



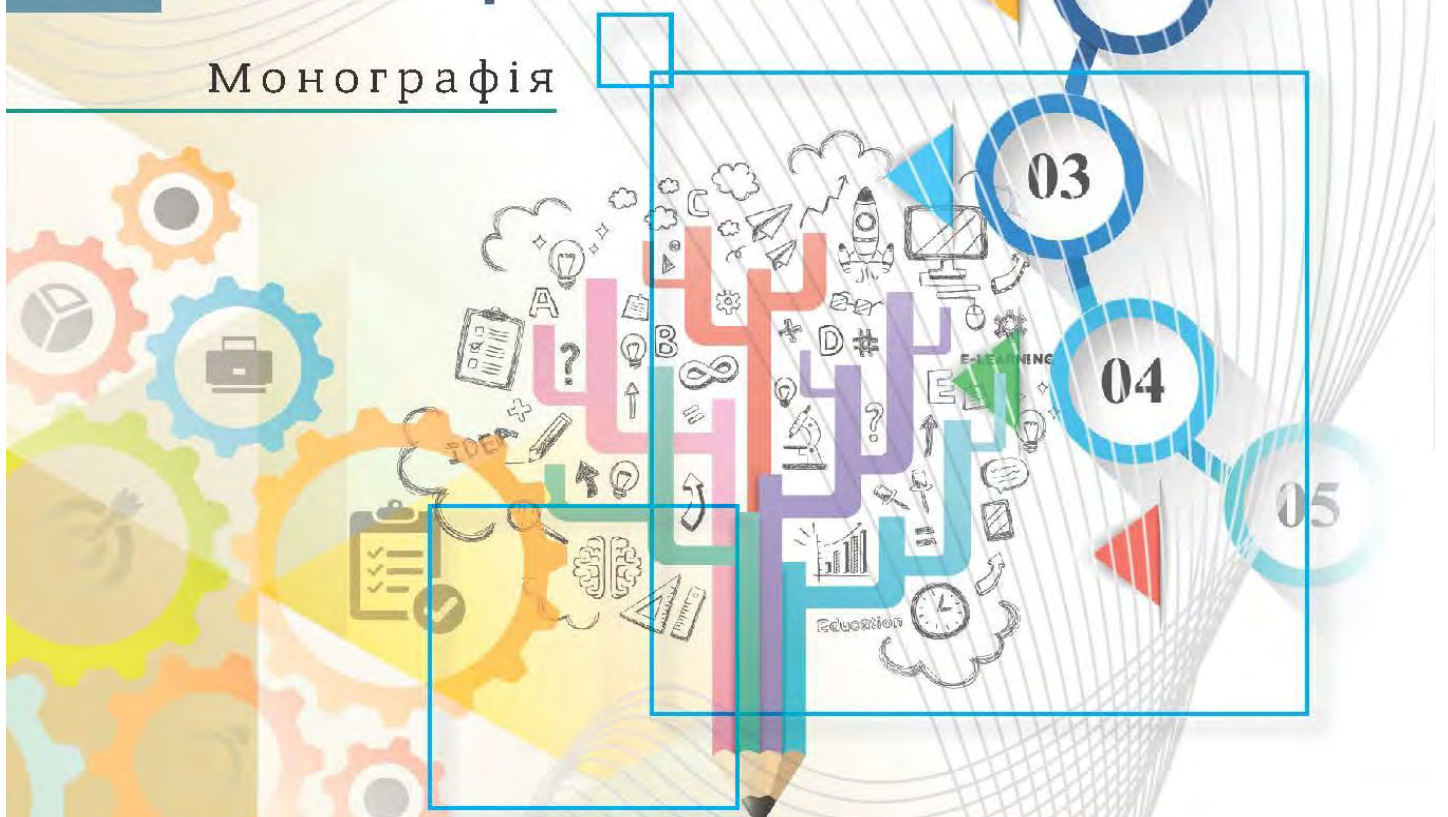
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ
ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ
НАПН УКРАЇНИ



Організаційно-педагогічні засади функціонування опорних закладів освіти в умовах децентралізації

Монографія



КОНВІ
ПРІНТ
Київ - 2021

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК
УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ**

**Л. КАЛІНІНА, Н. ЛІСОВА, О. ОНАЦЬ,
В. МЕЛЕШКО, Б. ЧИЖЕВСЬКИЙ, Г. КАЛІНІНА**

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ
ФУНКЦІОНУВАННЯ ОПОРНИХ ЗАКЛАДІВ
ОСВІТИ В УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ**

Монографія

КИЇВ
КОНВІ ПРІНТ 2021

УДК 373.3/5.014.552

Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 13 від 30 грудня 2020 року).

Рецензенти :

Андрощук Ірина Миколаївна, докторка педагогічних наук, професорка кафедри педагогіки, адміністрування та соціальної роботи, начальник сектору професійного розвитку педагогічних працівників Державної установи «Український інститут розвитку освіти», підпорядкування МОН України.

Рябова Зоя Вікторівна, докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри менеджменту освіти і права УМО НАПН України.

Паращенко Людмила Іванівна, докторка наук з державного управління, професорка, директорка Київського ліцею бізнесу.

Організаційно-педагогічні засади функціонування опорних закладів. Л. Калініна, Н. Лісова, О. Онаць, В. Мелешко, Б. Чижевський, Г. Калініна [Електронне видання]. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2021. 262ф с.

<https://doi.org/10.32405/978-617-7724-86-4-2021-257>

© Інститут педагогіки НАПН України, 2021

© Л. М. Калініна, Н. І. Лісова, О. М. Онаць,

В. В. Мелешко, Б. Г. Чижевський, Г. М. Калініна, 2021

ISBN 978-617-7724-86-4

© КОНВІ ПРІНТ, 2021

У монографії «Організаційно-педагогічні засади функціонування опорних закладів освіти в умовах децентралізації» представлено управління станом функціонування опорних закладів освіти, сутність і особливості децентралізованого управління ними в умовах децентралізації; компетентнісний підхід до побудови організаційно-педагогічних засад інноваційного розвитку опорного закладу освіти в умовах децентралізації; специфіку управлінської діяльності й розвиток професійної компетентності керівника як ключової фігури опорного закладу освіти, освітнього менеджера і лідера, роль управлінської культури як основи професійної компетентності керівника і складової загальнолюдської культури.

Розкрито теоретико-методологічні засади багатовекторного людиноцентристського розвитку опорного закладу освіти та його моделювання; обґрунтовано і розкрито концептуальну модель багатовекторного людиноцентристського розвитку опорного закладу освіти як складно організованої соціокультурної системи на довірчих засадах; факторно-критеріальний підхід до оцінювання розвитку опорного закладу освіти в умовах децентралізації й факторно-критеріальну модель оцінювання ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління опорною школою; педагогічний засіб «Довіра».

Монографія може бути використана під час розв'язання нових наукових задач, проведення наукових досліджень та у практичній діяльності керівників опорних закладів освіти, філій, закладів освіти різних типів, керівників і педагогічних працівників на курсах підвищення кваліфікації керівників закладів освіти, навчанні магістрів за спеціальністю «Управління навчальним закладом», навчання здобувачів вищої освіти наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки».

*The monograph «Organizational and Pedagogical Principles of the Functioning of Supportive Educational Institutions in Conditions of Decentralization» presents the management of the state of functioning of supportive educational institutions, the essence and features of their decentralized management in conditions of decentralization; competence approach to the construction of organizational and pedagogical foundations of innovative development of a supporting educational institution in conditions of decentralization; the specifics of managerial activity and the development of the professional competence of a manager as a key figure of a supporting institution of education, an educational manager and leader, the role of managerial culture as the basis of a manager's professional competence and a component of universal human culture.

The theoretical and methodological foundations of the multi-vector human-centered development of the main educational institution and its modeling are disclosed; the conceptual model of the multi-vector human-centered development of the supporting institution of education as a complex organized socio-cultural system based on trust is substantiated and revealed; a factor-criteria approach to evaluating the development of a reference educational institution in conditions of decentralization and a factor-criteria model for evaluating the effectiveness of the information support of the organizational mechanism of management of a reference school; pedagogical tool «Trust».

The monograph can be used when solving new scientific problems, carrying out scientific research and in the practical activities of managers of main educational institutions, branches, educational institutions of various types, managers and teaching staff at training courses for managers of educational institutions, master's training in the specialty «Management educational institution», education of higher education holders of the Doctor of Philosophy degree in specialty 011 «Educational and pedagogical sciences».

УМОВНІ СКОРОЧЕННЯ

- ВУІ** – внутрішня управлінська інформація
ДГУ – державно-громадське управління
ДГ – державно-громадська форма управління
ЗДНІ – зовнішня директивно-нормативна інформація
ЗСО – загальна середня освіта
ЗЗСО – заклад загальної середньої освіти
ІЗОМУ – інформаційне забезпечення організаційного механізму управління
ІР – інформаційний ресурс
ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології
Keiz – оцінний коефіцієнт ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління опорною школою
МОНУ – Міністерство освіти і науки України
НАПНУ – Національна академія педагогічних наук України
НДР – науково-дослідна робота
НІ – наукова інформація
НЗ – навчальний заклад
ОДА – обласна державна адміністрація
ОЗО – опорний заклад освіти
ОО – освітній округ
ОМУ – організаційний механізм управління
ОТГ – об'єднана територіальна громада
ППЗ – педагогічний програмований засіб «Довіра»
РДА – районна державна адміністрація

ЗМІСТ

УМОВНІ СКОРОЧЕННЯ	5
ВСТУП (<i>О. Онаць</i>).....	8
РОЗДІЛ 1. УПРАВЛІННЯ ОПОРНИМИ ЗАКЛАДАМИ ОСВІТИ В УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ (<i>В. Мелешко, Б. Чижевський</i>).....	12
1.1. Стан управління функціонуванням опорних закладів освіти в умовах децентралізації (<i>В. Мелешко</i>).....	13
1.2. Децентралізоване управління опорними закладами освіти як інноваційний процес (<i>В. Мелешко</i>).....	27
1.3. Особливості децентралізованого управління опорними закладами освіти (<i>В. Мелешко</i>).....	38
1.4. Компетентнісний підхід до побудови організаційно-педагогічних засад інноваційного розвитку опорного закладу освіти в умовах децентралізації (<i>Б. Чижевський</i>).....	54
Висновки до першого розділу (<i>В. Мелешко, Б. Чижевський</i>).....	66
Список використаних джерел до першого розділу.....	68
РОЗДІЛ 2. КЕРІВНИК ОПОРНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ – ЛІДЕР І КОМПЕТЕНТНИЙ ОСВІТНІЙ МЕНЕДЖЕР (<i>О. Онаць</i>)	71
2.1. Специфіка управлінської діяльності й розвиток професійної компетентності керівника-лідера як ключової фігури опорного закладу освіти (<i>О. Онаць</i>).....	72
2.2. Організація освітнього процесу в опорних закладах освіти у дистанційному форматі в умовах карантинних обмежень (<i>О. Онаць</i>).....	94
2.3. Стандарт професійної діяльності керівника опорного закладу освіти – інструмент для його професійного розвитку і контролю за діяльністю (<i>О. Онаць</i>).....	112
2.4. Управлінська культура – компонента загальної культури і основа професійної компетентності лідера й освітнього менеджера опорного закладу освіти (<i>О. Онаць</i>).....	125
Висновки до другого розділу (<i>О. Онаць</i>).....	145
Список використаних джерел до другого розділу.....	147
РОЗДІЛ 3. МОДЕЛЮВАННЯ ЛЮДИНОЦЕНТРИСТСЬКОГО РОЗВИТКУ ОПОРНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ЯК СКЛАДНО ОРГАНІЗОВАНОЇ СИСТЕМИ НА ДОВІРЧИХ ЗАСАДАХ	155
3.1. Моделювання опорного закладу освіти як складно організованої системи (<i>Л. Калініна</i>).....	155
3.2. Теоретико-методологічні засади людиноцентристського розвитку опорного закладу освіти (<i>Л. Калініна</i>).....	166
3.3. Зasadничі принципи децентралізованого управління опорним закладом освіти (<i>Н. Лісова</i>).....	172
3.4. Концептуальна модель багатовекторного людиноцентристського розвитку опорного закладу освіти як складно організованої соціокультурної системи (<i>Л. Калініна, Н. Лісова</i>).....	180
Висновки до третього розділу (<i>Л. Калініна</i>).....	188
Список використаних джерел до другого розділу.....	192
РОЗДІЛ 4. ФАКТОРНО-КРИТЕРІАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ОЦІНЮВАННЯ РОЗВИТКУ ОПОРНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ В УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ	196

4.1. Моделювання системи державно-громадського управління опорним закладом освіти на довірчих засадах в умовах децентралізації (<i>Л. Калініна</i>).....	196
4.2. Критеріальний підхід до оцінювання стану розвитку опорного закладу освіти на довірчих засадах (<i>Н. Лісова</i>).....	205
4.3. Факторно-критеріальний підхід до оцінювання ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління опорним закладом освіти (<i>Л. Калініна, Г. Калініна</i>).....	223
4.3.1. Характеристика базових понять дослідження.....	224
4.3.2. Теоретичне обґрунтування побудови факторно-критеріальної моделі оцінювання ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління опорною школою.....	227
4.3.3. Комплексна методика оцінювання ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління опорною школою та результати її застосування..	240
Висновки до четвертого розділу (<i>Л. Калініна</i>).....	253
Список використаних джерел до четвертого розділу.....	258

ВСТУП

Світова практика підтверджує перспективність децентралізації і доводить, що відхід від централізованого управління, розвиток взаємодії між рівнями й учасниками процесу, який розвивається на горизонтальних зв'язках, позитивно позначається на результатах діяльності освітніх закладів і якості освітніх послуг. Тому проблема управління системою загальної середньої освіти у контексті процесів децентралізації є однією з актуальних проблем сучасної теорії управління освітніми системами.

Перехід багатьох країн світу, зокрема країн ЄС і США, до демократичної суспільно-економічної трансформації суспільства супроводжувалася пошуками таких моделей управління освітніми системами, які б ефективно забезпечували їм підтримку місцевих громад. Такою моделлю стала зміна централізованого управління мережею дошкільних і шкільних навчальних закладів на децентралізоване, тобто передача повноважень і відповідальності місцевим органам громадського самоврядування.

