зазвичай атмосфера в команді є позитивною та сприятливою для співпраці і комунікації між усіма агентами змін. Адміністративний контроль і підзвітність є формальними і носять рекомендаційний характер.	3		6		
		Більшості атмосфера в команді є позитивною та сприятливою для співпраці між усіма агентами змін. Однак налагодження комунікаційних каналів вимагає покращення. Адміністративний контроль і підзвітність є формальними і носять рекомендаційний характер.	2		4		
		Атмосфера в команді змін для сприятливої співпраці та налагодження комунікаційних каналів вимагає покращення та додаткового супроводу. Адміністративний контроль посилений	1		2		
		Відсутні механізми зменшення напруги при вирішенні проблемних ситуацій.	0		0		
6.4	Стимулювання ініціативи нових задумів (креативності команди змін)	Команди змін забезпечується стимулюючими завданнями, які викликає почуття особистого та професійного розвитку з регулярною матеріальною винагородою	4	2	8		
		Команда змін забезпечується стимулюючими завданнями, які можуть викликати почуття особистого та професійного розвитку з одноразовою матеріальною винагородою	3		6		
		Команда змін забезпечується стимулюючими завданнями, які можуть викликати почуття особистого та професійного розвитку без матеріальних винагород	2		4		
		Забезпечення команди змін стимулюючими завданнями, які можуть	1		2		

		частково викликати почуття особистого та професійного розвитку					
		Стимулювання ініціативи нових задумів команди змін у закладі освіти відсутня	0		0		
6.5	Ефективний розподіл ролей у команді	Розподіл ролей в команді здійснюється відповідно до побажань, компетенції та можливостей кожного. Чітко конкретизовані ролі в команді	4	1	4		
		Розподіл ролей в команді враховує компетенції та можливості кожного. Ролі в команді прописані, але носять загальний характер	3		3		
		Розподіл ролей в команді здійснюється керівником-лідером з врахуванням досвіду педагогів. Ролі хоч і частково прописані, але вимагають конкретизації	2		2		
		Розподіл ролей в команді є формальним і не прописаним.	1		1		
		Відсутній розподіл ролей у команді.	0		0		
Сума оцінки параметру 6					36		
Коефіцієнт ефективності параметра 6		$K_{\text{еф}}^{\text{пр6}} =$					
7.	ПАРАМЕТР 7. ЯКІСТЬ АЛГОРИТМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ УПРАВЛІННЯ ЗМІНАМИ						
7.1.	Рівень універсальності алгоритму	Для впровадження кожної зміни формується унікальний алгоритм	4	2	8		
		Новий алгоритм укладається лише для впровадження складних змін	3		6		
		Використовуються лише типові алгоритми управління змінами розроблені закладом освіти	2		4		
		Для впровадження змін використовуються лише один відомий алгоритм	1		2		
		Застосовується для будь-яких змін	0		0		
7.2	Врахування хронометрії часу	Чітко виставлені часові рамки алгоритму з врахуванням часу на реалізацію кожного кроку	4	1	4		
		Передбачений час лише на окремих етапах	3		3		
		В алгоритмі не на всіх етапах коректно визначений час	2		2		
		Часові рамки алгоритму носять формальний характер	1		1		
		В алгоритмі зовсім не враховується час реалізації змін	0		0		

7.3	Доцільність кроків в алгоритмі управління змінами	Алгоритм містить усі аргументовані кроки дій	4	1	4		
		Значна більшість кроків алгоритму є обгрунтованими	3		3		
		В алгоритмі наявна достатня кількість резонних кроків дій	2		2		
		Більша кількість кроків алгоритму є невагомими	1		1		
		Кроки алгоритму дій в управлінні змінами є безпідставними	0		0		
7.4	Послідовність кроків в алгоритмі управлінні змінами	Спостерігається чітка послідовність кроків	4	2	8		
		Послідовність окремих кроків може частково змінюватися за потреби уникнення ризиків	3		6		
		Для уникнення опору допускається послідовність зміни кроків на певних етапах	2		4		
		Послідовність усіх кроків змінюється за вимогою керівника на будь-якому етапі алгоритму	1		2		
		Повністю відсутня послідовність кроків	0		0		
7.5	Оптимальність кроків в алгоритмі управління змінами	Алгоритм містить оптимальну кількість кроків	4	2	8		
		Алгоритм містить надмірну кількість кроків дій.	3		6		
		Алгоритм містить недостатню кількість кроків дій.	2		4		
		Оптимальність кроків в алгоритмі управління змінами є частковою	1		2		
		Оптимальність кроків алгоритму повністю нівелює ефективність алгоритму	0		0		
7.6	Врахування матеріально-людських ресурсів в алгоритмі управління змінами	Максимально враховані усі види ресурсів	4	2	8		
		Частково враховані ресурсні затрати в алгоритмі управління змінами	3		6		
		Не враховано людський ресурс в алгоритмі	2		4		
		Не до кінця врахований матеріально-технічні ресурси в алгоритмі	1		2		
		Відсутнє врахування будь-яких ресурсів в алгоритмі	0		0		
7.7	Відповідність алгоритму меті управління змінами	Алгоритм повністю відповідає меті управлінні змінами	4	3	12		
		Алгоритм відповідає основним догмам мети	3		9		
		Алгоритм враховує кінцевий результат мети	2		6		
		Алгоритм частково враховує змістове наповнення	1		3		
		Алгоритм не відповідає меті управління змінами	0		0		
7.8	Можливість координації та	В алгоритмі наявна висока можливість координації та внесення змін	4	3	12		

	внесення змін в алгоритм	Можливість координації та внесення змін в алгоритм є задовільною	3		9		
		Можливість координації та внесення змін в алгоритм вимагає покращення	2		6		
		Спостерігається часткова можливість координації та внесення змін	1		3		
		Відсутня будь-яка можливість координації та внесення змін в алгоритм	0		0		
	Сума оцінка параметру 7						
	Коефіцієнт ефективності параметру 7.	$K_{\text{еф}}^{\text{пр7}} =$					
8.	ПАРАМЕТР 8. ІНСТРУМЕНТИ ПОДОЛАННЯ ОПОРУ ЗМІНАМ						
8.1.	Усестороннє залучення педагогів до участі здійснення змін	До здійснення змін залучаються усі представники педагогічного колективу	4	2	8		
		До участі здійснення змін залучаються лише педагоги за власним бажанням або з вищою кваліфікаційною категорією	3		6		
		До участі здійснення змін залучаються лише педагоги з прогресивним баченням	2		4		
		До участі здійснення змін залучається лише адміністрація закладу освіти	1		2		
		У здійсненні змін бере участь лише керівник	0		0		
8.2	Використання відповідних стилів управління	Завжди використовується поєднання різних стилів управління відповідно до ситуації з переважанням демократичного компоненту	4	1	4		
		Авторитарний стиль не використовується, однак комбінування стилів з демократичним компонентом є переважаючим	3		3		
		Комбінування стилів використовується в поодиноких випадках	2		2		
		Вибір стилів здійснюється без їх комбінування	1		1		
		Комбінуванню стилів не приділяється увага ба застосовується виключно авторитарний	0		0		
8.3	Спрямованість на ціннісні орієнтири педагогів	Інструменти подолання опору змінам взаємопов'язані з ціннісними орієнтирами	4	2	8		
		Інструменти подолання опору змінам більшості спрямовані на ціннісні орієнтирами педагогів	3		6		
		Інструменти подолання опору змінам вибірково спрямовані на ціннісні орієнтирами педагогів	2		4		

