

ДЕМОНСТРАЦІЯ КУЛЬТУРИ АВТОНОМІЗАЦІЇ ЗАКЛАДУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ОСНОВНІ ЧИННИКИ, ПОЗИЦІЇ І ОРІЄНТАЦІЇ

Мосякова Ірина Юліївна кандидат педагогічних наук, заслужений працівник освіти України докторант, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Вступ. Демонстрація культури автономізації в закладах позашкільної освіти є візитною карткою творчого колективу. Однак ця тема не отримує достатньої уваги в педагогічній літературі, хоча стимулювання до самостійності і незалежності є основними рисами в управлінні педагогами закладів позашкільної освіти. Як визначають автори методичних рекомендацій, що підготовлені у рамках реалізації Шведсько-українського проекту «Підтримка децентралізації в Україні», на сьогодні «...процес менеджменту установами, організаціями та процесами набуває надзвичайної ваги та актуальності. Не є виключеннями у цьому процесі і процеси освітнього менеджменту, особливо у часи здійснення освітньої реформи. Адже саме від ефективності процесів управління залежить успіх та результат діяльності, як у короткостроковій, так і довгостроковій перспективі» [1, с. 4]. Це у повній мірі стосується не лише закладів вищої і середньої освіти, а й закладів позашкільної освіти.

Мета роботи. Дослідницьке питання, що цікавить нас, можна сформулювати таким чином: «Що, на думку педагогів позашкільної освіти, має бути ефективною практикою демонстрації культури автономізації закладу?». Це дослідження є діалогом навколо суб'єктивних поглядів на самостійність і незалежність роботи педагогічного колективу в цілому, і зокрема – особлива увага приділена педагогам творчих об'єднань і творчих колективів.

Виклад матеріалу дослідження. Саме поняття «автономія» походить із давньогрецьких слів (auto (само) та nomos (закони, правила). Отже, автономна людина це така людина, яка діє за тими законами, які вона для себе сама й виробила. Такі вислови стосувалися власних законів давньогрецьких полісів, де закони і обговорювались, і встановлювались самими громадянами. У філософії Просвітництва концепція автономії стала центральною, що простежувалося у роботах І. Канта. Філософ закликав людину мати власне розуміння і не керуватися уявленнями інших людей, тобто, підкреслювалася особлива здатність людини до розуміння власного життя відповідно власних мотивів, а не тих причин, які нав'язуються ззовні і є маніпуляцією.

У руслі даного напрямку наголосимо на дослідженні «Три напрямки розуміння автономії освіти: голоси директорів шкіл з Австралії, Фінляндії та Ямайки» [6]. Ханна Хейкінен, Джейн Уілкінсон і Лорета Брістоль виділяють різноманітні випадки вияву автономізації у закладах освіти, що є відмінними у всьому світі. Основними чинниками при цьому, як зауважують автори, є історичні та геополітичні домовленості у різних країнах. Наприклад, у Фінляндії освіта живиться коріннями народної просвіти XIX століття і демонструє глибокі

демократичні імпульси. На Ямайці ідеї розширення освіти, самий освітній рух виник як необхідність у пристосуванні до людини у суспільстві. У Австралії освіта, як підкреслюють автори, формується під іншими поняттями, як «бізнес-імператив» [6, с. 14]. У даному дослідженні також можна знайти три орієнтації до процесу освітньої автономії, а саме: «орієнтація на неоліберальний ринок», «орієнтація на професійну практику», «освітня практична орієнтація» [6].

Отже, різні чинники, різні орієнтації мають вплив на автономізацію закладів освіти, на прийняття управлінських рішень авторитетними керівниками, колективами творчих педагогів, спільна думка яких для певного регіону, певної країни може бути загально визнаною.

Термін «автономія вчителя» знаходимо у різних роботах. Так, у публікації Енді Харгрівз «Чотири століття професіоналізму та професійного навчання» простежується розвиток професіоналізму вчителів різних країн через історичне проходження чотирьох фаз [5]. До таких фаз автор відносить «допрофесійний вік», «вік автономного професіонала», «вік колегіального професіонала», «постпрофесійний або постмодерний вік». Основа в автономному професіоналізмі вчителя, за думкою автора, – раціональне мислення, емоційна відданість, етичність міркувань. Такі три позиції автономного професіоналізму вчителя простежуються і у працях інших авторів.

Зокрема, схожі думки вбачаємо у роботі «Питання автономії в дискурсивній практиці вчителів англійської мови» норвежської вченої Ані Синнове Баккен [2]. Зокрема, автор доводить, що простір для здійснення професійної автономії вчителів має тенденцію до розширення, і викладачі мають значну свободу у виборі дидактичного матеріалу у тому випадку, якщо вони відповідають меті навчання у національній програмі. При цьому автором наголошено на тому, що при виборі засобів навчання, під час професійних дискусій вчителі мають орієнтуватися на задоволення потреб місцевого населення. Вчителям, за її думкою, слід мати можливість забезпечити загальні стандарти викладання, і при цьому не обмежуватися лише особистою автономією, а мати автономію як професійна вчительська спільнота, яка несе відповідальність за процес навчання та результати, які отримують учні.