В Україні децентралізація управління освітою відбувається спільно з процесами політичної децентралізації влади, що передбачає передачу владних повноважень органам місцевого самоврядування, поступового формування об'єднаних територіальних громад (ОТГ), які мають забезпечувати управління закладами дошкільної, загальної середньої й позашкільної освіти.

Мета, завдання, стратегічні напрями й основні шляхи перетворень в управлінні системою освіти в Україні визначені у основних стратегічних документах з питань освіти, зокрема : у Національній доктрині розвитку освіти України, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, указах Президента України, Концепції «Нова українська школа», Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, інших нормативно-правових актах, у яких пріоритетним завданням визначено демократизацію, децентралізацію управління освітою, перехід до державно-громадської моделі управління в закладах загальної середньої освіти.

Актуальність фундаментального дослідження «Організаційно-педагогічні та економічні засади функціонування опорних закладів освіти як центрів управління в умовах децентралізації» (2018-2020 рр.) полягає в тому, що розвиток управління закладами загальної середньої освіти в умовах децентралізації влади, передачі повноважень створеним об'єднаним територіальним громадам пов'язаний, передусім, з сучасними вимогами суспільства до якості освіти, викликами конкурентного ринку праці, посиленням зв'язку із зовнішнім середовищем, особливо з місцевою спільнотою, що постійно змінюється й розвивається.

Створення опорних закладів освіти (опорних шкіл) стало актуальним тому, що впродовж років незалежності України у сільських регіонах України накопичувалося безліч соціально-економічних проблем, у тому числі й у сфері освіти, які потребували реорганізації мережі закладів загальної середньої освіти чи створення нової, особливо в об'єднаних територіальних громадах, оскільки існуюча мережа закладів загальної середньої освіти не відповідала вимогам часу й потребам замовників освіти, потребувала модернізації.

Причиною створення опорних закладів освіти і їх філій стало також зниження якості освіти в сільських школах, як порушення принципу рівності для громадян України незалежно від місця їхнього проживання. Якість освіти, особливо погіршувалася у малокомплектних школах, а оптимізація мереж навчальних закладів відкладалася на невизначений термін. Як наслідок, стрімко зростали витрати на навантаження для місцевих бюджетів, що призводило до зменшення ефективності використання коштів.

Основним документом, що визначає правовий статус опорного закладу освіти і порядок його утворення, залишається Положення про опорний заклад освіти, затверджене постановою Кабінету Міністрів України від 19 червня 2019 р. № 532. Визначення опорного закладу подано також і в новому Законі України «Про освіту» (2017).

Опорний заклад загальної середньої освіти як інновація і центр управління в системі загальної середньої освіти, його розвиток потребують нової парадигми

в управлінні на засадах людиноцентристського підходу, що, у значній мірі, залежить від керівника-лідера, якому належить провідна роль у створенні й запровадженні змін, застосуванні нових моделей державно-громадського управління в освітньому окрузі опорного закладу освіти; управління розвитком професіоналізму педагогічних кадрів власне опорного закладу освіти і підпорядкованих йому філій; встановлення партнерських відносин, формування взаємоповаги, довіри, позитивного іміджу опорного закладу; забезпечення якісної освіти і гармонійного розвитку не тільки здобувачів освіти, але й усіх учасників освітнього й управлінського процесів.

Монографія «Організаційно-педагогічні засади функціонування опорних закладів освіти в умовах децентралізації» складається з чотирьох розділів, у яких розкривається стан управління функціонуванням опорних закладів освіти в умовах децентралізації і особливості децентралізованого управління ними як інноваційним процесом, який передбачає забезпечення компетентнісного підходу до побудови організаційно-педагогічних засад інноваційного розвитку опорного закладу освіти в умовах децентралізації.

Зважаючи на роль керівника-лідера як ключової фігури опорного закладу освіти, у монографії розкрито специфіку його управлінської діяльності й розвиток професійної компетентності; особливості організації освітнього процесу в опорних закладах освіти у дистанційному форматі в умовах карантинних обмежень. На основі здійсненого порівняльного аналізу змісту Базового стандарту професійної діяльності керівника закладу освіти і проєкту професійного стандарту директора школи визначено їх відмінності у трактуванні понять того, що визначає стандарт професійної діяльності керівника закладу освіти : це інструмент для професійного розвитку чи вимоги до посади і контроль за діяльністю. Роль управлінської культури розглядається як компонента загальної культури і основа професійної компетентності лідера й освітнього менеджера опорного закладу освіти.

У монографії представлено теоретико-методологічні засади багатовекторного людиноцентристського розвитку опорного закладу освіти;

моделювання людиноцентристського підходу до розвитку опорного закладу освіти як складноорганізованої системи на довірчих засадах і концептуальну модель багатовекторного людиноцентристського розвитку опорного закладу освіти як складноорганізованої соціокультурної системи; факторно-критеріальний підхід до оцінювання розвитку опорного закладу освіти в умовах децентралізації, який включає моделювання державно-громадського управління й комплексну методику оцінювання ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління опорним закладом освіти.

Монографія може бути використана у практичній діяльності керівників опорних закладів освіти, філій, закладів освіти різних типів; центрів професійного розвитку педагогічних працівників, інститутів післядипломної педагогічної освіти; керівників, педагогічних працівників, які навчаються на курсах підвищення професійної майстерності; керівників закладів освіти при навчанні магістрів за спеціальністю «Управління навчальним закладом», аспірантурі тощо.

Запропоновані у монографії матеріали сприятимуть забезпеченню ефективності функціонування й розвитку опорних закладів освіти, розширенню їх мережі, підвищенню якості надання освітніх послуг і забезпечення рівного доступу до якісної освіти шляхом використання наукових розробок і практико-орієнтованого забезпечення, сприятимуть зростанню рівня розвитку професійної компетентності керівників опорних закладів освіти й педагогічних працівників, консолідації суспільства в цілому.

РОЗДІЛ 1.

УПРАВЛІННЯ ОПОРНИМИ ЗАКЛАДАМИ ОСВІТИ В УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ (В. Мелешко, Б. Чижевський)

У змісті розділу колективної монографії зосереджена увага на дефініції «управління», що розглядається як вплив на освітню систему опорного закладу, яка забезпечує цілеспрямоване, ефективне функціонування і розвиток цієї системи в умовах об'єднаної територіальної громади.

Розділ структуровано відповідно до напрямів дослідження. Передбачено : висвітлення результатів дослідження щодо стану функціонування опорних закладів освіти в умовах децентралізації, специфіки децентралізованого управління опорними закладами освіти в умовах розвитку місцевого самоврядування як інноваційного процесу; забезпечення компетентнісного підходу до побудови організаційно-педагогічних засад інноваційного розвитку опорного закладу освіти в умовах децентралізації.

Серед особливостей децентралізованого управління опорними закладами освіти нами виокремлено ті, що здійснюють найбільший вплив на динаміку змін в їх організаційній структурі управління, на розвиток ознак варіативності опорних закладів освіти, на характер розподілу управлінських функцій і повноважень між елементами новоствореної організаційної структури і пов'язані з легалізацією й упровадженням різних видів автономії освітнього закладу, отриманням нових повноважень, що корелюються з вимогами нових законодавчих документів в галузі освіти, процесами децентралізації, з підвищенням інтересу до управління опорними закладами освіти місцевих органів місцевого самоврядування і громадських структур, агентів освітніх змін, представників регіональних інституцій тощо.

За узагальненими висновками, що зроблені у процесі дослідження, важливою особливістю управління опорним закладом освіти в умовах децентралізації є потреби в організації цього процесу на засадах комплементарності, як системної взаємодії державних і громадських ланок управління, стимулювання принципів когерентності, що проявляється в

узгодженні функцій, розширенні зв'язків між компонентами організаційної структури управління опорними закладами освіти, генерування регіонального впливу, що проявляється в оновленні зв'язків із соціумом.

В умовах децентралізації опорний заклад освіти розглядається як новий вид загальноосвітнього навчального закладу в об'єднаній територіальній громаді, що виконує функцію центру управління в системі освіти ОТГ.

1.1. Стан управління функціонуванням опорних закладів освіти в умовах децентралізації (В. Мелешко)

Розвиток управління закладами загальної середньої освіти в умовах децентралізації влади, передачі повноважень створеним об'єднаним територіальним громадам пов'язаний, передусім, з сучасними вимогами суспільства до якості освіти, викликами конкурентного ринку праці, посиленням зв'язку із зовнішнім середовищем, особливо з місцевою спільнотою, що постійно змінюється й розвивається.

Створення об'єднаних громад надає мешканцям сіл широкі можливості для формування своєї унікальної й ефективної системи децентралізованого управління освітньою сферою, ознакою якої слугує активна співпраця і координація діяльності різних інституцій, кожна з яких має законодавчо визначену сферу автономії, що узгоджується з відповідними нормативними документами, що, в кінцевому рахунку, допоможе підвищити якість освітніх послуг і одночасно заощадити кошти громади.

Для цього створюється оптимальна інфраструктура загальноосвітніх навчальних закладів, серед яких ключову роль у забезпеченні рівного доступу до якісної освіти й кращих умов навчання дітей у різних регіонах України належить мережі опорних закладів освіти.

Зазначимо, що в українській освіті поняття «опорний заклад» не нове. Такі заклади функціонували в різні історичні періоди і розвивалися як центри освітніх інновацій чи педагогічних технологій, виконували функції популяризації перспективного досвіду з певного напрямку роботи педагогічних колективів, зокрема: з проблем розвитку методичної роботи, організації виробничого

навчання, суспільно-корисної праці, упровадження інноваційних навчальних методик, інше.

Створення сучасних опорних закладів освіти передбачало, що такі освітні установи стануть своєрідними хабами, з наданням освітніх послуг значно вищого рівня. Це стало актуальним, оскільки існуюча мережа закладів загальної середньої освіти не відповідала вимогам часу й потребам замовників освіти і тому потребувала модернізації; упродовж років незалежності України у сільських регіонах України накопичувалося безліч соціально-економічних проблем, у тому числі й у сфері освіти, які потребували реорганізації мережі закладів загальної середньої освіти чи створення нової, особливо в об'єднаних територіальних громадах, що стало одним із проблемних питань для об'єднаних територіальних громад.

Причиною створення ОЗО і їх філій стало також зниження якості освіти в сільських школах, як порушення принципу рівності для громадян України незалежно від місця їхнього проживання. Погіршувалася якість освіти, особливо у малокомплектних школах, а оптимізація мереж навчальних закладів відкладалася на невизначений строк. Як наслідок, стрімко зростали витрати на навантаження на місцеві бюджети, що призводило до зменшення ефективності використання коштів.

Про це свідчить інформація Міністерства освіти і науки, в якій констатується, що понад 60 % сільських дітей навчаються в класах з наповненістю менше 15 учнів, з них 33,5 % дітей навчаються у класах, де менше 10 учнів, часто в таких школах один учитель читає більше трьох предметів, що нівелює можливості школярів на отримання якісної освіти.

До регіонів, що вважаються найбільш витратними для навчання одного учня й характеризуються неефективною мережею шкіл відносяться: Чернігівська, Сумська, Кіровоградська, Івано-Франківська, Закарпатська області. Зокрема, у Чернігівській області з чисельністю менше 10 учнів навчається у 55 % шкіл I ступеню, менше 40 учнів – у 65 % шкіл I–II ступеня і менше 100 учнів – у 50 % шкіл I–III ступеня.

У цьому процесі важливо з найбільшою віддачею використати кваліфікований інтелектуальний і керівний потенціал закладів освіти, що функціонують на території ОТГ, забезпечити умови для організації управління опорними закладами освіти в умовах децентралізації, досягти високих результатів у співпраці державних і громадських ланок управління.

Опорний заклад освіти – новий за формою організації і структурою заклад загальної середньої освіти, що є осередком єдиного освітнього простору й центром управління в освітній системі об'єднаної територіальної громади, який покликаний забезпечувати рівний доступ до якісної освіти усім особам шкільного віку, особливо тим, хто мешкає у сільській місцевості, має сучасний рівень матеріально-технічного і висококваліфікованого кадрового забезпечення.

Основним документом, що визначає правовий статус опорного закладу освіти і порядок його утворення, є Положення про опорний заклад освіти, затверджене постановою Кабінету Міністрів України від 19 червня 2019 р. № 532 [16]. Визначення опорного закладу подано також і в новому Законі України «Про освіту» [10].

Відповідно до зазначених документів, вимоги до створення опорного закладу освіти вимагають передусім підготовки документів для ухвалення рішення засновника щодо його створення; затвердження умов засновником про проведення конкурсу на визначення опорного закладу серед підпорядкованих йому закладів загальної середньої освіти; ухвалення рішення про створення опорного закладу і його філій у порядку, визначеному Законом України «Про місцеве самоврядування в Україні» [11].

Положенням передбачено, що філії опорних закладів освіти можуть виконувати функції не лише початкової школи, а й дитячих садків. Філіями опорних закладів освіти також можуть бути навчально-виховні комплекси – заклади, що об'єднують початкову школу і дитячий садок. Крім того, у частини філій було понижено ступеня після створення опорного закладу до початкової школи і, рідше, залишено статус основної [27].

Питання щодо організації навчання дітей дошкільного віку, на правах підрозділу опорного закладу освіти, вимагало законодавчого урегулювання щодо використання в оптимізованих закладах вивільнених навчальних приміщень. Ряд нових нормативних документів і прийняті зміни до чинної нормативної бази узаконили функціонування дошкільних закладів у структурі опорного закладу й дозволили створення опорних закладів освіти без філій, але з умовою здійснюється підвезення учнів не менше, ніж з трьох селищ, сіл [27].

Аналіз стану функціонування опорних закладів освіти свідчить, що в сучасних умовах дещо змінилася роль і значущість таких закладів освіти як інновації. Їхнє функціонування має підтверджуватися новими успіхами учнів, високими досягненнями, навчальними результатами й успішністю здобувачів освіти, інше.

На час проведення цього дослідження (на початок 2018 року), за даними Міністерства освіти і науки, в Україні функціонувало близько 250 опорних закладів, з філіями і без них. На засадах філій функціонували навчально-виховні комплекси (НВК) – заклади, що об'єднують початкову школу й дитячий садок.