		Інструменти подолання опору змінам частково спрямовані на ціннісні орієнтирами педагогів	1		2		
		Інструменти подолання опору змінам не пов'язані з ціннісними орієнтирами педагогів	0		0		
8.4	Психологічний супровід адаптації до змін	Заклад освіти забезпечує індивідуальний психологічний супровід до змін	4	3	12		
		Заклад освіти забезпечує колективний психологічний супровід до змін	3		9		
		Заклад освіти забезпечує колективний психологічний супровід до змін за потребою	2		6		
		Заклад освіти частково забезпечує педагогічний супровід до змін	1		3		
		Заклад освіти забезпечує не забезпечує педагогічний супровід до змін	0		0		
8.5	Відсутність тиску з боку адміністрації	У закладі освіти відсутні будь-які прояви тиску в процесі впровадження змін	4	3	12		
		У закладі освіти тиск з боку адміністрації спостерігається частково	3		9		
		В критичних ситуаціях під час впровадження нововведень тиск є інструментом подолання опору змінам	2		6		
		У більшості випадків впровадження змін тиск є інструментом подолання опору змінам	1		3		
		У закладі освіти тиск в процесі впровадження змін є прерогативою	0		0		
8.6	Переговори з неформальними лідерами	Адміністрація закладу освіти активно веде переговори з неформальними лідерами	4	1	4		
		Адміністрація закладу освіти за потребою веде переговори з неформальними лідерами	3		3		
		Адміністрація закладу освіти веде переговори з неформальними лідерами за вимогою команди змін	2		2		
		Адміністрація закладу освіти уникає вести переговори з неформальними лідерами	1		1		
		Адміністрація закладу освіти не веде переговори з неформальними лідерами	0		0		
8.7	Превентивні заходи для уникнення конфліктів	Активно впроваджуються превентивні заходи для уникнення конфліктів	4	2	8		
		Превентивні заходи для уникнення конфліктів впроваджуються за планом впровадження змін	3		6		
		Превентивні заходи для уникнення конфліктів впроваджуються за потребою	2		4		
		Превентивні заходи для уникнення конфліктів впроваджуються частково	1		2		
		Відсутнє будь-яке впровадження превентивних заходів	0		0		

<i>Сума оцінки параметра 8</i>					56		
<i>Коефіцієнт ефективності параметру 8</i>		$K_{\text{еф}}^{\text{пр7}} =$					
9.	ПАРАМЕТР 9. ОРГАНІЗАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА В УМОВАХ ЗМІН						
9.1	Здатність до критичного сприйняття інформації	Керівник здатний критично сприймати інформацію на високому рівні	4	3	12		
		Керівник здатний критично сприймати інформацію на середньому рівні	3		9		
		Керівник здатний критично сприймати інформацію на достатньому рівні	2		6		
		Керівник здатний критично сприймати інформацію на початковому рівні	1		3		
		Керівник не здатний критично сприймати будь-яку інформацію	0		0		
9.2	Вироблення власної професійної позиції в умовах змін	У керівника високо сформована власна професійна позиція	4	1	4		
		У керівника сформована власна професійна позиція на середньому рівні	3		3		
		У керівника достатньо сформована власна професійна позиція	2		2		
		У керівника сформована власна професійна позиція на початковому рівні	1		1		
		У керівника відсутня власна професійна позиція	0		0		
9.3	Уміння застосовувати адаптивність організаційні культури	У керівника високо розвинені уміння застосовувати адаптивні механізми в організаційні культури	4	2	8		
		У керівника розвинені уміння застосовувати адаптивні механізми в організаційні культури на середньому рівні	3		6		
		У керівника розвинені уміння застосовувати адаптивні механізми в організаційні культури на достатньому рівні	2		4		
		У керівника розвинені уміння застосовувати адаптивні механізми в організаційні культури на початковому рівні	1		2		
		У керівника відсутні будь-які вміння застосовувати адаптивні механізми в організаційні культури	0		0		
9.4	Навички створення сприятливої атмосфери в закладі освіти	Керівник уміло створює сприятливу атмосферу у закладі освіти	4	2	8		
		Керівник активно розвиває навички створення сприятливої атмосфери в закладі освіти	3		6		
		Керівник намагається розвивати навички створення сприятливої атмосфери у закладі освіти	2		4		
		Навички керівника створення сприятливої атмосфери в закладі освіти знаходяться на початковому етапі	1		2		

		У керівника відсутні навички створення сприятливої атмосфери в закладі освіти	0		0		
9.5	Якість регламентування управлінських процесів	Регламентация управлінських процесів здійснюється на основі розроблених документів, які визначають послідовність, результати та порядок управління	4	3	12		
		Регламентация управлінських процесів здійснюється на основі типових документів, які визначають послідовність, результати та порядок управління	3		9		
		Регламентация управлінських процесів визначається дотриманням основних законодавчих норм	2		6		
		Структурний регламент носить частково формальний характер	1		3		
		Норми здійснення управлінських процесів не регламентуються	0		0		
9.6	Рівень сформованості інформаційної компетентності	Ефективне використання електронного документообігу. Високий рівень цифрової компетентності адміністрації	4	2	8		
		Переважаюче використання електронного документообігу. Достатній рівень цифрової компетентності адміністрації	3		6		
		Часткове використання електронного документообігу. Середній рівень цифрової компетентності	2		4		
		Електронний документообіг починають тільки впроваджувати. Низький рівень	1		2		
		Використання документообігу на паперових носіях. Рівень компетентності відсутній	0		0		
9.7	Наявність в плані роботи заходів спрямованих на формування організаційних цінностей	Заходи спрямовані на формування системи матеріальних і духовних цінностей властивих даному закладі	4	1	4		
		Заходи спрямовані на формування колективної поваги, налагодження комунікаційних каналів	3		3		
		Заходи спрямовані на розвиток індивідуальності педагога та сприйняття себе в навколишньому середовищі	2		2		
		Заходи спрямовані виключно на зведення до мінімуму плінність кадрів у закладі освіти	1		1		
		Заходи спрямовані на формування авторитету керівника	0		0		
9.8	Делегування повноважень	Делегування повноважень здійснюється відповідно до компетентностей представників педагогічного колективу з врахуванням мотиваційних механізмів	4	2	8		
		Делегування повноважень здійснюється відповідно до	3		6		

		компетентностей представників педагогічного колективу					
		Делегування повноважень здійснюється відповідно до компетентностей представників педагогічного колективу у наказовому стилі	2		4		
		Делегування повноважень здійснюється педагогам, яких потрібно оцінити або визначити рівень їх професійної діяльності	1		2		
		Делегування повноважень не практикується у закладі освіти	0		0		
Сума оцінки параметра 9					64		
Коефіцієнт ефективності параметру 9.		$K_{\text{еф}}^{\text{пр9}} =$					
10.	ПАРАМЕТР 10. ВПЛИВ РІВНЯ РОЗВИТКУ АВТОНОМІЇ НА ПРОЦЕС УПРАВЛІННЯ ЗМІНАМИ						
10.1	Дотримання нормативно правових засад в управлінні	Постійне дотримання нормативно правових засад в управлінні здійснюється на усіх рівнях	4	2	8		
		Дотримання нормативно правових засад в управлінні здійснюється на усіх рівнях при потребі	3		6		
		Дотримання нормативно правових засад в управлінні здійснюється на усіх рівнях здійснюється частково	2		4		
		Дотримання нормативно правових засад в управлінні здійснюється виключно на адміністративному рівні	1		2		
		Відсутнє будь-яке дотримання нормативно правових засад в управлінні	0		0		
10.2	Наявність прогнозуючої тенденції повної автономізації закладу освіти	Прогнозуючі тенденції автономізації закладу освіти щорічно оновлюються і відображаються у робочому плані закладу	4	1	4		
		Прогнозуючі тенденції автономізації закладу освіти відображаються у робочому плані закладу освіти	3		3		
		Прогнозуючі тенденції автономізації закладу освіти частково відображаються у робочому плані закладу освіти	2		2		
		Тенденції щодо автономізації закладу освіти передбачаються виключно у стратегії розвитку закладу	1		1		
		Повністю відсутні прогнозуючі тенденції повної автономізації закладу освіти	0		0		
10.3	Відстоювання академічної	Проведення спільних засідань для учнів і педагогів з проблем академічної	4	3	12		