Отже, автономія педагогів, вияви автономізації закладів освіти осмислюються по-різному. Цю думку можна продовжити, спираючись на роботу «Розкриття автономії та контролю в освіті: деякі концептуальні та нормативні засади для порівняльного аналізу» (авт. Алан Крібб, Шарон Гевірц), де виокремлено такі виміри автономії-контролю: «локуси та режими автономії, області автономності-контролю та локуси та режими управління» [3, с. 203]. За думкою авторів, абсолютні прояви автономії не завжди можуть мати гарні наслідки, саме поняття для процесів освіти може мати як «руйнівний» так і «продуктивний» характер.

Питання руйнівності і продуктивності автономії та контролю у діяльності закладів освіти простежується і у роботі «Автономія та підзвітність школи: Чи пов'язані вони з успішністю учнів?». У роботі виразно виокремлено підходи, які

ми можемо розуміти як закономірності, а саме: 1) учні працюють краще у тих країнах, де школи мають більшу автономію стосовно того, чому навчають та як навчають, тобто, мають освітню та академічну автономію; 2) учні є більш продуктивними у тих країнах, де школи враховують результати навчання, публікують дані про досягнення закладу, мають більшу автономію у розподілі ресурсів, тобто, і фінансова, і освітня, і академічна автономія у такому поєднанні дають певний результат – продуктивність; 3) учні досягають гірших результатів у тих країнах, де школи мають самостійність у розподілі ресурсів, але не мають механізмів підзвітності [4]. Це доводить, що реалізація автономії у закладах освіти у її абсолютному сенсі не є можливою, адже перед закладами освіти виступає важливим дотримання певних цінностей, серед яких – відповідальність перед суспільством за освіту майбутнього покоління.

Тобто, мова має йти не про автономію закладу заради його абсолютної незалежності та самостійності, що дійсно може мати руйнівний характер, а про особливу культуру автономізації, і якщо ці питання стосуються діяльності педагогів позашкільної освіти, то тут яскраво виділяються три основні аспекти: роздум, діалог, вчинки.

Педагогіка позашкільної освіти, на відміну від шкільного навчання, має іншу структуру. Ця структура (якщо її розглядати поверхнево) складається з програмних заходів, що організовуються у вільний від навчання дітей час. Крім поверхневої структури, педагогіка позашкільної освіти має глибинну структуру, яка відноситься до системи цінностей. Незважаючи на наявні відмінності між поверхневою і глибинною структурами педагогіки позашкільної освіти, можна відзначити, що вони мають спільні риси.

Основні підходи і принципи управління як педагогами закладів позашкільної освіти, так і управління дитячими творчими колективами, можна ідентифікувати через їх специфічність. Наприклад, демонстрація культури автономізації педагога закладу позашкільної освіти може мати різні вияви, адже кожне заняття, яке цікавить дитяче об'єднання, будь-то заняття у туристичному гуртку, у гуртку хореографії, у гуртку моделювання має різні характерні риси і різний стиль викладання. Ми можемо порівняти стилі викладання педагогів позашкільної освіти для виокремлення спільного, і в цьому плані можна було б розпочати із виявлення спільного інтересу до тих свобод, які дозволено або які обмежено у практиці закладів позашкільної освіти.

Для цього слід спиратися на бесіди з педагогами різних напрямів позашкільної освіти, зрозуміти їхнє уявлення про автономію закладу, їхні думки щодо обмеження або уможливлення вияву незалежності як у викладанні, так і в управлінні творчим колективом тощо.

Орієнтовними запитаннями для проведення співбесід можуть бути:

1. Автономія у роботі закладу позашкільної освіти: це «продуктивно» чи «руйнівно»?
2. Чи потрібна воля для незалежного та самостійного мислення?
3. Чиї інтереси в освітньому процесі мають бути на першому плані?

4. Чиї інтереси можуть бути в освітньому процесі на другому плані?
5. Які у Вас є погляди на автономію закладу позашкільної освіти?
6. Чого потребують вихованці на Ваших заняттях – свободи і незалежності або чіткої дисципліни та повного підкорення?
7. Які види автономії Вам відомі?
8. Що є для Вас моральна відповідальність за результати роботи із колективом вихованців?
9. Чого Вам не вистачає у професійному спілкуванні із колегами?
10. Які думки стосовно свободи поведінки вихованців породжуються під час спілкування із їхніми батьками?
11. Який, на Ваш погляд, стиль управління закладом позашкільної освіти є найкращим?
12. Які вчинки демонструють вияв свободи і незалежності у роботі із колективом вихованців?