За перспективними планами регіонів (інформація із контенту обласних департаментів освіти) передбачалося більш ніж у половині (60,8 %) опорних закладів освіти створення трьох чи двох філій. Загалом в освітній мережі України одну філію мають 49 освітніх закладів I ступеня, і лише 11 шкіл мають 1 філію I-III ступеня. Про тенденції й потреби реорганізації мережі закладів загальної середньої освіти свідчать дані про те, що починаючи з 2013 року 485 навчальних закладів знизили свій ступінь, заклади I-II ступеня переходили на I, а I-III знижувалися до I-II ступенів.

Унаслідок процесів децентралізації і реформування освіти виявлено, що мережа опорних закладів освіти щорічно зростає. Наприклад, тільки в порівнянні з 2016 р., кількість таких закладів в 2017 р. зросла з 137 до 189, проте лише 39 із них функціонують в об'єднаних територіальних громадах. Однією із умов, зазначених у нормативних документах, створення опорних закладів освіти є наявність в їх складі шкіл-філій, яких за оперативними даними (за реєстрацією)

є 511 одиниць. Упродовж трьох останніх років (2015-2017) було реорганізовано зі зміною ступеня 485 навчальних закладів, серед яких початкова школа залишалася незмінною і наближена до місця проживання учня [28].

Опорні заклади освіти станом на початок 2018 року диференціюються за типом засновника як такі, що підпорядковані радам районної державної адміністрації – 82,5 %; навчальні заклади, засновником яким є ради об'єднаної територіальної громади – 13,2 %; інші засновники – 2,8 %.

За результатами дослідження Українського Інституту розвитку освіти, середній відсоток опорних шкіл, які входять до об'єднаних територіальних громад по Україні, складає 25 %, при цьому за регіонами розподіл досить нерівномірний. Так, усі 100 % ОШ, створені у Вінницькій області, входять до ОТГ, тоді як у Кіровоградській області лише 5 % ОШ належать до ОТГ, а в Закарпатській області вони взагалі не створені [36].

Зклади загальної середньої освіти, що є опорними, практично є центром освітнього округу; є юридичною особою, має рахунки в органах Казначейства, самостійний баланс, штамп, печатку і має у своєму складі філії, функціонуючи одночасно з іншими закладами освітнього округу різних типів і форми власності. Засновниками чи співзасновниками опорних закладів освіти є органи місцевого самоврядування об'єднаних територіальних громад, районні ради, а створення освітнього округу узгоджується із вимогами Положення про освітній округ» у редакції постанови Кабінету Міністрів України від 20.01.2016 р. № 79 [32].

Кількість учнів (вихованців) опорного закладу (без урахування учнів (вихованців) філій), як правило, становить не менше 200 осіб. Проте філія не є юридичною особою і діє на підставі положення, затвердженого в установленому порядку. Філія виконує функції початкової школи, а також може, за рішенням засновника, виконувати функції основної школи.

Аналіз стану функціонування опорних закладів освіти дав можливість виокремити ознаки варіативності таких закладів, що різняться : за структурою, за підпорядкуванням (ОТГ, районна рада, інший засновник); за наявністю філій

(чи їх відсутністю); за кількістю учнів, що довозяться із сусідніх сіл; за юридичним оформленням (із зазначенням в Статуті); за цільовими орієнтирами.

Як свідчать відповіді респондентів, створення переважної більшості опорних закладів освіти було ініційовано: радою районної державної адміністрації (68,2 %), директорами шкіл (10,5 %), радою об'єднаної територіальної громади (5,2 %), педагогічною радою школи (5,3 %).

Процеси створення об'єднаних територіальних громад посилювали протиріччя і проблеми. Завдання ускладнювалися тим, що не всі питання оперативного характеру вдавалося вирішувати в умовах переходу на інші форми взаємодії і відповідальності, оскільки це потребувало узгодження з чинним законодавством, узгодженням комунікації, вирішенням кадрових питань тощо.

Для з'ясування проблем організаційного характеру у функціонуванні опорних закладів освіти, здійснено дослідження з метою вивчення думок учасників освітнього процесу.

Вибірка для здійснення дослідження становила 185 респондентів, серед яких були представлені учасники освітнього процесу (керівники, вчителі, учні, батьки): 35 директорів закладів загальної середньої освіти, в тому числі опорних, так і тих, що не мають такого статусу, але планують його отримати після юридичного оформлення й завершення адміністративно-територіальної реформи; 85 педагогів, 148 учнів, 147 – батьків.

З'ясовано, що у процесі створення ОЗО засновники й державні органи управління і місцевого самоврядування управління намагалися створити найкращі умови для ОЗО, виходячи, звичайно, з наявних можливостей; визначали й забезпечували найважливіші потреби функціонування таких закладів, які потребують не просто подальшого фінансування, а його значного збільшення, зокрема:

- матеріально-технічне забезпечення кабінетів – 75,2 %;
- заходи з енергозбереження – 58,3 %;
- забезпечення спортивними спорудами – 45,5 %;
- комп'ютерне й мультимедійне обладнання – 48,2 %;

- забезпечення швидкісного доступу до мережі Інтернет – 79,2 %;
- облаштування умов для навчання дітей з особливими освітніми потребами – 26,5 %;
- укомплектування бібліотечного фонду – 23,4 %;
- забезпечення організації харчування – 20,1 %.

У процесі констатувального етапу дослідження з'ясувалися питання, зокрема щодо участі різних ланок управління в ухваленні рішень з питань розподілу коштів. Так, показники розподілилися між учасниками таким чином :

- засновник опорного закладу освіти – 81,2 %;
- батьківські комітети/ради – 39,5 %;
- завідувачі філій – 38,2 %;
- педагогічна рада – 28,5 %;
- рішення приймаються керівником ОЗО одноосібно – 22,7 %.

Це означає, що фінансова автономія опорних закладів освіти упроваджується не повною мірою і співвідношення щодо розпорядження коштів підтверджує такий показник : опорний заклад освіти є розпорядником лише у 12,5 %, а у 87,5 % – засновник.

Що стосується дослідження академічної автономії в ОЗО, то виявлено, що новою позицією є те, що заклад освіти самостійно формує власну освітню програму (чи програми) на основі типової, тематичний і робочий плани (на основі типових), вибір навчальних підручників і посібників тощо.

Стратегія інноваційного розвитку ОЗО, його місія, візія й засоби їх реалізації самостійно розробляється. ОЗО самостійно обирає частину навчальних предметів чи інтегрованих курсів, розподіляє години варіативної частини, додаткові й факультативні години; самостійно розробляються індивідуальні освітні програми для учнів, які потребують організації інклюзивної форми навчання.

Серед проблем упровадження академічної автономії ОЗО, як і інші заклади освіти, можна окреслити такі :

- виникають певні труднощі у розробленні програм розвитку індивідуальної траєкторії для кожного учня. Це реально лише для учнів з особливими освітніми проблемами;

- складно комунальним закладам освіти (а всі ОЗО належать до комунальної форми власності) упроваджувати альтернативні навчальні програми, тому що можна перерозподіляти навчальний час між предметами інваріантної складової не більше як 15 % навчального часу;

- виникає чимало проблем із запровадженням інших форм організації освітнього процесу, наприклад, модульного викладання предметів чи курсів, оскільки відсутні механізми оплати праці вчителя за таких умов і є ще багато інших неузгоджень.

Ефективніше вирішуються питання академічної автономії опорних закладів освіти там, де є розуміння органами місцевого самоврядування, роботодавцями, де спроможні громади важливості питання щодо забезпечення не тільки доступу, але й її значно вищої якості загальної середньої освіти, забезпечення профільного навчання тощо, що спроможні надавати саме опорні заклади освіти.

У процесі дослідження виявлено й узагальнено також думки респондентів, серед яких здобувачі освіти, які висловили свої думки щодо очікувань від навчання в нових умовах, що створюються в опорному закладі освіти. У процесі опитування найвищий показник очікувань респондентів пов'язаний з якістю освіти й готовністю випускників до подальшого навчання. Про це вказали 85,2 % респондентів. Дещо нижчі показники виявлено щодо очікувань учнів у поліпшенні умов і форм організації освітнього процесу, можливостей для розвитку комунікацій, реалізації індивідуальних освітніх траєкторій (відповідно 52,0 %, 48,2 %, 28,5 %).

Виявлено важливі чинники впливу на створення і розвиток структури опорного закладу освіти як організаційно-управлінського зразка, серед яких :

- розміри громади;
- стан соціального складу мешканців ОТГ, замовників освіти;

- якісний склад педагогічного колективу;
- склад передбачуваних нових елементів організаційної структури опорного закладу освіти;
- обґрунтований розподіл функцій, повноважень, змісту управлінської діяльності й відповідальності.

Узагальнено також показники значущості чинників, що мотивують до зміни в організації діяльності опорного закладу освіти, зокрема :

- посилення уваги батьків до результатів діяльності закладу освіти – 56,5 %;
- зростання потреб в автономії освітнього закладу – 48,8 %;
- підвищення конкурентоздатності випускника – 67,40 %;
- підвищення уваги громади до якості освіти – 35,20 %;
- зростання функцій опорного закладу освіти – 23,52 %;
- розширення партнерства та взаємодії закладу – 32,50 %;
- зростання відповідальності всіх учасників освітнього процесу за результати освіти – 43,20 %;
- посилення зав'язків з органами місцевого самоврядування, іншими інституціями – 56,80 %;
- зростання впливу регіонального чинника на діяльність ОЗО – 48,20 %;
- зміни в нормативно-правових документах про освіту – 58,9 %.

Слід підкреслити, що розширюючи організаційну структуру опорного закладу освіти, створюються структури чи тимчасові об'єднання, підструктури для вирішення стратегічних, локальних, ситуативних чи інших проблем, що пов'язані з діяльністю опорним закладом освіти. Керівництво закладом освіти, що здійснюється його адміністрацією, сприяє забезпеченню умов для ефективного функціонування органів громадського самоврядування, дієвого і відкритого громадського контролю за його діяльністю. При цьому, в управлінні закладом освіти безпосередньо беруть участь усі органи громадського самоврядування, педагогічні працівники, здобувачі освіти, представники батьківської громадськості, інші, як і записано в Законі України» Про освіту» (2017) [10].

Аналіз практики діяльності органів громадського самоврядування, що представлені органами учнівського самоврядуванням як здобувачів освіти, так і структурами батьківської громадськості, свідчить, що вони, співпрацюючи із адміністрацією закладу, педагогічним колективом, насамперед, беруть активну участь у зміцненні матеріально-технічної бази закладу, створенні якісного освітнього середовища (на це вказали 65,4 % опитаних), сприяють підвищенню якості освіти шляхом організації позакласної і позашкільної навчальної роботи – 43,2 %, створенні умов для поліпшення освітнього процесу шляхом використання ресурсних можливостей інших закладів – 45,5 %.

Водночас, ще недостатньо органи громадської ланки управління здійснюють громадський нагляд (контроль) за діяльністю опорного закладу освіти у контексті вимог чинного законодавства й установчих документів закладу освіти. Це свідчить про те, механізми дієвого й відкритого громадського нагляду за діяльністю опорного закладу освіти ще потребують ретельного доопрацювання, освоєння механізмів їх запровадження в практику.

Як свідчить практика і результати дослідження, на загальних зборах (конференції) колективу, як найвищого органу управління, засіданнях педагогічної і піклувальної рад, органів самоврядування здобувачів освіти, їхніх батьків частіше розглядаються питання, щодо визначення стратегії розвитку закладу, тактичні прогнози та плани динамічного підвищення якості освіти й освітньої діяльності (75,0 %), питання матеріально-технічного забезпечення (25,5 %). Загальні збори (конференції) колективу проводяться переважно один раз на рік, де розглядаються найважливіші питання діяльності опорного закладу освіти.

У опорних закладах освіти органи громадського самоврядування частково залучаються до ухвалення рішень, частіше з питань виховної роботи, оздоровлення дітей, підготовки навчальних приміщень до навчального року, інших важливих питань його діяльності, на що вказали 59,8 % опитаних. Аналіз внутрішніх управлінських документів (протоколів, ухвал органів громадського самоврядування) опорних закладів освіти свідчать про те, що вони

розробляються, в основному, за участю громадських ланок, але врахування їхніх пропозицій і участь в реалізації ухваленні рішень становить лише 56,1 %.

Дослідження також показало, що з упровадженням процесів децентралізації, відкритості й гласності необхідно створювати відповідно структури, підрозділи, оновлювати органи громадського самоврядування, що можуть бути представлені батьківськими структурами (комітетом), піклувальною радою, тимчасовими дорадчими органами, що створюються відповідно до законодавчих і установчих документів.

Щодо проблем, які впливають на функціонування опорних закладів освіти, зокрема організацію освітнього процесу, забезпечення якості освіти, педагогічну діяльність колективу, упровадження інноваційних освітніх технологій, виявлено у процесі дослідження не одну, а сукупність проблем, пов'язаних із :

- реорганізацією, створенням шкіл – філій або зниження ступеня закладу освіти;
- недосконалістю нормативно-правового забезпечення діяльності ОЗО;
- станом матеріально-технічного й навчально-методичного забезпечення, питаннями організаційно-економічного характеру;
- реальним запровадженням принципів децентралізації й розширення форм державно-громадського управління;
- розширенням функцій і прав державних і громадських структур управлінні функціонуванням і розвитком опорного закладу освіти;
- необхідністю забезпечення ефективної комунікації й узгодженої взаємодії ОЗО з різними інституціями й органами управління освітою;
- нормативним урегулюванням делегування функцій і повноважень від органів державної ланки управління ОЗО до органів громадського самоврядування, розширення їх повноважень й посилення відповідальності за ухвалення рішень;
- впровадженням і розвитком різних видів автономії опорних закладів освіти, зростанням рівня свободи, що потребує фахової кваліфікованої

підготовки керівника – сучасного менеджера і лідера, який покликаний на високому рівні здійснювати організацію управління опорним закладом освіти.

Проблемою є те, що спільна діяльність адміністрації закладу освіти й самоврядних органів нечітко регламентована в установчих документах, не визначено права учасників освітнього процесу щодо здійснення управлінських функцій. Особливо це стосується здійснення дієвого й відкритого громадського контролю за діяльністю опорного закладу освіти.