	доброчесності в закладі освіти	доброчесності із залучення зовнішніх експертів					
		Проведення спільних засідань для учнів і педагогів з проблем академічної доброчесності	3		9		
		Проведення роз'яснювальної роботи щодо проблем академічної доброчесності серед батьків та здобувачів освіти	2		6		
		Курси підвищення кваліфікації вчителів	1		3		
		Підтримка академічної доброчесності носить формальний характер	0		0		
10.4	Використання академічної мобільності	Високий рівень професійних знань та різноманітних прийомів сприяє легкому переходу від одного до іншого виду педагогічної діяльності для ефективного виконання завдань	4	1	4		
		Рівень професійних знань та прийомів сприяє переходу від одного до іншого виду педагогічної діяльності для ефективного виконання завдань	3		3		
		Володіння достатнім рівнем узагальнених професійних знань сприяє частковому переходу від одного до іншого виду педагогічної діяльності для ефективного виконання завдань.	2		2		
		В закладі освіти розвивається рівень педагогічних знань та професійних прийомів, що сприятиме переходу від одного до іншого виду діяльності та виконанню різних типів завдань	1		1		
		В закладі освіти використовується загальна система професійних прийомів для вирішення усіх типів завдань	0		0		
10.5	Впровадження підтримки академічної автономії	Заклад освіти має повну свободу дій щоб реалізувати свої освітні проекти, плани та стратегію розвитку	4	2	8		
		Заклад освіти має часткову свободу дій щоб реалізувати свої освітні проекти, плани та стратегію розвитку	3		6		
		Заклад освіти намагається впроваджувати академічну автономію узгоджуючи всі свої дії щодо ефективності освітнього процесу з керівництвом	2		4		
		Заклад освіти повністю узгоджує свої дії з вищим керівництвом	1		2		
		Дії закладу освіти диктуються рішеннями вищого керівництва або засновника	0		0		
10.6	Позиціонування кадрової автономії в концепції	Кадрова автономія в закладі передбачає аналіз поточного кадрового забезпечення та самостійне прийняття усіх кадрових рішень	4	2	8		

	розвитку закладу освіти	Кадрова автономія в закладі передбачає аналіз поточного кадрового забезпечення та узгодження з вищим керівництвом щодо проєктування подальшому кадрових рішень	3	2	6		
		Кадрова автономія в закладі обмежується призначенням та звільненням працівників	2		4		
		Кадрова автономія в закладі освіти узгоджується з засновником або вищим керівництвом	1		2		
		У закладі освіти повністю кадрова автономія обмежується лише підбором технічного персоналу	0		0		
10.7	Використання права на фінансову автономію для мотивації педагогів	Заклад освіти регулярно самостійно залучає бюджетні та позабюджетні кошти для фінансової мотивації усіх педагогів	4	2	8		
		Заклад освіти самостійно залучає бюджетні та позабюджетні кошти для фінансової мотивації окремих педагогів	3		6		
		Заклад освіти самостійно залучає бюджетні та позабюджетні кошти для фінансової мотивації окремих педагогів до визначних дат	2		4		
		Заклад освіти залучає бюджетні кошти для фінансової мотивації окремих педагогів за узгодженням з вищим керівництвом до визначних дат	1		2		
		Заклад освіти не передбачає заходи на фінансову мотивацію педагогів	0		0		
Сума оцінки параметра 10					52		
Сума оцінок усіх параметрів					600		
Коефіцієнт ефективності параметру 10.		$K_{\text{еф}}^{\text{пр}10} =$					
Середній коефіцієнт ефективності управління змінами		$K_{\text{еф}} = \frac{1}{10} \sum_{j=1}^{10} K_{\text{еф}}^{\text{пр},j}$					
Індекс приросту якості управління змінами між другим та першим вимірюванням		$I_{\text{яуз}} = \frac{O_{\text{суз}}^{(2)} - O_{\text{суз}}^{(1)}}{O_{\text{суз}}^{(1)}} \cdot 100\%$					

**Результати експериментальної перевірки ефективності
впровадження моделі системи управління змінами в освітньому процесі
ЗЗСО № 33**

№ п/п	Показник	Максимальна оцінка	Реальна оцінка (I-замір)	Реальна оцінка (II-замір)
1	2	3	4	5
1.	ПАРАМЕТР 1. РЕАГУВАННЯ ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА ЗМІНИ			
1.1	Налагодження комунікаційних каналів	12	6	9
1.2	Популяризація змін	12	6	9
1.3	Формування історії змін	8	4	6
1.4	Цільове налагодження підвищення кваліфікації педагогів	12	9	9
1.5	Встановлення індикаторів якості змін	8	2	2
1.6	Розвиток партнерських стосунків між суб'єктами освітнього середовища	4	3	3
31.7	Забезпечення свободи вибору форм і методів діяльності в умовах змін	12	9	9
1.8	Планування індивідуальної траєкторії розвитку педагогів, залучених до змін	12	2	2
2.	ПАРАМЕТР 2. ВИКОРИСТАННЯ МЕХАНІЗМІВ УПРАВЛІННЯ ЗМІНАМИ			
2.1	Відповідність механізмів джерелам змін	8	4	6
2.2	Доцільність використання механізмів згортання змін	8	2	6
2.3	Застосування адаптаційних механізмів управління	4	3	3
2.4	Застосування механізмів моніторингу для відстеження ефективності змін	12	6	9
2.5	Використання організаційних методів в механізмах управління змінами	8	6	6
2.6	Швидкість реагування під час проблемних ситуацій	4	2	3
2.7	Наявність апробованих інструментів на підтримку позитивного мікроклімату	8	4	6
2.8	Застосування методів проекту	4	3	3

3.	ПАРАМЕТР 3. РАЦІОНАЛЬНІСТЬ ПЛАНУВАННЯ В УМОВАХ ЗМІН			
3.1	Врахування системного підходу	8	4	6
3.2	Дотримання нормативно правових засад	8	6	8
3.3	Відповідність плану концепції розвитку	12	9	9
3.4	Корегування річного плану роботи закладу освіти з стратегічним	8	4	6
3.5	Залучення до процедури планування всього колективу	8	6	6
3.6	Врахування принципів демократизації управління	12	9	9
3.7	Використання SWOT-аналізу	4	3	3
4.	ПАРАМЕТР 4. ЗМІНА ДИЗАЙНУ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА			
4.1	Моніторинг і контроль за параметрами безпеки освітнього середовища	12	6	9
4.2	Розвиток інклюзивного комфортного освітнього середовища	12	9	9
4.3	Організація педагогічного нагляду за якістю освітнього процесу в умовах інклюзії	12	9	9
4.4	Команда супроводу розвитку інклюзивного середовища в закладі освіти	8	6	6
4.5	Вдосконалення матеріально-технічного забезпечення	4	3	4
4.6	Самооцінювання безпечного освітнього середовища	12	9	9
4.7	Аналіз емоційного благополуччя та підтримки позитивного мікроклімату	8	6	6
5.	ПАРАМЕТР 5. ОПТИМАЛЬНІСТЬ УПРАВЛІНСЬКИХ РІШЕНЬ В УМОВАХ ЗМІН			
5.1	Дотримання управлінської етики	8	4	6
5.2	Врахування принципу колегіальності	8	6	6
5.3	Передбачення ризиків	12	6	6
5.4	Використання ІКТ	8	4	6
5.5	Обґрунтованість рішень щодо мінімізації ризиків	8	6	6
5.6	Використання інноваційних рішень	8	4	4