Результати і обговорення. Коли педагоги відповідають на питання, необхідно приділяти увагу індивідуалізованій мові висловлювань: «приділіть увагу Вашій думці про ...», «чи довіряєте Ви ...» та ін. Такий підхід спрямований на персоналізацію та орієнтований на індивідуалізацію освітніх практик. При цьому важливо і припущення про те, що демонстрація культури автономізації передбачає і усталені практики автономізації в управлінні закладом позашкільної освіти, і практики автономізації педагогів. Також варто звернути увагу на той факт, що автономія як ідеальний, чистий тип у рамках ринкової економіки є сукупністю програмних заходів, що передбачені як надання освітніх послуг, які, за різноманітними відгуками самих вихованців (учнів), слухачів та їх батьків, є необхідними. Питання, що стосуються першорядності або другорядності інтересів, передбачає гармонічну орієнтацію педагогів на освіту як на духовну цінність та на ринок позашкільних освітніх послуг як на матеріальну цінність. Важливо, щоб лідерські практики педагогів виводили на перший план потреби вихованців, тоді як педагог з низьким рівнем культури автономізації показує інші результати, відмінні від педагогів-лідерів.

Що стосується питання про погляди на автономію, то під час співбесіди із педагогами слід звернути увагу на те, що освітні практики закладу позашкільної освіти відрізняються специфікою самого процесу освітньокультурного збагачення здобувачів позашкільної освіти. Етика відповідальності і турботи, вчинки-підкування, що демонструють суб'єкти освітнього процесу, розкривають більш широку функцію культури автономізації. І ця функція має виховне насичення. Саме це й розгортає орієнтацію на освіту як духовну цінність і орієнтацію на освітній ринок як на цінність матеріальну, де керівники закладів позашкільної освіти можуть діяти і як професіонали-освітяни, і як підприємці, що спираються на професійний вибір колективу, його спільну моральність, автономність. Вважаємо, що збереження балансу у такому плані, вихід за межі орієнтації на ринок освітніх послуг до автономії закладу як цінності на сьогодні є дискусійним.

Висновки. Сучасне розуміння демонстрації культури автономізації закладу позашкільної освіти є недостатньо опрацьованим з наукової точки зору. Зрозуміло, що автономія у закладах позашкільної освіти є замаскованою, але ми вбачаємо наявність більш широких інтерпретацій концепцій автономізації, які можуть мати прихований план або бути яскраво впізнаваними. Тому у даному дослідженні було презентовано, по-перше, концептуалізацію проявів різних культур автономізації закладів освіти, а по-друге, через розкриття різних практик автономізації у закладах позашкільної освіти ми спробували надати інструментарій для подальших досліджень, що у перспективі розширять розуміння культури автономізації у цих закладах. Отже, власним дослідженням ми прагнемо розкрити найкращі практики автономізації позашкільної освіти, ґрунтуючись на ті історичні та геополітичні домовленості, які існують у нашій країні, у її різних регіонах. Також даним дослідженням, що спирається на філософське підґрунтя, ми прагнемо просувати ідеї культури автономізації, які мають допомогти покращити якість життя у суспільстві, із одного боку, а з іншого – забезпечити вільний вибір у зайняттях улюбленою справою кожній людині, захистити її право на свободу і незалежність.

Список використаних джерел

1. Автономія як шлях до ефективного менеджменту школи. Методичні рекомендації. / Сеїтосманов А., Фасоля О., Мархлевські В. Київ, 2019. — 47 с.
2. Bakken, Anja Synnøve (2019). Questions of autonomy in English teachers' discursive practices. *Educational Research*, 61:1, 105-122, DOI: 10.1080/00131881.2018.1561202
3. Cribb, A., Gewirtz, S. (2007). Unpacking Autonomy and Control in Education: Some Conceptual and Normative Groundwork for a Comparative Analysis. *European Educational Research Journal*, 2007. Vol.: 6. Is: 3, p.: 203-213. <https://doi.org/10.2304/eerj.2007.6.3.203>
4. Ikeda, M. (2011). School Autonomy and Accountability: Are They Related to Student Performance? *PISA in Focus* 2011/9. URL: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48910490.pdf>
5. Hargreaves, Andy (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning, *Teachers and Teaching*, 6:2, 151-182, DOI: 10.1080/713698714 725
6. Heikkinen, Hannu L., Wilkinson, Jane, Bristol, Laurette (2021). Three orientations for understanding educational autonomy: school principals' voices from Australia, Finland, and Jamaica. *Journal of Educational Administration and History*. DOI: 10.1080/00220620.2020.1849060