Виявлено також, що керівництво опорних закладів освіти не завжди здійснює своєчасне інформування органів громадського самоврядування про виконання ухвалених за ініціативою громадськості рішень, нерегулярно здійснюється звітування про діяльність закладу.

Потребують особливої уваги й посилення участі громадськості у вирішенні питань, що стосуються отримання і використання позабюджетних надходжень, благодійних коштів, розподіл яких необхідна широка гласність і відкритість, для того щоб вони з максимальною користю були використані для підвищення якості освітнього процесу.

Разом із тим, у процесі дослідження з'ясовано, що керівництво опорного закладу освіти стимулює, мотивує широке залучення педагогічних працівників до розроблення управлінських рішень і їх виконання, особливо тих, що стосуються педагогічних інновацій, підвищення якості освітнього процесу, організації партнерства з філіями й іншими установами та організаціями. Але, не зважаючи на це, спільно ухвалені рішення за участі педагогів закладу освіти, їх виконання не перевищують 55,0 % – 60,0 % від їх загальної кількості.

У процесі дослідження важливо було виявити умови й можливості партнерської взаємодії між керівництвом закладу освіти і представниками громадських органів управління, виявити рівень розвитку соціального партнерства, участь громади і місцевих інституцій у вирішенні проблем закладу освіти, їх взаємодію і співпрацю з керівництвом закладу, учителями, учнями, батьками, які об'єднані спільними цілями й прагненнями; з'ясувати потреби й мотиви оновлення чи розширення організаційної структури опорного закладу

освіти, передбачити шляхи залучення різних інституційних представництв як рівноправних учасників управлінського процесу, як складників організаційної структури відповідальних за результат діяльності закладу освіти.

Передумовами, що стимулюють діяльність суб'єктів управління і сприяють зростанню рівня взаємодії, серед яких :

- високий рівень мотивації до змін;
- прояв зацікавленості й готовності керівників опорних закладів освіти до змін в організаційній структурі управління;
- обґрунтований перелік, діапазон потреб в змінах органіграми, що стимулюють активний пошук нових елементів структури управління організаційно-управлінського змісту.

Установлено, що співпраця органів державної і громадської ланок здійснюється на діалозі й співпраці, на взаємозв'язках і комунікаціях між всіма суб'єктами управління, проте вони здебільшого (70,4 %) ініціюються закладом освіти. Перехід на партнерські стосунки, закріплені угодами й нормативними документами, що встановлюються між різними компонентами цілісної організаційної структури управління освітнім закладом, будуть активізувати партнерів і представників органів громадського самоврядування до активних дій і виконання ухвалених рішень, при цьому взаємодія суб'єктів управління має будуватися на засадах :

- поваги до кожного учасника;
- доброзичливості і позитивного ставлення один до одного;
- довіри;
- діалогу – взаємодії – взаємоповаги;
- горизонтального підпорядкування (зв'язків);
- добровільності;
- обов'язковості виконання угод і домовленостей.

Як підтверджує практика, керівництвом опорного закладу освіти за участю органів громадського самоврядування частіше ухвалюються рішення, які орієнтовані на допомогу родинам, батькам у наданні підтримки дітям

багатодітних сімей, соціально незахищених чи обдарованим дітям, на створення сприятливих умов для реалізації освітньої траєкторії дитини тощо.

Важливою умовою управління опорним закладом освіти в умовах децентралізації є організація цього процесу на засадах комплементарності як системної взаємодії державних і громадських ланок управління на принципах когерентності, що проявляється в узгодженні функцій, розширенні зв'язків між компонентами організаційної структури управління опорним закладом освіти; на принципі регіоналізації, що проявляється в посиленні зв'язків з існуючими інституціями, зовнішнім середовищем ОТГ.

За нашими висновками, організаційний складник управління ОЗО необхідно розглядати у двох ракурсах – як створення нової організаційної структури й удосконалення наявної органіграми. Це означає, що в умовах децентралізації і функціонування об'єднаних територіальних громад існують потреби у вирішенні організаційних питань щодо забезпечення якісної загальної середньої освіти на території ОТГ, тому важливо структурувати й узгодити різні ланки управління, гармонізувати функції кожного елемента управління, забезпечивши ефективну діяльність опорного закладу освіти.

У процесі дослідження стану управління функціонуванням опорних закладів освіти виявлено і проаналізовано також проблеми і особливості управління опорним закладом освіти, які пов'язані з сукупністю чинників, що представлені (викладено) в наступних параграфах, серед яких : адміністративні, організаційні, контролюючі, освітні, оздоровчі, розвивальні, представницькі, інші, що реалізуються елементами управлінських структур державної й громадської ланок у цілісній управлінській системі.

1.2. Децентралізоване управління опорними закладами освіти як інноваційний процес (В. Мелешко)

Проблеми управління освітніми системами у контексті процесів демократизації й децентралізації в наукових дослідженнях є однією з актуальних проблем сучасної теорії управління освітніми системами Світова практика підтверджує перспективність децентралізації, доводить відхід від

централізованого управління і розвиток взаємодії між рівнями й учасниками процесу, що розвивається на горизонтальних зв'язках і позитивно позначається на результатах діяльності освітніх закладів і якості освітніх послуг.

Перспективи розвитку освіти пов'язані з процесом реформування, децентралізації, переходом на новий зміст освіти й механізми управління. Нові тенденції реформування системи управління освітою передбачають чіткий розподіл повноважень і відповідальності органів управління різних рівнів, забезпечення їхньої взаємодії при переході на децентралізоване управління.

Реформаційні процеси в освіті актуалізують пошук дієвих моделей управління, які забезпечували б розвиток закладів загальної середньої освіти, серед яких чільне місце належить опорним, посилювали б участь і відповідальність учасників управління за результати діяльності освітніх закладів різних типів і структур.

Розвиток освітніх систем з позиції філософських концепцій розкрито в працях В. Андрущенка, Б. Гершунського, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лутая, Н. Ничкало й інших учених. Теоретичні основи модернізації соціально-педагогічних систем, перспективи і шляхи модернізації системи управління освітою в нових соціально-економічних умовах, механізми реалізації освітніх реформ і технології підвищення ефективності управління освітніми системами відображені в працях В. Кременя, Л. Калініної, О. Онаць, В. Олійника, С. Сисоєвої, О. Савченко, О. Пометун, О. Топузова, інших.

У теоретичних джерелах дефініція «управління» розглядається як вплив на організацію системи, що забезпечує збереження її певної структури, підтримання належного режиму діяльності, реалізацію програм спрямованих на досягнення цілей. Управління здійснюється з метою упорядкування, збереження якісної специфіки, удосконалення та розвитку освітньої системи. При цьому основними функціями управління є планування, контроль, організація, інші. Тобто, суб'єктом управління є керівний орган структурно оформленої системи, а об'єктом – сама система, її структура й режим її діяльності.

Організаційний вплив на загальну структуру системи й структури окремих людських колективів є засобом забезпечення оптимального балансу протилежних тенденцій (доцентрової та відцентрової), притаманних соціальним системам, у тому числі й освітнім закладам.

Ефективність системи управління залежить не лише від організаційної побудови, ресурсного забезпечення, а й від професійності управлінців, їх компетентності й врахування ними чинників впливу зовнішнього середовища, які можуть позначатися на результатах діяльності закладу. З огляду на це, поступом удосконалення процесів управління і підвищення його ефективності є також уміле поєднання форм централізованого і децентралізованого управління, що сприяють підвищенню якості освітніх послуг.

В узагальненому вигляді система управління тісно пов'язана з структурою і формами управління, що поділяють на централізовані, децентралізовані й змішані. У централізованих системах управління всіма підсистемами об'єкта управління здійснюється певним органом чи керується з єдиного центрального офісу. Перевагою такої системи управління є можливість швидкого усунення недоліків у роботі будь-якої підсистеми або мінімізація їхніх наслідків. Централізована структура системи управління значним чином зустрічається з недоліками, що частіше позначається на окремих підструктурах, а відтак і на цілісній системі управління. У децентралізованих системах кожною підсистемою керує окремий управлінський орган, що несе відповідальність за результати діяльності підсистеми. У порівнянні з централізованими системами, децентралізована є більш результативна, але вимагає чіткого нормативного врегулювання, розподілу функцій і дій. Змішана структура системи управління застосовується в тому випадку, якщо об'єкт управління неможливо повністю розділити на окремі взаємно незалежні підсистеми. Слід зазначити, що в управлінні освітніми системами застосовуються як централізовані, так і децентралізовані системи управління, залежно від їх функціонального призначення.

Зазначимо, що розвиток децентралізованого управління закладом загальної середньої освіти пов'язаний передусім з сучасними вимогами суспільства до якості освіти, викликами сучасного ринку праці, посиленням зв'язку із зовнішнім середовищем, що постійно змінюється і розвивається.

Особливості децентралізованої системи управління загальною середньою освітою в умовах адміністративно – територіального реформування, з'ясування особливостей створення нових управлінських структур в системі освіти об'єднаних територіальних громад потребують проведення дослідження з метою виокремлення сукупності повноважень, функцій і відповідальності за управління освітою, що делегуються на нижчий рівень управління, наближений до замовників, їхніх потреб і запитів; обґрунтування сутнісних ознак децентралізованого управління, що реалізується в новій освітній системі й передбачає злагоджене, узгоджене виконання управлінських функцій всіма суб'єктами цього процесу.

Нові тенденції й вимоги до управління освітньою системою передбачено і Національною доктриною розвитку освіти в ХХІ ст., де вказується, що сучасна система управління сферою освіти розвивається як державно-громадська і має враховувати регіональні особливості, тенденції до зростання автономії навчальних закладів, конкурентоспроможності освітніх послуг [35]. Децентралізоване управління освітою, передусім, передбачає перерозподіл функцій та повноважень між центральними і місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування і навчальними закладами, особливо опорними.

Як зазначають дослідники, інтерес яких пов'язаний з проблемами управління освітніми системами (Л. Калініна В. Маслов), для досягнення спільної мети, управління має бути відповідним чином організованим, структурованим й упорядкованим [18; 25].

Управляти закладом освіти в умовах децентралізації означає керувати всіма компонентами, що формують управлінську систему. Завдання децентралізованого управління закладом освіти, в тому числі і опорним,

передбачають забезпечення системного взаємозв'язку, взаємозбагачення різних ланок управління, узгодження позицій і дій, що впливають на формування спільної мети, використовуючи демократичні важелі управління, серед яких освітні ресурси, зокрема матеріально-технічні, інформаційно-методичні, кадрові, фінансово-економічні, інші. Такий процес управління закономірно називати інноваційним.

У децентралізованому управлінні опорним закладом освіти як інноваційним процесом, домінують і активно проявляються інтегровані й партнерські стосунки, що забезпечують стабільне функціонування і прогресивний розвиток керованих підсистем, створюючи умови для досягнення спільної мети.

Крім того, опорний заклад освіти як організована і керована соціальна відкрита система, зазнає значного впливу зовнішнього середовища, що позначається на змісті й формах функцій контролю, організації, цілепокладання тощо, що актуалізують потреби децентралізованого управління, забезпечуючи стабільне функціонування закладу і його поступовий розвиток.

Зазначимо, що освітній заклад тісно пов'язаний із зовнішнім середовищем, яке ніколи не буває стабільним, постійно змінюється під дією соціально-економічних процесів, реагує на виклики й потреби соціуму. З огляду на це, освітні заклади також залежні від таких змін і впливів, зобов'язані перебудовувати існуючу структуру, переглядати умови організації своєї діяльності, удосконалювати чи запроваджувати нові функції, вносити інші корективи.

В умовах посилення впливу зовнішнього середовища сутність децентралізованого управління стрімко зростає, і стає предметом сучасних наукових досліджень. Узагальненими ознаками децентралізованого управління є розвиток сукупності узгоджених зв'язків між суб'єктами управління, що здійснюється шляхом реалізації комплексу запланованих дій, заходів, впливів спрямованих на підтримку об'єкта управління у стані належного функціонування й поступового розвитку.

Дефініція «децентралізація» тлумачиться як система управління, за якої частина функцій центральної влади переходить до місцевих органів самоуправління, розширення прав низових органів самоуправління, послаблення централізації [6].

Децентралізація передбачає передачу повноважень і бюджетів від державних органів, органам місцевого самоврядування. Метою такого перерозподілу є надання більших повноважень тим органам, що ближче до людей, де такі повноваження можна реалізовувати найбільш успішно.

Децентралізація влади включає як політичну, так і адміністративну складову. Децентралізація управління передбачає переміщення влади від центрального органу на нижчі рівні, а також передачу певних функцій та повноважень на прийняття рішень з головного органу будь-якої галузі уряду до нижчих рівнів. Цей процес ще називають «новим державним управлінням» і описаний як децентралізація, предметне управління, конкуренція урядової і місцевої координації [6].

Відповідно до Європейської хартії місцевого самоврядування, що прийнята під егідою Конгресу Місцевих та Регіональних Влад Європи закріплено фундаментальні принципи, визначено роль місцевого самоврядування, що спрямовані на забезпечення демократії, ефективного управління та децентралізації влади.

Зміст місцевого самоврядування полягає у гарантованому державою праві й реальній здатності самих територіальних спільнот громадян (об'єднаних територіальних об'єднань) і сформованих ними органів самостійно вирішувати окрему частину публічних справ, діючи в межах Конституції і законів відповідної держави. Органи місцевого самоврядування визнано однією з головних підвалин будь-якого демократичного режиму. Принципи Хартії застосовуються до всіх видів органів місцевого самоврядування [9].

В управлінні важливою є й фінансова децентралізація, що відображає фінансові повноваження органів регіонального рівня і є однією з фундаментальних умов незалежності й життєздатності органів місцевої влади :

децентралізація процесів ухвалення рішень збільшує можливості участі місцевої влади в розвитку підконтрольної їй території. Фіскальна децентралізація сприяє ефективному забезпеченню суспільними послугами шляхом ретельнішого узгодження видатків органів влади з найнеобхіднішими місцевими потребами.

Децентралізація як вид управління особливо зростає в період упровадження адміністративно – територіальної реформи. Сутність процесу децентралізації полягає в делегуванні повноважень і відповідальності за управління освітою та її фінансування демократично обраним органам місцевого самоврядування.