5.7	Проміжний контроль для виявлення напрямків змін	4	2	3
5.8	Технологічність процедури	8	6	6
6.	ПАРАМЕТР 6. ФОРМУВАННЯ КОМАНДИ ЗМІН			
6.1	Використання механізмів лідерства для формування команди	4	3	3
6.2	Демократичність процедури вибору команди	12	6	6
6.3	Наявність механізмів зменшення напруги при вирішенні проблемних ситуацій	8	4	6
6.4	Стимулювання ініціативи нових задумів (креативності команди змін)	8	6	6
6.5	Ефективний розподіл ролей у команді	4	2	3
7.	ПАРАМЕТР 7. ЯКІСТЬ АЛГОРИТМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ УПРАВЛІННЯ ЗМІНАМИ			
7.1	Рівень універсальності алгоритму	8	6	6
7.2	Врахування хронометрії часу	4	3	3
7.3	Доцільність кроків в алгоритмі управління змінами	4	2	3
7.4	Послідовність кроків в алгоритмі управління змінами	8	4	6
7.5	Оптимальність кроків в алгоритмі управління змінами	8	6	6
7.6	Врахування матеріально-людських ресурсів в алгоритмі управління змінами	8	4	6
7.7	Відповідність алгоритму меті управління змінами	12	6	9
7.8	Можливість координації та внесення змін в алгоритм	12	3	3
8.	ПАРАМЕТР 8. ІНСТРУМЕНТИ ПОДОЛАННЯ ОПОРУ ЗМІНАМ			
8.1	Усестороннє залучення педагогів до участі здійснення змін	8	4	6
8.2	Використання відповідних стилів управління	4	2	3
8.3	Спрямованість на ціннісні орієнтири педагогів	8	6	6
8.4	Психологічний супровід адаптації до змін	12	6	9

8.5	Відсутність тиску з боку адміністрації	12	6	6
8.6	Переговори з неформальними лідерами	4	3	3
8.7	Превентивні заходи для уникнення конфліктів	8	4	0
9.	ПАРАМЕТР 9. ОРГАНІЗАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА В УМОВАХ ЗМІН			
9.1	Здатність до критичного сприйняття інформації	12	9	9
9.2	Вироблення власної професійної позиції в умовах змін	4	3	4
9.3	Уміння застосовувати адаптивність в організаційній культурі	8	6	6
9.4	Навички створення сприятливої атмосфери в закладі освіти	8	8	8
9.5	Якість регламентування управлінських процесів	12	6	6
9.6	Рівень сформованості інформаційної компетентності	8	4	6
9.7	Наявність в плані роботи заходів спрямованих на формування організаційних цінностей	4	2	3
9.8	Делегування повноважень	8	6	6
10.	ПАРАМЕТР 10. ВПЛИВ РІВНЯ РОЗВИТКУ АВТОНОМІЇ НА ПРОЦЕС УПРАВЛІННЯ ЗМІНАМИ			
10.1	Дотримання нормативно правових засад в управлінні	8	4	4
10.2	Наявність прогнозуючої тенденції повної автономізації закладу освіти	4	2	2
10.3	Відстоювання академічної доброчесності в закладі освіти	12	9	9
10.4	Використання академічної мобільності	4	3	3
10.5	Впровадження підтримки академічної автономії	8	4	4
10.6	Позиціонування кадрової автономії в концепції розвитку закладу освіти	8	4	6
10.7	Використання права на фінансову автономію для мотивації педагогів	8	4	6

**Результати експериментальної перевірки ефективності
впровадження моделі системи управління змінами в освітньому процесі
ЗЗСО-Київ**

№ п/п	Показник	Максимальна оцінка	Реальна оцінка (I-замір)	Реальна оцінка (II-замір)
1	2	3	4	5
1.	ПАРАМЕТР 1. РЕАГУВАННЯ ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА ЗМІНИ			
1.1	Налагодження комунікаційних каналів	12	3	3
1.2	Популяризація змін	12	3	3
1.3	Формування історії змін	8	0	2
1.4	Цільове налагодження підвищення кваліфікації педагогів	12	3	3
1.5	Встановлення індикаторів якості змін	8	0	0
1.6	Розвиток партнерських стосунків між суб'єктами освітнього середовища	4	1	2
1.7	Забезпечення свободи вибору форм і методів діяльності в умовах змін	12	3	3
1.8	Планування індивідуальної траєкторії розвитку педагогів, залучених до змін	12	0	0
2.	ПАРАМЕТР 2. ВИКОРИСТАННЯ МЕХАНІЗМІВ УПРАВЛІННЯ ЗМІНАМИ			
2.1	Відповідність механізмів джерелам змін	8	0	0
2.2	Доцільність використання механізмів згорання змін	8	0	0
2.3	Застосування адаптаційних механізмів управління	4	2	2
2.4	Застосування механізмів моніторингу для відстеження ефективності змін	12	0	0
2.5	Використання організаційних методів в механізмах управління змінами	8	0	2
2.6	Швидкість реагування під час проблемних ситуацій	4	1	1
2.7	Наявність апробованих інструментів на підтримку позитивного мікроклімату	8	2	0

2.8	Застосування методів проекту	4	0	0
3.	ПАРАМЕТР 3. РАЦІОНАЛЬНІСТЬ ПЛАНУВАННЯ В УМОВАХ ЗМІН			
3.1	Врахування системного підходу	8	4	2
3.2	Дотримання нормативно правових засад	8	2	2
3.3	Відповідність плану концепції розвитку	12	3	3
3.4	Корегування річного плану роботи закладу освіти з стратегічним	8	2	2
3.5	Залучення до процедури планування всього колективу	8	2	2
3.6	Врахування принципів демократизації управління	12	3	3
3.7	Використання SWOT-аналізу	4	1	2
4.	ПАРАМЕТР 4. ЗМІНА ДИЗАЙНУ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА			
4.1	Моніторинг і контроль за параметрами безпеки освітнього середовища	12	3	3
4.2	Розвиток інклюзивного комфортного освітнього середовища	12	3	0
4.3	Організація педагогічного нагляду за якістю освітнього процесу в умовах інклюзії	12	3	3
4.4	Команда супроводу розвитку інклюзивного середовища в закладі освіти	8	0	0
4.5	Вдосконалення матеріально-технічного забезпечення	4	1	2
4.6	Самооцінювання безпечного освітнього середовища	12	0	0
4.7	Аналіз емоційного благополуччя та підтримки позитивного мікроклімату	8	2	2
5.	ПАРАМЕТР 5. ОПТИМАЛЬНІСТЬ УПРАВЛІНСЬКИХ РІШЕНЬ В УМОВАХ ЗМІН			
5.1	Дотримання управлінської етики	8	2	2
5.2	Врахування принципу колегіальності	8	2	2
5.3	Передбачення ризиків	12	0	0
5.4	Використання ІКТ	8	2	2
5.5	Обґрунтованість рішень щодо мінімізації ризиків	8	0	2
5.6	Використання інноваційних рішень	8	0	0

5.7	Проміжний контроль для виявлення напрямків змін	4	1	1
5.8	Технологічність процедури	8	2	2
6.	ПАРАМЕТР 6. ФОРМУВАННЯ КОМАНДИ ЗМІН			
6.1	Використання механізмів лідерства для формування команди	4	2	2
6.2	Демократичність процедури вибору команди	12	3	3
6.3	Наявність механізмів зменшення напруги при вирішенні проблемних ситуацій	8	0	0
6.4	Стимулювання ініціативи нових задумів (креативності команди змін)	8	2	4
6.5	Ефективний розподіл ролей у команді	4	1	3
7.	ПАРАМЕТР 7. ЯКІСТЬ АЛГОРИТМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ УПРАВЛІННЯ ЗМІНАМИ			
7.1	Рівень універсальності алгоритму	8	2	2
7.2	Врахування хронометрії часу	4	0	0
7.3	Доцільність кроків в алгоритмі управління змінами	4	1	1
7.4	Послідовність кроків в алгоритмі управління змінами	8	2	0
7.5	Оптимальність кроків в алгоритмі управління змінами	8	0	2
7.6	Врахування матеріально-людських ресурсів в алгоритмі управління змінами	8	0	0
7.7	Відповідність алгоритму меті управління змінами	12	3	3
7.8	Можливість координації та внесення змін в алгоритм	12	0	3
8.	ПАРАМЕТР 8. ІНСТРУМЕНТИ ПОДОЛАННЯ ОПОРУ ЗМІНАМ			
8.1	Усестороннє залучення педагогів до участі здійснення змін	8	2	2
8.2	Використання відповідних стилів управління	4	1	1
8.3	Спрямованість на ціннісні орієнтири педагогів	8	2	2
8.4	Психологічний супровід адаптації до змін	12	0	0