Децентралізоване управління освітнім закладом як управління соціальною системою, як інноваційний процес, має опиратися на об'єктивно існуючі потенційні можливості, враховуючи те, що управлінські впливи не здатні змусити систему виконувати більший обсяг функцій, ніж закладено в її системних властивостях.

Свідченням того, що децентралізоване управління є інноваційним процесом є його переваги. Завдяки розширенню повноважень забезпечується прискорення процесу ухвалення рішень, що приймаються виконавцями на місцях (на нижчому рівні). Позитивною стороною такого управління свідчать реалістичність рішень, скорочення термінів їх виконання, інші. При цьому зростає відповідальність виконавців за результативність рішень, а це в свою чергу спонукає до постійного удосконалення професійних компетентностей виконавців.

Децентралізоване управління в закладі загальної середньої освіти дає можливість залучати різних зацікавлених осіб (батьків, членів піклувальної ради, вчителів, громадськість, роботодавців, інших представників) до процесу планування, організації і виконання рішень, запланованих дій, до оцінки результатів їх виконання.

Підставою і стимулятором упровадження децентралізованого управління як інноваційного процесу освітнім закладом слугує соціальне замовлення на якість освіти, що досягається завдяки втілення нових управлінських функцій

притаманних для даної системи, забезпечення розвитку партнерства, кооперації, що передбачено Концепцією «Нова українська школа» [17] й іншими нормативними документами.

Вивчаючи проблеми децентралізованого управління закладом освіти як інноваційного процесу, будемо опиратися як на сформульовані власні висновки, так і на твердження, здійснені дослідниками, інтерес яких пов'язаний з управлінням. Серед тверджень, що характеризують розв'язання проблем децентралізованого управління назвемо такі :

- в управлінському процесі цілі замовників освіти, здобувачів освіти і цілі системи мають співпадати, тобто вони не повинні суперечити одні одним;
- в управлінні освітнім закладом має бути чітко узгоджено розподіл функцій, що виконуються як у децентралізованій, так і централізованій формах;
- у децентралізованому управлінні опорним освітнім закладом цей процес здійснюється на двох рівнях : внутрішньому і зовнішньому.

Децентралізоване управління покликане забезпечувати розвиток освітнього закладу, передбачаючи незворотні, позитивні, закономірні зміни об'єкта управління, внаслідок яких передбачено отримати новий якісний стан об'єкта за складом і структурою, показниками досягнення мети як результату.

При цьому, децентралізоване управління опорним закладом освіти, за нашими припущеннями, має підтверджуватися прогресивними, якісними показниками у виконанні рішень, підвищенням мотивації до оновлення структури, позитивно позначатися як на об'єкті управління в цілому, так і на окремих його елементи.

Одним із позитивних показників децентралізації як інноваційного процесу і як горизонтальної управлінської ієрархії є якість виконання ухвалених рішень у межах повноважень, що не вимагають погоджень і затвердження вищим керівництвом. У процесі взаємодії виконання управлінського рішення, перед учасниками ставляться завдання як загального, так і локального характеру, що вимагає встановлення міцних зв'язків, «перетворюючи статичну сукупність

компонентів – у динамічно функціонуючу систему з якісно новими інтегративними властивостями» [26].

У децентралізованому управлінні розподіл управлінських функцій є необхідною в умовах об'єднаних територіальних громад, що розглядається як сукупність структурних компонентів спільної соціальної системи.

Водночас, слід звернути увагу і на негативні сторони децентралізації, таку як емерджентність, тобто поява особливих властивостей, не властивих для існуючих підсистем, відособленість частин, що можуть приводити до загострення конфліктів, ослаблення контролю, відсутності спільної мотивації до участі в управлінні тощо. Більш деталізований опис негативних сторін децентралізованого управління буде здійснено на подальших етапах нашого дослідження для застереження прояву процесу анархії чи хаосу.

За результатами проведеного дослідження, можемо також стверджувати, що перехід на децентралізоване управління в опорних закладах освіти пов'язано з побоюванням частини керівників знизити чи послабити контроль за динамікою розвитку закладу, інша – втратити авторитет лідера, знизити вплив на підлеглих, інші. Вважаємо, що серед основоположних принципів і концептуальних підходів до організації децентралізованим управління опорним закладом освіти як інноваційним процесом мають бути принципи демократії і партнерської взаємодії; принцип людиноцентризму, положення теорії соціального партнерства й децентралізованого управління тощо.

Отже, в сучасних умовах набуває особливої уваги теорія децентралізованого управління як інноваційного процесу, що послідовно імплементується в освітні системи, в тому числі і в практику управління опорними закладами освіти. Цей процес значною мірою залежить від керівника закладу, який повинен взяти на себе організаційно-розпорядницьку відповідальність, а делегувати саме ту частину повноважень досвідченим виконавцям, фахівцям, учасникам управлінських структур, компетентно використавши повноту своєї влади.

Аналізуючи проблеми управління опорними закладами освіти, виявлено, що вони пов'язані передусім із забезпеченням компетентних і досвідчених керівників, управлінців, високо кваліфікованих педагогів, лідерів і агентів змін, активних організаторів. Відповідно до чинних нормативних документів, на них покладається багато нових функцій, ролей, завдань, пов'язаних з новими стратегічними завданнями опорного закладу, новими цілями, соціальними вимогами до якості освіти, викликами ринку праці, інші, що потребує нових підходів до організації управління цим закладом й упровадження механізмів децентралізованого управління.

Отже, досліджуючи децентралізацію управління опорним закладом освіти як інноваційний процес, важливо зосередити увагу на тих питаннях, розв'язання яких важливе організації цього процесу в умовах розвитку місцевого самоврядування, об'єднаних територіальних громад, яке допоможе розв'язувати проблемні питання і відповідати на виклики, уникаючи ризиків.

Ураховуючи умови функціонування опорних закладів освіти, їх різні структури, систему комунікацій і сформований досвід безпосередньої взаємодії закладів освіти, що функціонують у об'єднаній територіальній громаді, важливо врахувати також участь зовнішніх інституцій, що можуть бути як окремими елементами організаційної структури управління як суб'єкти імплементації форм децентралізованого управління як інноваційного процесу, що впливатимуть на розвиток освітнього закладу й підвищення його результатів.

У статті 24 п. 2 Закону України «Про освіту» [10] зазначено, що «Управління закладом освіти в межах повноважень, визначених законами та установчими документами цього закладу, здійснюють : засновник (засновники); керівник закладу освіти; колегіальний орган управління закладу освіти; колегіальний орган громадського самоврядування; інші органи, передбачені спеціальними законами та/або установчими документами закладу освіти».

Статтею 70 дається визначення сутності державно-громадського управління у сфері освіти. Це «взаємодія органів державної влади, органів місцевого самоврядування з громадськими об'єднаннями, іншими інститутами

громадянського суспільства з метою прийняття ефективних управлінських рішень та задоволення суспільних інтересів у сфері освіти» [10].

Цією ж статтею визначаються принципи громадського самоврядування та державно-громадського управління у сфері освіти: пріоритет прав і свобод людини і громадянина; верховенство права; взаємна повага і партнерство; репрезентативності органів громадського самоврядування, громадських об'єднань й інших інститутів громадянського суспільства, правоможності їх представників; обов'язковості розгляду пропозицій сторін; пріоритет узгоджувальних процедур; прозорість, відкритість та гласність; обов'язковість дотримання досягнутих домовленостей; взаємна відповідальність сторін тощо.

Як зазначається в Законі України «Про освіту» (2017) громадське самоврядування у сфері освіти – це право учасників освітнього процесу та громадських об'єднань, інших інститутів громадянського суспільства, установчими документами яких передбачена діяльність у сфері освіти та/або соціального захисту осіб з особливими освітніми потребами, вирішувати питання у сфері освіти як безпосередньо, так і через органи громадського самоврядування, брати участь в управлінні закладом освіти, місцевими і державними справами у сфері освіти з питань, що належать до їх компетенції [10]. Тобто, закон надає широкі можливості для реалізації децентралізованого управління ОЗО як інноваційного процесу, які тісно пов'язані з можливостями й умовами реального делегування управлінських функцій і повноважень від державних органів управління освітою і закладом освіти до громадських самоврядних структур на місцевому рівні, готовності суб'єктів управління освітою ділитися функціями і повноваженнями, бути спроможними їх успішно реалізовувати.

Слід застерегти, що у децентралізованій системі управління освітою можуть проявлятися певні проблеми чи ризики, які зароджуються в середовищі суб'єктивних стосунків і взаємовідносин, тобто відносна самостійність у вирішенні завдань управління освітою може наражатися на суперечності між централізованим і децентралізованим управлінням.

Аналіз проблем децентралізованого управління опорними закладами освіти як інноваційного процесу свідчить про те, що для управлінських структур новостворених об'єднаних територіальних громад складно визначитися у розподілі й делегуванні управлінських функцій між суб'єктами управління освітою, недостанім є рівень професійних компетентностей представників органів місцевого самоврядування, відсутність досвіду або й бажання.

Очевидним викликом є інституційна слабкість окремих структур, що пов'язана з тим, що процес створення адміністративних одиниць реалізовується за принципом добровільності, а за таких умов не враховано рівень спроможності і самодостатності ОТГ. Водночас, не зважаючи на це, органи місцевого самоврядування практично усіх об'єднаних територіальних громадах, разом з отриманням бюджетних преференцій й управлінських повноважень мають нести відповідальність за створення ефективного управління системою освіти в своїх громадах, покладаючись на опорні заклади освіти як центри децентралізованого управління.

А це означає, що в децентралізованих системах управління для вирішення завдань пріоритет надається керівникам закладу освіти як представникам державної ланки, і як громадянам, які уміло поєднують державні і громадські ланки, залучаючи до управління виконавців й учасників внутрішніх і зовнішніх представництв та структур.

Отже, організація управління опорними закладами освіти може здійснюватися за умов урахування проблем, розв'язання яких потребують узгодженого розподілу управлінських повноважень і функцій між суб'єктами управління, що забезпечить досягнення високого рівня стратегічної управлінської мети. Процес децентралізації управління, як інноваційний, буде успішно реалізовуватися в умовах розвитку місцевого самоврядування, підвищення спроможності об'єднаних територіальних громад з метою забезпечення високого рівня освіти юних громадян України.

Тобто упровадження децентралізованого управління як інноваційного процесу потребує детального вивчення й теоретичного обґрунтування

особливостей і умов організації управління опорним закладом освіти різних структур в умовах територіально-адміністративної реформи.

1.3. Особливості децентралізованого управління опорними закладами освіти (В. Мелешко)

У контексті цього дослідження важливо виявити й проаналізувати особливості децентралізованого управління опорним закладом освіти, що виникають внаслідок впливу процесів децентралізації в освітній сфері.

Процеси децентралізованого управління охоплюють зміни в організації цього процесу, стосуються управлінських функцій, їх змісту, технологій і механізмів управління, що стають предметом уваги багатьох науковців, керівників освіти, агентів освітніх змін, інших зацікавлених учасників процесу реформування освіти.

Проблеми децентралізації й автономії навчальних закладів освіти, їх ознаки й умови знайшли своє втілення в теорії і практиці, що відображені в дисертаційних працях і публікаціях Л. Гриневич, Д. Дзвінчука, Г. Єльнікової, С. Крисюка, В. Лугового, О. Овчарук, Р. Пастушенка, В. Свистун, Л. Юрчук, інших.

Процеси децентралізації стали засобом змін освітніх перетворень і педагогічних практик у багатьох зарубіжних країнах, про що стверджують дослідники у своїх публікаціях, зокрема О. Ковальчук, Л. Отрощенко, А. Сбруєва, К. Хюфнер, інші.

Перехід багатьох країн світу до демократичної моделі розвитку освітньої галузі супроводжується пошуками нових ідей і підходів, які б забезпечували активну участь місцевих громад в управлінні закладами освіти як соціальними системами. В Україні це стосується, насамперед опорних закладів освіти, як своєрідної новації, центру управління у громаді й окрузі, які розташовані на території адміністративної одиниці – об'єднаної територіальної громади.

Аналіз вітчизняних і зарубіжних джерел свідчить, що організаційно-управлінський аспект в функціонуванні опорних закладів освіти в умовах децентралізації не повною мірою розкритий і вимагає пошуку нових ідей,

концепцій, парадигм, які б слугували засобом їх подальшого розвитку, виявлення й урахуванням особливостей управління опорним закладом освіти, яке слугує однією із умов підвищення якості освіти, особливо у сільській місцевості.

Опорний заклад освіти (опорна школа) в сільській місцевості має стати ядром громади і забезпечити якісну освіту для всіх українських дітей [7], процес створення опорних шкіл має підтверджуватися новими високими результатами й успішністю дітей.

Серед особливостей децентралізованого управління опорними закладами освіти слід вказати також на ті, що пов'язані з формування і модернізацією організаційної структури кожного новоствореного опорного закладу освіти, що корелюються із вимогами Концепції «Нова українська школа» [17].

У цьому документі зазначено, що управління закладом освіти в новій українській школі, а це стосується і опорних закладів освіти, передбачає перехід на децентралізоване управління, що дасть можливість створення адекватної організаційної структури управління закладом освіти, забезпечить умови для якісної підготовки випускника, сприятиме посиленню відповідальності закладу за його результати, активізує механізми саморегулювання та саморозвитку. Водночас участь широких кіл громадськості в управлінні опорним закладом освіти забезпечить максимальну відкритість, прозорість у прийнятті управлінських рішень і їх реалізації [17].

Однією з особливостей децентралізованого управління опорним закладом освіти, що здійснюється на основі чинної нормативно-правової бази, є організація цього процесу на засадах взаємодії державних і громадських ланок управління, залучення приватного сектора, втілення принципів когерентності, що проявляється в узгодженні функцій, у змісті зв'язків між компонентами організаційної структури управління опорним закладом освіти, урахування принципу регіональності, що здійснюють значний вплив на розвиток освіти на певній території.

Серед важливих особливостей децентралізованого управління опорними закладами освіти є різні умови їх функціонування, особливо ті, що спричинені різною спроможністю громад, їхньою забезпеченістю й добровільністю об'єднання. Тому вони мають різний вплив на формування єдиного соціокультурного простору, різні соціально-економічні можливості для консолідації громади.