8.5	Відсутність тиску з боку адміністрації	12	0	0
8.6	Переговори з неформальними лідерами	4	1	1
8.7	Превентивні заходи для уникнення конфліктів	8	2	2
9.	ПАРАМЕТР 9. ОРГАНІЗАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА В УМОВАХ ЗМІН			
9.1	Здатність до критичного сприйняття інформації	12	3	3
9.2	Вироблення власної професійної позиції в умовах змін	4	2	2
9.3	Уміння застосовувати адаптивність в організаційній культурі	8	2	2
9.4	Навички створення сприятливої атмосфери в закладі освіти	8	2	2
9.5	Якість регламентування управлінських процесів	12	3	3
9.6	Рівень сформованості інформаційної компетентності	8	2	2
9.7	Наявність в плані роботи заходів спрямованих на формування організаційних цінностей	4	1	2
9.8	Делегування повноважень	8	0	2
10.	ПАРАМЕТР 10. ВПЛИВ РІВНЯ РОЗВИТКУ АВТОНОМІЇ НА ПРОЦЕС УПРАВЛІННЯ ЗМІНАМИ			
10.1	Дотримання нормативно правових засад в управлінні	8	2	2
10.2	Наявність прогнозуючої тенденції повної автономізації закладу освіти	4	1	1
10.3	Відстоювання академічної доброчесності в закладі освіти	12	3	3
10.4	Використання академічної мобільності	4	1	1
10.5	Впровадження підтримки академічної автономії	8	2	0
10.6	Позиціонування кадрової автономії в концепції розвитку закладу освіти	8	2	2
10.7	Використання права на фінансову автономію для мотивації педагогів	8	0	0

**Результати експериментальної перевірки ефективності
впровадження моделі системи управління змінами в освітньому процесі
ЗЗСО-Київ**

№ п/п	Показник	Максимальна оцінка	Реальна оцінка (I-замір)	Реальна оцінка (II-замір)
1	2	3	4	5
1.	ПАРАМЕТР 1. РЕАГУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА ЗМІНИ			
1.1	Налагодження комунікаційних каналів	12	3	3
1.2	Популяризація змін	12	3	3
1.3	Формування історії змін	8	0	2
1.4	Цільове налагодження підвищення кваліфікації педагогів	12	3	3
1.5	Встановлення індикаторів якості змін	8	0	0
1.6	Розвиток партнерських стосунків між суб'єктами освітнього середовища	4	1	2
1.7	Забезпечення свободи вибору форм і методів діяльності в умовах змін	12	3	3
1.8	Планування індивідуальної траєкторії розвитку педагогів, залучених до змін	12	0	0
2.	ПАРАМЕТР 2. ВИКОРИСТАННЯ МЕХАНІЗМІВ УПРАВЛІННЯ ЗМІНАМИ			
2.1	Відповідність механізмів джерелам змін	8	0	0
2.2	Доцільність використання механізмів згортання змін	8	0	0
2.3	Застосування адаптаційних механізмів управління	4	2	2
2.4	Застосування механізмів моніторингу для відстеження ефективності змін	12	0	0
2.5	Використання організаційних методів в механізмах управління змінами	8	0	2
2.6	Швидкість реагування під час проблемних ситуацій	4	1	1
2.7	Наявність апробованих інструментів на підтримку позитивного мікроклімату	8	2	0
2.8	Застосування методів проекту	4	0	0
3.	ПАРАМЕТР 3. РАЦІОНАЛЬНІСТЬ ПЛАНУВАННЯ В УМОВАХ ЗМІН			

3.1	Враховання системного підходу	8	4	2
3.2	Дотримання нормативно правових засад	8	2	2
3.3	Відповідність плану концепції розвитку	12	3	3
3.4	Корегування річного плану роботи закладу освіти з стратегічним	8	2	2
3.5	Залучення до процедури планування всього колективу	8	2	2
3.6	Враховання принципів демократизації управління	12	3	3
3.7	Використання SWOT-аналізу	4	1	2
4.	ПАРАМЕТР 4. ЗМІНА ДИЗАЙНУ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА			
4.1	Моніторинг і контроль за параметрами безпеки освітнього середовища	12	3	3
4.2	Розвиток інклюзивного комфортного освітнього середовища	12	3	0
4.3	Організація педагогічного нагляду за якістю освітнього процесу в умовах інклюзії	12	3	3
4.4	Команда супроводу розвитку інклюзивного середовища в закладі освіти	8	0	0
4.5	Вдосконалення матеріально-технічного забезпечення	4	1	2
4.6	Самооцінювання безпечного освітнього середовища	12	0	0
4.7	Аналіз емоційного благополуччя та підтримки позитивного мікроклімату	8	2	2
5.	ПАРАМЕТР 5. ОПТИМАЛЬНІСТЬ УПРАВЛІНСЬКИХ РІШЕНЬ В УМОВАХ ЗМІН			
5.1	Дотримання управлінської етики	8	2	2
5.2	Враховання принципу колегіальності	8	2	2
5.3	Передбачення ризиків	12	0	0
5.4	Використання ІКТ	8	2	2
5.5	Обґрунтованість рішень щодо мінімізації ризиків	8	0	2
5.6	Використання інноваційних рішень	8	0	0
5.7	Проміжний контроль для виявлення напрямків змін	4	1	1
5.8	Технологічність процедури	8	2	2

6.	ПАРАМЕТР 6. ФОРМУВАННЯ КОМАНДИ ЗМІН			
6.1	Використання механізмів лідерства для формування команди	4	2	2
6.2	Демократичність процедури вибору команди	12	3	3
6.3	Наявність механізмів зменшення напруги при вирішенні проблемних ситуацій	8	0	0
6.4	Стимулювання ініціативи нових задумів (креативності команди змін)	8	2	4
6.5	Ефективний розподіл ролей у команді	4	1	3
7.	ПАРАМЕТР 7. ЯКІСТЬ АЛГОРИТМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ УПРАВЛІННЯ ЗМІНАМИ			
7.1	Рівень універсальності алгоритму	8	2	2
7.2	Врахування хронометрії часу	4	0	0
7.3	Доцільність кроків в алгоритмі управління змінами	4	1	1
7.4	Послідовність кроків в алгоритмі управління змінами	8	2	0
7.5	Оптимальність кроків в алгоритмі управління змінами	8	0	2
7.6	Врахування матеріально-людських ресурсів в алгоритмі управління змінами	8	0	0
7.7	Відповідність алгоритму меті управління змінами	12	3	3
7.8	Можливість координації та внесення змін в алгоритм	12	0	3
8.	ПАРАМЕТР 8. ІНСТРУМЕНТИ ПОДОЛАННЯ ОПОРУ ЗМІНАМ			
8.1	Усестороннє залучення педагогів до участі здійснення змін	8	2	2
8.2	Використання відповідних стилів управління	4	1	1
8.3	Спрямованість на ціннісні орієнтири педагогів	8	2	2
8.4	Психологічний супровід адаптації до змін	12	0	0
8.5	Відсутність тиску з боку адміністрації	12	0	0

8.6	Переговори з неформальними лідерами	4	1	1
8.7	Превентивні заходи для уникнення конфліктів	8	2	2
9.	ПАРАМЕТР 9. ОРГАНІЗАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА В УМОВАХ ЗМІН			
9.1	Здатність до критичного сприйняття інформації	12	3	3
9.2	Вироблення власної професійної позиції в умовах змін	4	2	2
9.3	Уміння застосовувати адаптивність в організаційній культурі	8	2	2
9.4	Навички створення сприятливої атмосфери в закладі освіти	8	2	2
9.5	Якість регламентування управлінських процесів	12	3	3
9.6	Рівень сформованості інформаційної компетентності	8	2	2
9.7	Наявність в плані роботи заходів спрямованих на формування організаційних цінностей	4	1	2
9.8	Делегування повноважень	8	0	2
10.	ПАРАМЕТР 10. ВПЛИВ РІВНЯ РОЗВИТКУ АВТОНОМІЇ НА ПРОЦЕС УПРАВЛІННЯ ЗМІНАМИ			
10.1	Дотримання нормативно правових засад в управлінні	8	2	2
10.2	Наявність прогнозуючої тенденції повної автономізації закладу освіти	4	1	1
10.3	Відстоювання академічної доброчесності в закладі освіти	12	3	3
10.4	Використання академічної мобільності	4	1	1
10.5	Впровадження підтримки академічної автономії	8	2	0
10.6	Позиціонування кадрової автономії в концепції розвитку закладу освіти	8	2	2
10.7	Використання права на фінансову автономію для мотивації педагогів	8	0	0

УГОДА № 1
про проведення дослідно-експериментальної роботи щодо створення
внутрішньої системи забезпечення якості освіти

м. Тернопіль « 6 » жовтня 2020 року

Дослідницький офіс менеджера освіти як партнерська організація у структурному підрозділі Бюро кар'єри Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (далі – СТОРОНА 1), в особі керівника **Боднар Оксани Степанівни** з однієї сторони, та загальноосвітньою школою І-ІІІ ст. Імені Богдана Лепкого в особі директора **Добровольської Оксани Михайлівни** (далі – Сторона 2), враховуючи взаємну зацікавленість у розвитку співробітництва, з метою ефективного використання спільних можливостей у сфері освіти, уклали цю угоду (далі – Угода) про створення внутрішньої системи забезпечення якості освіти у школі на засадах принципу всеохоплюючого управління якістю (Total Quality Management) та передбачає використання досягнень науки, ефективних технологій виробництва товарів і послуг, є перевіреною упродовж десятиліть та загальноновизнаною у світі ідеологією забезпечення постійного поліпшення якості продукції, здобування переваг в умовах конкуренції як фундаментального принципу розвитку та самоорганізації виробництва і ринку, зокрема, і у сфері освіти.

I. Мета і предмет Угоди

1.1. Сторони беруть взаємні зобов'язання з організації та проведення дослідно-експериментальної роботи на базі ЗОШ І-ІІІ ст. імені Богдана Лепкого в режимі online або offline.

1.2. Сторона 1 планує та організовує проведення дослідно-експериментальної роботи, а Сторона 2 приймає план та здійснює його практичне виконання.

1.3. Метою співпраці Сторін є організації локальних та комплексних досліджень у закладі освіти – метою розбудови внутрішкільної системи забезпечення якості освіти на основі інтеграції наукових досягнень у сфері менеджменту якості та наявного практичного управлінського досвіду та позиціонування університету та закладу освіти на ринку освітніх послуг в регіоні.

1.4. Сторони виходять з того, що їх взаємна творча співпраця сприятиме вирішенню таких завдань:

1.5. Здійснення спільної інноваційної освітньої діяльності у ході запровадження наукової дослідно-експериментальної роботи за темою «Розбудова внутрішньої системи забезпечення якості освіти».

1.6. Розробка навчально-методичних матеріалів у ході запровадження наукової дослідно-експериментальної роботи.

1.7. Урізноманітнення та розширення можливостей задоволення освітніх потреб в системі урочної та позаурочної шкільної навчальної діяльності учнів та педагогів;

1.1.4. Участь у підвищенні кваліфікаційного рівня вчителів та викладачів університету у сфері менеджменту якості.

1.8. Спільна участь в організації вебінарів, семінарів, ділових зустрічей, які проводяться командою Дослідницького офісу та викладачами університету на громадських засадах.

1.9. Взаємний обмін інформацією, що стосується теми дослідно-експериментальної роботи, зокрема аналітичних даних щодо тестувань, анкетувань, опитувань, результатів моніторингових досліджень.

1.10. Розбудова внутрішньої системи забезпечення якості освіти здійснюється для того, щоб визначити:

які найкращі складові освітнього середовища вашого закладу, а що - потребує покращення;

що в роботі педагогів заслуговує підтримки, а що - варто вдосконалити;
чи справедливо заклад освіти оцінює навчальні здобутки учнів і яким чином зробити це оцінювання ще більш ефективним;

наскільки управлінські процеси закладу сприяють досягненню мети облаштуванню дружнього до дітей і ефективного шкільного життя та високої якості освіти.

II. Права і обов'язки сторін

2.1. СТОРОНА 1 зобов'язується:

2.1.1. Надавати СТОРОНІ 1 необхідні науково-методичні консультації щодо організації і проведення наукові-дослідно-експериментальної роботи.

2.1.2. Залучати СТОРОНУ 2 до участі у навчально-методичних семінарах, круглих столах, конференціях, виставках та інших заходах, пов'язаних із аспектами взаємного інтересу.

2.1.3. Здійснювати рецензування навчально-методичних матеріалів.

2.1.4. Запрошувати науковців та керівників освіти для проведення лекцій та семінарів.

2.1.5. Після закінчення виконання плану дослідно-експериментальної роботи надати Стороні 2 результати проведеного дослідження та експерименту в письмовій та електронній формах.

2.2. Сторона 2 (База проведення дослідно-експериментальної роботи) зобов'язується:

2.2.1. Брати участь у розробці, апробації та локалізації навчально-методичних матеріалів.

2.2.2. Сприяти організації і супроводженню наукової дослідно-експериментальної роботи.

2.2.3. Брати участь у заходах, спрямованих на підвищення кваліфікаційного рівня вчителів щодо реалізації менеджменту якості у закладі освіти.

2.2.4. Здійснювати заходи, спрямовані на оприлюднення досвіду запровадження результатів дослідно-експериментальної роботи, зокрема висвітлення у засобах масової інформації, публікація у фахових та інших виданнях тощо.

2.2.5. Працювати відповідно до затвердженої програми, розробленої Стороною 1 з метою розвитку здатності надавати освітню послугу, яка задовольняє замовників, а також застосовні вимоги.

2.2.6. Сприяти організації моніторингових досліджень з таких напрямків: навчальних досягнень здобувачів освіти; педагогічної діяльності (спостереження за проведенням навчальних занять); розвитком безпечного комфортного середовища (санітарно-гігієнічні умови, стан забезпечення навчальних приміщень, безпека спортивних та ігрових майданчиків, робота їдальні та буфету, вплив середовища на навчальну діяльність тощо).

2.2.7. Надати Стороні 1 можливість користуватися лабораторіями, кабінетами, майстернями, бібліотеками, а також матеріально-технічними засобами та інформаційними ресурсами, необхідними для виконання плану дослідно-експериментальної роботи.

2.1.8. Забезпечити Сторону 1 необхідними умовами безпечної праці на конкретному робочому місці. Проводити обов'язкові інструктажі з охорони праці.

III. Термін дії Угоди

3.1.Ця Угода набуває чинності з моменту підписання і діє до прийняття СТОРОНАМИ рішення про припинення її дії.

IV. Додаткові умови

4.1. Угоду укладено на двох сторінках у двох примірниках, що мають однакову юридичну силу.

4.2. Всі зміни та доповнення до цієї Угоди повинні бути прийняті лише за згодою СТОРІН шляхом підписання додаткової угоди.

4.3. СТОРОНИ за взаємною згодою можуть здійснювати спільну діяльність за іншими напрямками співробітництва.

4.4. СТОРОНИ зобов'язуються повідомляти одна одну про зміни реквізитів, що може бути суттєвим при виконанні зобов'язань згідно цієї Угоди.

4.5. У разі невиконання умов цієї Угоди СТОРОНИ встановлюють причини та шляхом узгоджень налагоджують спільну роботу. Якщо виконання Угоди неможливе, кожна із СТОРІН може ініціювати припинення дії цієї Угоди.