Ще однією особливістю є те, що новостворені управлінські органи ОТГ мають подбати про відповідні умови функціонування опорних закладів освіти і їх інноваційний розвиток і, найголовніше, зберегти й ефективно використати кваліфікований інтелектуальний потенціал, забезпечити розвиток принципів децентралізації управління освітою і ОЗО, шляхом співпраці освітніх закладів із зовнішніми інституціями, спільнотами, що функціонують на території об'єднаних територіальних громад.

Наступною особливістю є те, що, відповідно до мети і завдань функціонування опорних закладів освіти, змінюються управлінські функції, склад суб'єктів управління, розподіл і делегування повноважень, ролі суб'єктів і їх відповідальність за отримані результати тощо.

Враховуючи нові тенденції в розвитку освіти в умовах децентралізації як інноваційного процесу, особливості децентралізованого управління опорними закладами освіти тісно пов'язані із оновленням змісту функцій суб'єктів управління й управлінських дій, що передбачають :

- розроблення законодавчої бази для взаємодії опорного закладу із його підрозділами, закладами освіти ОТГ;
- створення умов для ефективного використання ресурсної бази всіх суб'єктів взаємодії;
- забезпечення можливостей і умов для підвищення чи підтримання іміджу закладу, досягнення мети, виконання завдань;
- створення організаційної і функціональної системи управління опорним закладом освіти, що регулюються делегуванням чи перерозподілом повноважень, функцій, ролей, дій і механізмами реалізації.

Особливість децентралізованого управління опорними закладами освіти пов'язана також із зовнішніми факторами, що пов'язані з незавершеністю реформ, в тому числі адміністративних, зтяжними процесами створення ОТГ, що ставить опорні заклади освіти в нерівні умови функціонування. Зазначені процеси впливають на варіативність опорних закладів освіти, що диференціюється за такими ознаками як : статусом, фінансовим забезпеченням, підпорядкованістю, інфраструктурою середовища, органіграмою, інше.

Особливість децентралізованого управління опорними закладами освіти як інноваційного процесу відображають принципи комплементарності, що забезпечують максимальну відкритість, прозорість у виконанні функцій відповідними суб'єктами, участь громадських органів у прийнятті управлінських рішень, посилення відповідальності суб'єктів різних ланок управління за результати діяльності освітнього закладу.

У своїх дослідженнях автори термін «комплементарність» розглядають як фактор співрегуляції в економіці, що реалізується через кореляцію норм, правил, угод й інших нормативних документів, але вони органічно вплітаються в педагогіку, управління освітою [5; 23].

Термін «комплементарність» у децентралізованому управлінні опорними закладами освіти, ми розуміємо як процес взаємодії між ланками управління, що представлені державним і громадським складниками, і розглядаємо як одну із умов підвищення якості освіти, яка пропонується здобувачам, що проживають на території об'єднаної територіальної громади. Комплементарність виступає однією із таких особливостей управління опорним закладом освіти, що передбачає відкритість до інших суб'єктів, (внутрішніх і зовнішніх), що у процесі взаємодії доповнюють, збагачують один одного, що має позитивний вплив на кінцеві результати кожного учасника. Зауважимо, що це свідчать також висновки й узагальнення сучасних вітчизняних і зарубіжних учених.

Особливості децентралізованого управління опорними закладами освіти також пов'язані з регіональними чинниками. Принцип регіоналізації

розглядається як розвиток опорних закладів освіти у певній освітній структурі, характеризує їх місце і роль в соціокультурній регіональній інфраструктурі.

Регіональний підхід забезпечує максимальне використання специфіки і внутрішнього потенціалу регіону, ресурсної бази закладів соціально-культурної сфери для їх розвитку й зростання. Від стану економічного розвитку регіону і ресурсної спроможності закладів соціально-культурної сфери залежать не лише умови функціонування опорних закладів освіти, але й мотивація учасників освітнього процесу та якість освіти. Від регіональних чинників : традицій, мотивів, цінностей, соціального й економічного розвитку регіону, у значній мірі, залежить активність громадськості в децентралізованому управлінні опорними закладами освіти. Регіональні впливи також пов'язані із складом елементів структури управління, що залежить від наявності інституцій, розташованих на території громади, культивуванням стереотипів, визнання професій, що визнаються місцевою громадою.

Особливість децентралізованого управління опорними закладами освіти визначається також їх ідентифікацією (внутрішньою і зовнішньою), що характеризується своєрідними індивідуальними параметрами і властивостями, серед яких : інтелектуальні, матеріальні, технічні, інформаційні, ресурсні, а також характером зв'язків, їх насиченістю, щільністю, системністю, інше.

Серед особливостей децентралізованого управління опорними закладами освіти є стрімкий розвиток державно-громадського управління, активізація громадських структур в управлінні, гармонізація з державним управлінням у виконанні спільних рішень і завдань, що розв'язуються на засадах партнерської взаємодії.

Як уже зазначалося, процес децентралізованого управління опорними закладами освіти розглядаємо одночасно і як систему, і як організований процес виконання управлінських функцій представникам як державної, так і громадської ланок, що спільно взаємодіють для підвищення якості освіти як результату (рівня) досягнення мети. Поєднання різних ланок у загальній структурі управління дасть можливість активізувати всі його значущі елементи

завдяки взаємодії, співпраці й інтеграції. Базуючись на ідеях партнерства, самоврядні органи управління стають учасниками розроблення планів, програм, проектів, формують і реалізують локальну освітню політику, враховуючи потреби замовників освіти.

Наступна особливість децентралізованого управління опорними закладами освіти визначається взаємодією з органами управління об'єднаної територіальної громади, що залежить від їх сформованості, укомплектованості, компетентності їх працівників, що тісно співпрацюють із опорними закладами освіти, беруть участь у розробленні відповідних управлінських рішень і їх реалізації.

Особливості децентралізованого управління опорними закладами освіти пов'язані також з переходом на шкільну автономію, що посилює відповідальність як керівництва закладу, так структур колегіальних органів управління і має забезпечувати фінансові, організаційні, кадрові, академічні умови не тільки функціонування, але і їх інноваційного розвитку.

Процеси децентралізованого управління опорними закладами освіти позитивно позначаються на якості освітнього середовища, розширенні організаційної структури управління, підвищенні мотивації учасників управління, що підтверджено результатами проведених опитувань серед керівників опорних закладів освіти, педагогів, батьків.

Виходячи із зазначеного вище, робимо висновок, що для стабільного розвитку кожного опорного закладу освіти в умовах децентралізації необхідно розробити модель децентралізованого управління як орієнтовний зразок організаційної структури управління, обґрунтованого розподілу функцій між елементами, їх опис задля досягнення спільної мети. А це означає, що організаційна структура опорного закладу освіти, як нова її якість, повинна бути життєздатною, забезпечувати ефект і позитивний вплив на досягнення кінцевих результатів суб'єктів освітньої діяльності й формування конкурентоздатних випускників для їх успішної соціалізації.

У системі децентралізованого управління опорним закладом освіти, його керівник як представник державних органів управління спільно з колегіальними органами, громадськими організаціями забезпечує оптимальне використання внутрішніх ресурсів і виявлених резервів для оновлення освітнього середовища; синхронізує систему зв'язків із зовнішнім середовищем, місцевими інституціями; стимулює участь громадськості в управлінні закладом освіти; здійснює поступове запровадження механізмів автономії освітнього закладу, що слугує яскраво вираженою палітрою ознак децентралізованого управління.

Ці процеси можна чітко простежити на прикладі Войнилівського опорного закладу освіти, де зі зміною статусу закладу освіти, додалися нові функції його керівника, що пов'язано з функціонуванням трьох філій: Дошківської, Луківської (школи I ступеня) та Цвітівської школи I-II ступенів. За словами директора опорного закладу Івана Тиніци, це накладає на директора значні обов'язки й посилює відповідальність за умови і результати навчання дітей сусідніх населених пунктів. Загалом, у Войнилівській школі навчаються діти з дев'яти навколишніх сіл, щодня шкільним автобусом підвозяться 122 учні до місця навчання. Сьогодні в опорній школі здобувають освіту 366 учнів і 41 учень навчається у філіях.

Тобто, особливості децентралізованого управління Войнилівським опорним закладом освіти пов'язані із набуттям ним нового статусу. Він стає своєрідним центром управління ОТГ і несе відповідальність за діяльність інших закладів, в тому числі шкіл-філій, що розширює перелік управлінських функцій і компоненти організаційної структури управління, формується під впливом нових вимог до закладу освіти, оновлених функцій, відмінних від інших сусідніх традиційних закладів, серед яких :

- забезпечення широкої варіативності змісту освіти, що реалізується в різних формах;
- наявність висококваліфікованого педагогічного персоналу;
- висока якість освітнього процесу : виховного, навчального, інноваційного, проектно-дослідницького, інформаційного, інші;

- високий авторитет адміністрації освітнього закладу, компетентність в управлінні;
- сформованість управлінської культури освітнього закладу;
- високий рівень комунікацій з різними соціальними інститутами, громадськими організаціями;
- авторитетний імідж учнів, що підтверджується їхньою поведінкою в закладі і поза його межами, традиції і форми спілкування з однолітками й дорослими, ставлення до школи, інші.
- соціально-психологічний клімат, що передбачає створення комфортного середовища, позитивного мікроклімату, відсутність конфліктних ситуацій, наявність системи психологічного супроводу учнів, батьків, педагогів, інші;
- візуальними ознаками іміджу опорного закладу освіти можуть слугувати : сайт, символіка, окремі атрибути (емблема, гімн закладу, спеціальні значки, буклети, фільми, проспекти) та інше, що наповнюються відповідним змістом;
- опорний заклад освіти відрізняється від інших передусім показниками якості освітніх послуг, ціннісними ознаками й особливостями, що сприймаються і схвалюються всією громадою;
- оновлення організаційної структури й управлінських функцій формують неповторність, ідентичність закладу освіти, його власний позитивний імідж.

У Законі України «Про освіту» (2017) [10] визначено мету освіти, зазначено, що якість освітньої діяльності в опорному закладі освіти – це, насамперед, рівень організації освітнього процесу, який забезпечує здобуття якісної освіти й відповідає вимогам, встановленим законодавством та/або договором про надання освітніх послуг [10]. Особливістю децентралізованого управління опорними закладами освіти є те, що на етапі навчання в опорному закладі освіти у старшій школі освітній процес має бути спрямовано на виконання мети й завдань не просто повної середньої освіти, а й на отримання належної допрофільної підготовки й профільної освіти [10].

Особливістю децентралізованого управління є те, що з метою пошуку шляхів раціонального й ефективного використання наявних ресурсів, які б

найбільшою ефективністю використовувалися в освітньому процесі, створення належних умов для підвищення якості освіти у сільській місцевості на рівні органів місцевого самоврядування розробляються заходи, ухвалюються відповідні рішення щодо створення не лише опорних закладів освіти, але й освітніх округів, як сукупності закладів освіти (їхніх філій), у тому числі закладів позашкільної освіти, закладів культури, фізичної культури і спорту, що забезпечують доступність освіти для осіб, які проживають на відповідній території [4].

Опорний заклад освіти стає координаційним центром освітнього округу щодо організації профільного навчання в сільській місцевості, оскільки, як відомо, має зручне розташування для підвезення дітей з інших населених пунктів, забезпечений кваліфікованими педагогічними кадрами, має сучасну матеріально-технічну й навчально-методичну базу і спроможний забезпечувати на належному рівні здобуття профільної освіти. На жаль, освітніх закладів, що відповідають таким вимогам в сільській місцевості поки що незначна кількість.

Уважаємо інноваційним і перспективним перехід від традиційного ієрархічного принципу організації на мережевий, що є однією з умов підвищення якості роботи, зокрема профільного навчання. Узгоджене і добровільне об'єднання закладів сприяє раціональному використанню їхніх можливостей, встановленню й розширенню гнучких зв'язків із зовнішнім середовищем, що формуються на засадах педагогічного партнерства. Це також особливість децентралізованого управління.

В освіту мережева взаємодія прийшла із галузі економіки, виробничої й господарської діяльності. Мережеві структури в освіті – поняття не нове, а його втілення вже давно стало об'єктом вивчення для науковців практиків. Ці дослідження також стосуються неформальних утворень, кластерних об'єднань, асоціацій закладів та організацій тощо.

Дослідженню сутності, функціонування й розвитку мережевих структур присвячені праці вітчизняних і зарубіжних вчених : А. Стюарт, Р. Патюрель, Г. Ромашкіної, Р. Пожидаєва, С. Куш, О. Зикова, Ю. Павленко, інші.

Не зважаючи на численні дослідження різноманітних форм і функцій мережевих структур, єдиного визначення цього поняття науковцями не сформульовано. Основоположними теоріями пояснення феномену мережевих структур є теорії організацій і теорії фірм. Більшість дослідників зосереджують увагу на двох основних концепціях, що обґрунтовують модель взаємодії для обміну інформацією та модель, що передбачає обмін ресурсами між учасниками взаємодії.

Потрібно зауважити, що під мережевою структурою у сфері господарювання розуміють мережеву організацію, мережеві форми організації, організаційні мережі з динамічною структурою та гнучкими зв'язками. Важливою ознакою, за якою визначають приналежність до мережевої структури, є автономність кожного учасника та його добровільна участь у взаємодії, у певних діях, водночас між ними існує взаємозалежність в отриманні власних вигод [20].

Головною перевагою мережевих структур є те, що, вступаючи у взаємодію з зовнішнім середовищем на основі добровільних відносин, кожний із учасників отримує власні вигоди. Мережеву взаємодію, як методологічний принцип, закладено в основу нової форми навчання – мережевої, що узаконена в статті 9, п. 5. Закону України «Про освіту», де зазначається, що мережева форма здобуття освіти – це спосіб організації навчання здобувачів освіти, завдяки якому оволодіння освітньою програмою відбувається за участю різних суб'єктів освітньої діяльності, що взаємодіють між собою на договірних засадах [10].

Сутність мережі полягає у функціонуванні сукупності закладів, організацій або інших інституційних одиниць, діяльність яких координується спільним органом, що створюється відповідно до спільно узгодженої мети. Тобто, спільні дії й ділові контакти вибудовуються у відкритому освітньому співтоваристві, забезпечуються активною взаємодією різних організацій, соціальних груп, структур, що мають власні інтереси у сфері освіти. Разом з тим, ефективність мережевих організацій нерідко знижується як через недоліки в

управлінському рішенні окремого керівника, так і в розробленні й узгодженні спільних стратегій, планів, дій, інші.

Серед причин і потреб реалізації мережевого підходу в освітній системі домінуючими виокремлено такі : зростання рівня вимог до якості освіти й поява нових можливостей у переході закладу в організацію відкритого типу; потреба в розвитку горизонтальних зв'язках між закладами існуючої соціально культурної інфраструктури; зростання мотивації до використання нових інноваційних технологій, сучасних засобів телекомунікації, які забезпечували б можливість ширшої координації діяльності розрізнених структур; бажання користувачів освітніх послуг підвищити рівень якості освіти; зростання рівня інтересу громадськості в посиленні зв'язків з освітніми закладами через формальні контракти, зростання довіри до учасників взаємодії; підвищення відповідальності кожного учасника взаємодії за умови та результати діяльності освітнього закладу.

Мережевий підхід в організації взаємодії, характерний для наукових досліджень, що вивчають, обґрунтовують організаційні структури різних галузей. У інституційній теорії мереж розглядається «горизонтальна» організація структури як особлива, що виступає альтернативою ієрархічним утворенням. У досліджуваних моделях науковці вивчають систему зв'язків, стверджуючи про те, що чим більше горизонтальних зв'язків, тим більш гнучкою й адаптивною буде організація. Сучасні зарубіжні дослідження, що присвячені вивченню успішних суб'єктів господарювання, стверджують, що в сучасних умовах ієрархія все більше поступається мережній організації.

При цьому, профільне навчання (як вид диференціації й індивідуалізації навчання) розглядаємо як одну з багатьох інших форм організації освітнього процесу, що здійснюється на основі мережевої взаємодії, паритетної кооперації суб'єктів освітнього округу для повнішого врахування освітніх потреб учнів, створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхніх інтересів, спрямувань і професійного самовизначення орієнтованого на подальше навчання й соціалізацію в сучасному суспільстві.

У процесі дослідження з'ясовано необхідність і причини розвитку мережевого підходу в формуванні організаційних структур і розроблено модель мережевої організації профільного навчання в умовах освітнього округу сільської місцевості.

Експериментальна робота з перевірки і впровадження моделі здійснювалася на базі загальноосвітніх навчальних закладів сільської місцевості за активної участі Івано-Франківського ОШПО на основі укладеної спільної угоди з Інститутом педагогіки НАПН України.

У межах науково-методичного супроводу розроблено й запроваджено науково-методичний проєкт за технологією професора О. Я. Маринівської «Профільна освіта» на 2015–2017 роки, розробником якої була Л. І. Келембет, старший викладач кафедри менеджменту та освітніх інновацій Івано-Франківського ОШПО.

На базі цього закладу організовано обласну творчу групу директорів експериментальних навчальних закладів, які постійно отримували науково-методичну допомогу, відповідні методичні матеріали й необхідну інформацію щодо експериментального впровадження моделі мережевої організації профільного навчання в освітньому окрузі сільської місцевості. З цією метою проводилися семінари, виїзні засідання, презентації, на яких розглядалися такі питання: «Організація профільного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах в умовах освітнього округу сільської місцевості» (Отинійська ЗОШ III ст. Коломийського району), «Теоретико-методичні засади організації профільного навчання в умовах освітнього округу» (Манявський НВК Богородчанського району), «Реалізація моделі мережевої організації профільного навчання» (Чернелицька ЗОШ I-III ст. Городенківського району), «Результати реалізації моделі мережевої організації профільного навчання» (Підмихайлівський НВК Калуського району).

За темою дослідження щорічно проводилися міжрегіональні та обласні конференції, результати роботи яких висвітлювалися на шпальтах обласної газети «Освітнянське слово», в профільних журналах й інших виданнях.

Учасниками мережевої взаємодії були не лише учні, вчителі, батьки, а й громадські організації, позашкільні навчальні заклади, християнські об'єднання, фермерські підприємства тощо. Добре організована співпраця дала можливість розширити освітній простір, вийти за межі школи завдяки створеній цілісній системі злагодженої співпраці та взаємодії, що удосконалюється, змінюється у процесі практичної реалізації моделі. Зокрема, для посилення контакту усіх ланок мережевої взаємодії освітнього округу, рішенням сесії Калуської районної ради було створено «Навчально-виховне об'єднання Підмихайлівський освітній округ».

Взаємодія між суб'єктами освітнього округу передбачала максимальне задоволення освітніх потреб учнів, покращення умов для одержання міцних знань, умінь і навичок, формування компетентностей. Завдяки впровадженню експериментальної моделі понад 25 % учнів відвідують «Школу мистецтв», працюють в гуртках Войнилівського ЦДЮТ, беруть участь в спортивному клубі Калуської ДЮСШ, і всі ці структури (гуртки, секції, клуби) діють на базі навчального закладу. Заклади позашкільної освіти співпрацюючи із школою, спільно забезпечують умови для розвитку здібностей дітей і молоді у сфері освіти, науки, культури, фізичної культури і спорту, технічної й іншої творчості, здобуття ними первинних професійних знань, умінь і навичок, необхідних для їхньої соціалізації, подальшої самореалізації і професійної діяльності.

Позашкільна освіта доповнює й розширює можливості для одночасного здобуття повної загальної середньої освіти й освоєння основ професійної чи фахової передвищої освіти. Компетентності, здобуті за програмами загальної середньої освіти й позашкільної освіти, відіграють велику роль у подальшому виборі відповідного напрямку і рівня освіти випускника. Активна участь експериментальних освітніх закладів, що здійснюють апробацію моделі, розроблену в межах дослідження, вимагала реалізації комплексу заходів і дій, що конкретизувалися у процесі її адаптації в аспектах структури, форм, механізмів організації профільного навчання, змісту взаємодії з різними ланками навчання і позашкільними установами й організаціями. Все це вимагало коригування,

контролю й інших управлінських дій, прийняття узгоджених відповідних рішень.

У кожному закладі експериментальна модель набувала авторського зразка (варіанту), де враховувалися особливості функціонування освітнього закладу, наявність досвіду співпраці з іншими структурами й організаціями, інші важливі чинники. У процесі експериментальної роботи відбувався активний пошук змісту нових зв'язків між всіма учасниками для того, щоб подальший життєвий вибір випускника був прогнозованим, комфортним і відповідав його очікуваній меті.

У контексті експериментальної моделі реалізовувалися навчальні програми, розроблялися плани, спільні проекти, що надавали особливого варіанту моделі, ідентифікували її відповідно до умов функціонування закладу, що представлено : ресурсним центром, навчально-виховним комплексом, освітньо-культурним об'єднанням, опорною школою. Теоретично обґрунтована модель мережевої організації профільного навчання в освітньому окрузі сільської місцевості перебуває у процесі широкого впровадження і надалі буде удосконалюватися, змінюватися у тому чи іншому концепті, як і основоположні методологічні складники, стануть предметом перспективних досліджень, що знайдуть своє втілення у педагогічній науці і практиці.

Проте готових рецептів жодна інноваційна модель не може запропонувати, оскільки можливості й умови функціонування кожної школи різні, як і насиченість внутрішнього й зовнішнього освітнього простору.

Водночас результати дослідження дали підстави зробити висновки про те, що модель мережевої організації профільного навчання в освітньому окрузі сільської місцевості дозволяє :

- максимально й ефективно використовувати всю інфраструктуру соцікультурного, освітнього середовища, матеріально-технічну й методичну базу освітнього округу, освітні можливості його суб'єктів з метою ефективної організації профільного навчання;

- розширити освітній простір для реалізації профільного навчання, надаючи учням широке поле для вибору, як навчальних предметів, так і форм організації навчальної діяльності за програмами різного змісту (предметного, надпредметного, спеціального та ін.)

- оптимізувати координацію навчальних планів, що реалізуються в освітньому окрузі, а також забезпечити продуктивне використання інших закладів, що співпрацюють зі школою;

- організувати успішну реалізацію навчальних програм шляхом участі в проєктній, пошуковій, дослідницькій діяльності за програмами профільного навчання, залучаючи організації виробничої сфери, заклади системи професійно-технічної освіти, що проявляють стійкий інтерес до відповідного профілю навчання;

- забезпечити широкий вибір форм додаткової освіти, використовуючи навчальні ресурси різних учасників взаємодії;

- створити мережеву структуру організації профільного навчання в освітніх закладах сільської місцевості, забезпечивши варіативність форм його реалізації.

Урахування особливостей управління опорними закладами освіти й перехід на нові принципи управління, як і на нову філософію освіти, повинні сприяти розвитку опорних закладів освіти, створенню сприятливих умов для розвитку підготовки конкурентоздатного інноваційного, креативного, патріотичного громадянина, здатного навчатися впродовж життя.

Аналіз особливостей децентралізованого управління опорними закладами освіти, за нашими припущеннями, дозволить :

- прискорити реагування на недоліки чи прогалини в діяльності закладу освіти;

- підвищувати ефективність реалізації управлінських рішень;

- забезпечувати зростання активності місцевого соціуму та їхню відповідальність за результати діяльності закладу освіти;

- розширить можливості для делегування певних функцій колегіальним органам управління;

- поглибити самостійність та відкритість у використанні та розподілі фінансових ресурсів;

- забезпечить підвищення мотивації громадських ланок до управління закладом освіти. Отже, у результаті проведеного дослідження, було виявлено й узагальнено особливості децентралізованого управління опорним закладом освіти; обґрунтовано концептуальні підходи до організації цього процесу в умовах децентралізації, серед яких комплементарний підхід, складовими якого є взаємодія суб'єктів управління, оптимальне поєднання державних і громадських ланок управління, використання різних видів співпраці, внаслідок узгодженого розподілу управлінських функцій і дій.

1.4. Компетентнісний підхід до побудови організаційно-педагогічних засад інноваційного розвитку опорного закладу освіти в умовах децентралізації (Б. Чижевський)

В умовах децентралізації влади з передачею повноважень і відповідальності на місця, створення об'єднаних територіальних громад, одним із надскладних завдань у ході цього процесу є створення нової системи управління освітою, адже до об'єднання громад управлінням освітою в селах і селищах займались відділи освіти районних державних адміністрацій, які є елементами вертикалі державної виконавчої влади. Функції виконавчих органів сільських і селищних рад у сфері освіти були мінімальними й полягали в реалізації другорядних завдань для забезпечення закладів освіти (як наприклад, організація підвозу учнів).

На відміну від райдержадміністрацій, органи місцевого самоврядування об'єднаних громад є автономними і мають всі повноваження, отримали бюджетні преференції й управлінські повноваження, у тому числі у сфері управління освітою, забезпечення доступності та якості освіти. Серйозним викликом є їхня інституційна слабкість, оскільки, крім типової мережі закладів освіти, створюються освітні округи й опорні заклади освіти – явище нове в системі освіти України.

Забезпечення якісних освітніх послуг є одним із найбільш важливих і соціально чутливих завдань об'єднаних громад. Майже в кожній громаді послуги освіти стосуються не менше 30 % населення громади (діти, їхні батьки, вчителі), освіта складає до 45 % видаткової частини місцевого бюджету, діяльність освітньої мережі забезпечує постійною роботою до 25 % працездатного населення громад. І в цьому напрямку також багато викликів, питань щодо активності і зацікавленості й спроможності територіальних громад у їх реальній допомозі закладам загальної середньої освіти й участі у співуправлінні. Оцінюючи досвід діяльності громад у сфері управління освітою, варто зазначити: управління освітою й забезпечення якісних послуг виявилось складним завданням для органів місцевого самоврядування громад.

Однією з вагомих причин такої ситуації є недостатній рівень забезпечення компетентнісного підходу в управлінні освітою в умовах децентралізації та ОТГ. На щастя, кращі підходи і рішення щодо ефективного управління освітою на даному етапі реформ напрацьовуються на рівні самих громад.

У сучасних соціально-економічних умовах проблема побудови організаційно-педагогічних засад інноваційного розвитку закладів загальної середньої освіти (надалі ЗЗСО) на засадах компетентнісного підходу є актуальною і об'єктивною необхідністю незалежно від їх типу (початкова школа; гімназія; ліцей), структури, підпорядкування, форми власності (державна; комунальна; приватна; корпоративна) місця розташування, регіональних особливостей.

Новизна полягає в зміні умов і можливостей реалізації, акцентуванні уваги на забезпеченні доступу до якісної освіти, формування в учнів ключових компетентностей наскрізних навичок, орієнтації на результат на основі врахування тенденцій духовно-морального, соціально-економічного і науково-технічного розвитку територіального об'єднання, регіону, держави.

Необхідність застосування компетентнісного підходу до побудови організаційно-педагогічних засад в освіті України, зокрема в управлінні загальною середньою освітою в умовах децентралізації влади, визначається

зміною освітньої парадигми, реформуванням системи загальної середньої освіти, потребами громади, закладів освіти і громадян. Реалізація компетентнісного підходу в освіті зумовлена також світовою і загальноєвропейською тенденцією інтеграції, глобалізаційними процесами, змінами у соціально-економічному розвитку України, новими вимогами суспільства до освіти [2].

Дослідження показало, що, відповідно до вимог інноваційного розвитку суспільства, яке здійснюється в умовах адміністративно-територіальних реформ, децентралізації управління у сфері освіти, управління закладами загальної середньої освіти різних структур і підпорядкування, опорних закладів освіти зокрема, розглядається як функція його високоорганізованих регулятивних систем (духовних, соціальних, біологічних, технологічних, інформаційних), що забезпечує їх структурну цілісність, спрямованість на збереження їхньої якісної визначеності, на підтримку динамічної рівноваги із їх середовищем, спрямована на їхнє подальше вдосконалення і забезпечує стратегічний розвиток ОЗО і його філій, моніторинг і забезпечення внутрішньої системи якості освіти, організацію нового освітнього простору, здорового безпечного освітнього середовища, лідерство й партнерську взаємодію з самоврядними громадськими структурами закладу освіти, органами місцевого самоврядування і громадою.