4.6. Для припинення дії Угоди зацікавлена СТОРОНА письмово заявляє про свій намір не пізніше, ніж за один місяць до наміченої дати. Після настання цієї дати Угода вважається припиненою.

4.7. У випадках, не передбачених цією Угодою, СТОРОНИ керуються нормами чинного законодавства України.

V. Відповідальність СТОРІН

5.1.Жодна з СТОРІН не несе перед іншою СТОРОНОЮ яких-небудь інших зобов'язань, крім тих, що обумовлені цією Угодою.

5.2. СТОРНИ не ведуть між собою будь-яких фінансових розрахунків.

5.3.СТОРОНИ зобов'язуються не розголошувати конфіденційну інформацію, яка стала їм відома у процесі спільної діяльності та дотримуватися норм збереження авторських прав іншої Сторони.

VI.Реквізити СТОРІН

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка
46027, м. Тернопіль, вул. М.Кривоноса, 2
Код ЄДРПОУ 02125544

тел. тел. (0352)43-60-02, факс (0352)43-60-55,
e-mail: info@tnpu.edu.ua

ЗОШ I-III ступенів №14 імені Богдана Лепкого
м. Тернопіль, вул. Кліма Савури, 1
код КОАТУУ: 612400000000

тел. (066) 202-77-17
e-mail:
admin_school14@ukr.net

Ректор


Богдан Буяк



Директор


Оксана Добровольська



Довідки про впровадження результатів дисертації



БОГОДУХІВСЬКА ГІМНАЗІЯ №1
БОГОДУХІВСЬКОЇ РАЙОННОЇ РАДИ ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ
 пл. Каразіна, 14, м. Богодухів, 62103, тел./факс 0(5758)3-31-95, e-mail: bgim1@ukr.net

04.02.2021 № 01-22/11
 на № _____ від _____

Д о в і д к а

про впровадження результатів дослідження аспіранта, НАПНУ, ДЗВО
 «Університет менеджменту освіти» Горішної Оксани Мирославівни
 «Управління змінами в освітньому процесі
 закладу загальної середньої освіти»
 (спеціальність 011- Науки про освіту)

В рамках експериментального дослідження Горішна О.М. провела семінар на базі Богодухівської гімназії №1 Богодухівської районної ради Харківської області з проблеми управління змінами в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти.

На семінарі автор детально ознайомила слухачів з процесами управління змінами, зокрема розкрила процедурні моменти та основні компоненти кожного з етапів ефективного впровадження змін у закладах загальної середньої освіти.

Дослідження є цікавим тим, що ознайомлює з механізмами управління змінами у процесі практичної реалізації змін. Дає можливість враховувати ризики впровадження змін, зокрема причини та наслідки опору змінам. Матеріали, розроблені автором, були використані на шкільних семінарах та методичних заходах.

За результатами експериментального дослідження, який провела автор, було доведено, що ефективне управління змінами безпосередньо впливає на прийняття всіх управлінських рішень з урахуванням їх альтернативності, варіативності та розвитку різних сценаріїв змін. Тобто, це орієнтація не на сталі умови діяльності та внутрішні можливості змін, а й на зовнішні зміни.

Запропонована модель управління змінами є ефективною і спрямованою на забезпечення функціонування закладу як соціальної системи, його розвиток та максимальне задоволення потреб здобувачів освіти у процесі реалізації змін, тому заслуговує на практичне застосування в закладах загальної середньої освіти.

Довідку обговорено і схвалено на засіданні педагогічної ради Богодухівської гімназії №1 Богодухівської районної ради Харківської області (протокол від 04.02.2021 №5).

Директор гімназії

Микола МИРОШНИЧЕНКО, (057-58) 3 30 86



О.МИХАСЮК

**УКРАЇНА****ВІДДІЛ ОСВІТИ БУЧАНСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
БУЧАНСЬКИЙ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ КОМПЛЕКС
«СПЕЦІАЛІЗОВАНА ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА І-ІІІ СТУПЕНІВ –
ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА І-ІІІ СТУПЕНІВ» №4**

вул. Енергетиків, 2, м. Буча, Київська область, 08292,
тел. (04597) 29149, 25509, факс 49966, e-mail: school4@i.ua
код ЄДРПОУ 24884707

25.02.2021

№ 22

Д о в і д к а

про впровадження результатів дослідження аспіранта, НАПНУ,
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» **Горішньої Оксани
Мирославівни** “**Управління змінами в освітньому процесі
закладу загальної середньої освіти**”
(спеціальність 011- Науки про освіту)

Модернізація освіти, зміни в контексті якої задекларовані в низці документів, зумовлюють прискіпливу увагу науковців і практиків до змін як об'єкта управління. Тому так важливо уміти управляти закладом освіти в умовах динамічних змін.

Горішна О.М. для апробації результатів дисертаційного дослідження на тему “ Управління змінами в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти” на базі Бучанського НВК провела низку семінарів для педагогічного колективу для апробації моделі управління змінами в закладах загальної середньої освіти та здійснила експериментальне дослідження ефективності запропонованої моделі. Модель управління змінами була сприйнята з великим інтересом, оскільки вона демонструє нестандартний підхід до функціонування закладу освіти в умовах змін за сформованим алгоритмом, функціями, механізмами подолання опору змінам, інструментами оцінювання якості змін, тому, на нашу думку, ця модель заслуговує на

широке впровадження в закладах загальної середньої освіти. Цінність моделі, запропонованої Горішною О.М., передусім, в її технологічності.

Запропонована модель управління змінами в освітньому процесі в закладах загальної середньої освіти є ефективною, дає можливість всебічно розглянути і змодельовати процес впровадження змін, оцінити ризики та проаналізувати рівень підтримки змін з метою реагування на потенційний чи фактичний опір змінам, а запропонований інструментарій і методичні рекомендації заслуговують на практичне застосування в закладах загальної середньої освіти.

Довідку про впровадження результатів дослідження схвалено на засіданні педагогічної ради Бучанського НВК «СЗОШ I-III ст. – ЗОШ I-III ст.» №4 (протокол №9 від 26.01. 2021р.)

Директор НВК



А.М.Літкевич

КРЕМЕНЧУЦЬКА ГІМНАЗІЯ № 1
КРЕМЕНЧУЦЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ КРЕМЕНЧУЦЬКОГО РАЙОНУ
ПОЛТАВСЬКОЇ ОБЛАСТІ

вул. Чкалова, 1-А, м. Кременчук, Полтавська область, 39601, тел. (0536)75-62-52,
 E-mail: shkola.1@ukr.net Код ЄДРПОУ 23554020

від 22.03.2022 № 01-23/93

Д о в і д к а

про впровадження результатів дослідження аспіранта, НАПНУ, ДВНЗ
 «Університет менеджменту освіти» Горішної Оксани Мирославівни»
Управління змінами в освітньому процесі
закладу загальної середньої освіти»
 (спеціальність 011- Науки про освіту)

В рамках експериментального дослідження Горішна О.М. провела семінар на базі Кременчуцької гімназії № 1 з проблеми управління змінами в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти.

На семінарі автор детально ознайомила слухачів з процесами управління змінами, зокрема розкрила процедурні моменти та основні компоненти кожного з етапів ефективного впровадження змін у закладах загальної середньої освіти.

Дослідження є цікавим тим, що ознайомлює з механізмами управління змінами у процесі практичної реалізації змін. Дає можливість враховувати ризики впровадження змін, зокрема причини та наслідки опору змінам.

Матеріали, розроблені автором, були використані на шкільних семінарах та методичних заходах.

За результатами апробації було доведено, що ефективно управління змінами безпосередньо впливає на прийняття всіх управлінських рішень з урахуванням їх альтернативності, варіативності та розвитку різних сценаріїв змін. Тобто, це орієнтація не на сталі умови діяльності та внутрішні можливості змін, а й на зовнішні зміни.

Запропонована модель управління змінами є ефективною і спрямованою на забезпечення функціонування закладу як соціальної системи, його розвиток та максимальне задоволення потреб здобувачів освіти у процесі реалізації змін, тому заслуговує на практичне застосування в закладах загальної середньої освіти.

Довідку обговорено і схвалено на засіданні педагогічної ради загальноосвітньої школи протокол № 9 від 11/01/2022р.

Директор



Олена БІЛОНОЖКО



ТЕРНОПІЛЬСЬКА МІСЬКА РАДА
Управління освіти і науки

бульвар Т. Шевченка, 1, м. Тернопіль, 46001, тел. 52-56-94, upravl.osvita@ukr.net

29.12.2022

№ 1372/03

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

ГОРІШНОЇ Оксани Мирославівни

«Управління змінами в освітньому процесі
закладу загальної середньої освіти»

на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 011- Освітні, педагогічні науки

Результати дисертаційного дослідження на здобуття наукового ступеня доктора філософії Горішної Оксани Мирославівни впроваджувалися в освітній процес на курсах підвищення кваліфікації при Тернопільському комунальному методичному центрі наукових-освітніх інновацій та моніторингу у 2019-2022рр. Матеріали дисертаційної праці висвітлюють теоретичні положення та практичний досвід зі сфер управління змінами в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти.

Актуальність дослідженої проблематики є незаперечною, оскільки протягом останніх двадцяти років зміни в освітньому процесі здійснювалися доволі часто і тому керівникам закладів загальної середньої освіти важливо володіти механізмами управління цими змінами.

Зокрема, авторська концепція управління змінами в освітньому процесі реалізувалася в циклі лекцій на такі теми: «Зміни та їх класифікації в менеджменті», «Моделі управління змінами в зарубіжному менеджменті», «Функції та механізми управління змінами освітньому процесі», «Механізми подолання опору зміні закладі освіти».

Експертна оцінка лекцій здійснювалася працівниками ТКМЦНОІМ.

Великий інтерес серед слухачів викликали практичні заняття, на яких укладалися алгоритми управління змінами з врахуванням різних моделей, укладалися анкети щодо аналізу сприйняття змін та розроблялися частково показники для оцінювання параметру «Реагування освітнього середовища на зміни».

У 2019 році Горішна О.М. проводила семінари для педагогів та керівників освіти міста Тернополя на теми «Інноваційність освіти в умовах змін: громадські ініціативи» (лютий); «Особливості проектно зорієнтованого навчання та практичну доцільність його застосування в освітньому процесі» (жовтень).

Крім цього, здобувачка була спікером секцій щорічного методичного заходу «Освітнього трансфер-містечка інноваційних можливостей» на тему «Модельні програми та професійний розвиток педагогів – продуктивні інструменти якісних освітніх послуг» (березень, 2022р.).

Дане наукове дослідження має теоретичну і практичну значущість, що дає підстави рекомендувати його для використання в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти, а також під час курсів підвищення кваліфікації для керівників закладів освіти.

Начальник управління



Ольга ПОХИЛЯК



ПІДВОЛОЧИСЬКА СЕЛИЩНА РАДА ТЕРНОПІЛЬСЬКОЇ ОБЛАСТІ
ВІДДІЛ ОСВІТИ

вул. А.Шептицького, 4, смт Підволочиськ, Тернопільська область, 47800, тел. (03543) 2-10-01,
E-mail: 40508989@mail.gov.ua, Web: освітапідвол.укр Код ЄДРПОУ 40508989

30.01.2023р. №4

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Горішної Оксани Мирославівни
«Управління змінами в освітньому процесі
закладу загальної середньої освіти»

на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 011- Освітні, педагогічні науки

Дослідження ефективності системи управління змінами в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти є актуальною темою для підвищення фахової компетентності керівників, оскільки будь-які зміни безпосередньо впливають на реалізацію освітнього процесу та формують імідж школи.

Матеріали дослідницької роботи Горішної О.М. висвітлюють узагальнення теоретичних положень зарубіжного та вітчизняного менеджменту та практичного дієвого сучасного досвіду впровадження змін в освітньому процесі, що надзвичайно важливо для практики управління закладом загальної середньої освіти в умовах динамічних змін. Результатами досліджень дисертантка поділилась під час тренінгів в офлайн режимі.

Зокрема, під час тренінгів для керівників закладів освіти Підволочиської ТГ учасники визнали практичними такі результати дисертаційної роботи: стратегії змін; алгоритм формування команди змін; підготовка історії змін; використання механізмів управління пролонгацією, згортанням змін та подолання опору до них.

Корисними для менеджерів освіти був інструментарій для аналізу та оцінювання ефективності управління змінами в освітньому процесі, а також аналіз учнівського портфоліо як інструменту оцінювання змін. О.Горішна провела два опитування серед керівників ТГ, а також надала різні анкети для моніторингу ефективності реалізації змін у закладі освіти.

Вважаємо, що результати дослідження мають значну практичну цінність, сприяють забезпеченню цілісного та системного впровадження змін і можуть бути використані у будь-яких закладах освіти.

Начальник відділу освіти
Підволочиської селищної
ради



Галина САКЕВИЧ

УКРАЇНА
 МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
**ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
 ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА**
 вул. М.Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 46027,
 тел. (0352)43-58-80, факс (0352)43-60-02
 e-mail: info@tnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125544



UKRAINE
 MINISTRY OF EDUCATION AND
 SCIENCE OF UKRAINE
**TERNOPIL VOLODYMYR HNATYUK
 NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY**
 2 M. Kryvonosa st., Ternopil, 46027, Ukraine
 tel. +38 0352 43 60 67, fax: +38 0352 43 60 02
 e-mail: info@tnpu.edu.ua

Від "01" "03" 2023 р. № 173/33-03 На № _____ від "___" "___" 20__ р.

ДОВІДКА
 про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Горішньої Оксани Мирославівни
«Управління змінами в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти»
 на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю
 011- Освітні, педагогічні науки

Дослідження специфіки та структури управління змінами в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти є важливим для підвищення ефективності управлінської діяльності керівників, оскільки динаміка змін в освітньому процесі зумовлює перегляд механізмів впливу на ефективність функціонування і розвитку закладів освіти.

Результати дисертаційного дослідження на здобуття наукового ступеня доктора філософії Горішньої Оксани Мирославівни впроваджувалися у діяльність Дослідницького офісу менеджера освіти (керівник професор О. Боднар). Беручи участь у засіданнях, О. Горішна мала змогу реалізувати діагностично-коригувальний модуль розробленої моделі системи управління змінами в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти. Здобувачка презентувала експериментальні методики аналізу та оцінювання ефективності управління змінами в освітньому процесі. Зокрема, було представлено результати таких анкетувань: «Аналіз учнівського портфоліо»; «Сприйняття змін педагогами», «Оцінювання ефективності заходів щодо забезпечення академічної доброчесності»; «Ефективність впровадження концепції НУШ», «Оцінювання освітнього процесу в умовах воєнного стану»; «Опір змінам в освітньому процесі»; «Впровадження інклюзивного навчання».

Результати експериментального дослідження обговорювалися учасниками засідань, отримали схвалення та продовження таких досліджень в інших закладах освіти. Експериментальна складова дисертаційної роботи підтверджена вагомим науковим супроводом, теоретичні положення якого здобувачка використовувала під час пояснення отриманих статистичних даних.

Результати дослідження О. Горішньої «Управління змінами в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти» отримали позитивну оцінку на засіданні кафедри педагогіки та менеджменту освіти (протокол № 8 від 02 лютого 2023 року) і можуть бути використані у процесі професійної підготовки здобувачів освіти другого (магістерського) рівня зі спеціальності 073 Менеджмент.

Проректор з наукової роботи та міжнародного співробітництва

Завідувач кафедри педагогіки та менеджменту освіти



Ірина ЗАДОРЖНА

Галина МЕШКО