Необхідно враховувати те, що функції управління ОЗО вирізняються відмінністю у способах і взаємодії суб'єктів управління, які є представниками держави, громадськості й приватного сектора і значно ширші за обсягом і за кількістю суб'єктів управління й співуправління щодо створення умов для розроблення інноваційних стратегій, створення сучасних освітніх систем з метою посилення ролі, активізації взаємодії суб'єктів освітнього й управлінського процесів, розроблення, апробації і впровадження різних моделей управління інноваційним розвитком ОЗО, розвитком професіоналізму педагогічних кадрів, професійної підготовки компетентних менеджерів і лідерів освітньої галузі, забезпеченням компетентнісного підходу в усіх аспектах управління.

Аналіз наукових досліджень засвідчує, що різні аспекти управління закладами освіти, зокрема створення опорних закладів освіти й розвиток їх мережі, стан і перспективи їх розвитку, принципи управління й управління кадрами, зв'язки з родинами учнів і громадою, організаційно-педагогічні засади інноваційного розвитку опорних закладів освіти в умовах децентралізації, засади компетентнісного підходу в управлінні досліджували Л. Калініна, Н. Лісова, О. Онаць, Л. Попович, О. Топузов, М. Топузов, Б. Чижевський, інші.

Управління функціонуванням й інноваційним розвитком ЗЗСО, зокрема і опорних, організаційно-педагогічні засади управління опорними закладами освіти, досліджували Л. Даниленко, Л. Калініна, Г. Калініна, В. Кремень, Н. Клокар, Н. Лісова, В. Луговий, М. Малюга, О. Онаць, І. Осадчий, Л. Паращенко, Л. Попович, С. Сисоєва, М. Топузов, С. Трубачева, Б. Чижевський, інші.

Теорія компетентнісного підходу в освіті розроблялася і була представлена в працях зарубіжних учених Р. Бадера, Д. Мертенса, Б. Оскарсона, А. Шелтена, інших.

Біля витоків інноваційного розвитку ЗЗСО, компетентнісного навчання й виховання стояли такі фундатори української педагогічної науки, як В. Сухомлинський і А. Макаренко, які реалізували у власній педагогічній діяльності й управлінні ідеї поєднання навчання з щоденною практичною діяльністю, формували ціннісне ставлення до праці, великого значення надавали розвитку соціальних і життєвих навичок учнів.

Упровадження компетентнісного підходу в сучасній освіті України, з'ясування суті компетентності й компетенцій, визначення ключових компетентностей, формування професійної компетентності фахівців, окреслення різних ознак компетентнісного підходу досліджували вчені : Н. Арістова, І. Бех, Н. Бібик, Л. Ващенко, І. Єрмаков, О. Локшина, Г. Несен, О. Овчарук, О. Онаць, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, Т. Сорочан, Л. Сохань, С. Трубачева, інші.

У Словнику з професійної освіти за редакцією Н. Ничкало компетентність визначається як «сукупність знань і вмінь, необхідних для професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [34, с. 149].

У наукових дослідженнях компетентність трактується так: О. Пометун зазначає, що «компетентність – це складна інтегрована характеристика особистості, під якою розуміють набір знань, умінь, навичок, ставлень, що дають змогу ефективно провадити діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання проблем і досягнення певних стандартів у галузі професії або видів діяльності» [30, с. 18-20].

Ключові компетентності, якими має оволодіти кожен учень загальноосвітнього навчального закладу, на думку О. І. Пометун, є такими: навчальна компетентність – це інтелектуальний розвиток особистості та здатність учитися протягом усього життя; культурна компетентність – здатність жити та взаємодіяти з іншими в умовах полікультурного суспільства; громадянська компетентність – здатність захищати та піклуватися про права, інтереси і потреби людини й громадянина української держави та суспільства; соціальна компетентність – володіння сукупністю засобів, що дають можливість особистості взаємодіяти з різними соціальними групами та соціальними інститутами суспільства; підприємницька компетентність – володіння засобами, що дають особі можливість ефективно організувати власну та колективну трудову й підприємницьку діяльність [30].

Характеризуючи компетентність, І. Зязюн указує на здатність фахівця розв'язувати професійні задачі певного визначеного класу, що вимагає наявності знань, умінь, навичок, досвіду. Компетентність фахівця, на думку автора, має конкретно-історичну визначеність і виявляється у практиці професійної діяльності як системна характеристика, що має певну структуру [13].

Так, Н. М. Бібік надає принципового значення ідеї переорієнтації з процесу на результат у діяльнісному вимірі, розгляду цього результату з погляду вимог суспільства, забезпечення спроможності випускника відповідати новим запитам

ринку та мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем [3]. Компетентність, на думку Н. Бібік, – це оцінна категорія, що визначає людину як суб'єкт професійної діяльності, її здатність успішно виконувати свої функції [3, с. 47-49].

У державних документах, які регламентують освітню політику України : Конституція України [22], Державній національній програм «Освіт» («Україна XXI століття») (1993) [8], Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті (2002) [35], Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [35], Концепції НУШ (2016) [17], Законах України «Про освіту» (2017) [10], «Про повну загальну середню освіту» (2020) [1], Державних стандартах початкової і базової освіти – реалізацію компетентнісного підходу проголошено як концептуальний орієнтир для здійснення змін у системі освіти України [14; 15].

Практична спрямованість компетентнісного підходу була сформульована в матеріалах Симпозіуму Ради Європи, де підкреслювалося, що для результатів освіти важливо знати не тільки що, але і як робити практично. Таким чином, поняття «компетентність», «компетентнісний підхід» органічно увійшли у освітній простір і вчені намагаються дати визначення освітнім, життєвим, педагогічним та управлінським компетентностям, як таким, що посилюють практичну орієнтованість освіти, її прагматичний, професійний аспект.

Сам же компетентнісний підхід полягає у зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку в учнів здатності практично діяти. Немає сумніву в тому, що компетентнісний підхід є одним з найважливіших чинників, що сприяють модернізації змісту освіти й управління нею.

Під компетентнісним підходом в освіті розуміють сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу й управління, оцінки освітніх результатів, спрямування освітнього процесу на формування й розвиток ключових і предметних компетентностей

особистості, результатом якого є формування загальної компетентності людини як її інтегрованої характеристики.

Система компетентностей в освіті має ієрархічну структуру, рівні якої становлять: ключові компетентності (міжпредметні та надпредметні компетентності); загальногалузеві компетентності (формується учнем упродовж засвоєння змісту певної освітньої галузі в усіх класах середньої школи); предметні компетентності (складові загальногалузевих компетентностей, що стосуються конкретного предмета [30].

Ми розглядаємо компетентнісний підхід щодо побудови організаційно-педагогічних засад інноваційного розвитку опорних закладів освіти й децентралізованого управління ним як функціональну залежність суттєвих компонентів даного педагогічного явища від комплексу об'єктів (речей, їх станів, процесів, взаємодій) у різних проявах; як необхідні і достатньо обов'язкові умови і обставини, що визначають, зумовлюють функціонування і розвиток відповідного ОЗО з урахуванням наукових підходів, визначених принципів діяльності, забезпечують відповідні умови для реалізації освітніх програм і процесів, відображають ставлення місцевої громади, всього оточуючого середовища до їх упровадження.

Компетентнісний підхід забезпечує цілеспрямовану дію відповідно до визначеної стратегії інноваційного розвитку власне опорного закладу і його філій щодо досягнення оптимального і якісного результату, тобто якісної освіти, оскільки опорні заклади загальної середньої освіти є інновацією в системі реформування загальної середньої освіти. Як відомо, їх створення передбачало надання їм функцій хабів, центрів управління загальною середньою освітою у громаді й освітньому окрузі, які покликані забезпечити рівний доступ до освіти усім дітям шкільного віку, особливо із сільської місцевості, надавати вищий рівень освіти учням завдяки укомплектованості висококваліфікованими кадрами, зокрема досвідченому і творчому керівнику, відповідній матеріально-технічній базі з метою забезпечення інноваційного, соціально-економічного і культурного розвитку особистості, спільноти, суспільства, держави [19].

На нашу думку, компетентнісний підхід базується на засадах освіти – основі, ключовому началу й підставі забезпечення стабільного зростання як сфери освіти в цілому, так і опорного закладу освіти, зокрема, що ґрунтується, базується на законодавстві, нормативно-правових документах у сфері освіти, які служать для учасників освітнього і управлінського процесів підставою для діяльності, є засадами мотивації, енергії, волі, самовідданості і невтомності в освітній діяльності, що дозволяють виконувати стратегічні плани і забезпечувати якісний розвиток як сфери освіти в цілому й здобути позитивні результати, так і опорного закладу освіти зокрема [24].

Таке міркування підтверджується і трактуванням даної дефініції у Новому тлумачному словнику «Засада: 1. Основа чогось; те головне, на чому ґрунтується щось. 2. Вихідне, головне положення, принцип, основа світогляду, правила поведінки. 3. Спосіб, метод здійснення чого-небудь [29, с. 321].

Трактування й розуміння поняття «організаційно-педагогічні засади» у працях учених відчутно різняться. Так, дослідниця Л. Березівська під організаційними засадами називає підготовку, розробку і прийняття основоположних документів, здійснення та реалізацію реформи, її організаторів і учасників. До педагогічних (процесуально-змістових) засад відносить педагогічні причини й цілі, принципи, напрями, результати і наслідки, досвід реформ [1].

Дослідник Т. Козак визначає поняття «організаційно-педагогічні засади» як сферу діяльності освітян усіх рівнів, яка спрямована на реалізацію чинників, що визначають сутність системи організації навчання, забезпечуючи активність усіх учасників навчального процесу, стимулюючи свідоме засвоєння навчального матеріалу, впливаючи на ефективність педагогічного процесу в цілому [21].

М. Шевчук висловлює думку, що «під організаційно-педагогічними засадами забезпечення якості професійної підготовки варто розуміти сукупність взаємозалежних і взаємозумовлених положень (нормативне забезпечення та стандарти освіти), педагогічних основ (мети, умов, форм, методів, змісту,

підходів) та принципів, що забезпечують становлення особистості компетентного фахівця, мають мотивувати засвоєння навчального матеріалу та трансформувати його навчальну діяльність у професійно-практичну діяльність» [37].

Важливим у контексті цього дослідження є експериментально доведений висновок Л. Білого про вплив організаційно-педагогічних основ(засад) управління на ефективність управління закладами освіти [4].

Уважаємо, що реалізація компетентнісного підходу в побудові організаційно-педагогічних засад інноваційного розвитку ОЗО має здійснюватися на основі демократичних закономірностей і вимог, поєднання державно-громадського і громадсько-державного управління, забезпечення врахування і розвитку задатків, здібностей, обдарувань дітей, учнів і студентів і їхніх наставників, адже засада – це також прихований резерв, інтелектуальна власність, внутрішня професійна школа, майстерня і своєрідна лабораторія.

Під час дослідження виокремлено такі організаційно-педагогічні засади : правові, економічні, соціальні, екологічні, інформаційні, культурні; засади державно-приватного партнерства; засади державно-громадського управління і співуправління; державно-громадського партнерства; забезпечення безпечного і комфортного середовища, нового освітнього простору; універсального дизайну й розумного пристосування; фінансова, академічна, кадрова й організаційна автономія закладів освіти у межах, визначених законодавством; координація співпраці й суб'єктної взаємодії закладу освіти з державними органами управління, органами місцевого самоврядування, громадськими організаціями, комерційними структурами, роботодавцями, меценатами, спонсорами, професійно-технічними закладами освіти, закладами освіти фахової передвищої освіти, вищими закладами освіти і батьками.

Це розвиток інклюзивного освітнього середовища у опорних закладах, найбільш доступних і наближених до місця проживання осіб з особливими освітніми потребами; створенні належних умов для профільного навчання, що значно розширює створення можливості для продовження навчання у вищому

закладі освіти : пошуку і доборі творчо обдарованих і здібних дітей, які мають нахил та інтереси до певної галузі наукових знань і професійної діяльності; для реалізації індивідуальних, творчих потреб, оволодіння системою знань, практичними вміннями і навичками наукової, дослідно-експериментальної, конструкторської, винахідницької, раціоналізаторської діяльності, окремих видів професійної підготовки, роботи з сучасною технікою, інформаційними ресурсами й новими технологіями [1].

Однією із найважливіших організаційно-педагогічних засад реалізації компетентнісного підходу в інноваційному розвитку опорних закладів освіти, як і всієї сфери освіти, є Людиноцентризм і Дитиноцентризм, який передбачає, що освітній процес, зміст освіти, управління будуються на основі гармонійного поєднання й застосування законів духовних (натуральних), природних, гуманістичних, партнерських, психолого-педагогічних, у центрі яких є людина (дитина).

Інноваційний розвиток опорних закладів освіти, як і всіх інших, можливий за умови, що діяльність місцевих органів управління освітою, як засновників, буде здійснюватися на організаційно-педагогічних засадах компетентнісного підходу щодо координації управління закладами освіти, які є комунальною власністю; створення умов і ресурсного забезпечення для здобуття громадянами дошкільної, повної загальної середньої, позашкільної, професійної (професійно-технічної) освіти; прогнозування розвитку дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної) і позашкільної освіти та мережі закладів загальної середньої освіти відповідно до освітніх потреб осіб. Діяльність місцевих органів управління освітою буде цілеспрямована на організацію навчально-методичного забезпечення закладів освіти, вдосконалення професійної кваліфікації педагогічних працівників, їх перепідготовку та атестацію у порядку, встановленому центральним органом виконавчої влади, що забезпечує формування державної політики у сфері освіти; координацію дій педагогічних, виробничих колективів, сім'ї, громадськості з питань навчання і виховання дітей; визначення потреб, розроблення пропозицій щодо державного

контракту і формування регіонального замовлення на педагогічні кадри, укладання договорів на їх підготовку; визначення за дошкільними й закладами освіти відповідних територій обслуговування, контроль за відвідуванням учнями опорних закладів освіти. А також на здійснення добору, кадрове забезпечення опорних закладів освіти педагогічними працівниками, в тому числі керівними кадрами; контроль за додержанням Державних стандартів освіти; навчально-методичне керівництво забезпечення соціального захисту, охорони життя, здоров'я і захисту прав педагогічних працівників, психологів, бібліотекарів, інших фахівців, які беруть участь у освітньому процесі, розвиток учнів (вихованців) опорних закладів освіти; створення умов для прискореного навчання, навчання екстерном, сімейного навчання, педагогічного патронажу тощо; встановлення штатних розписів закладів освіти; інші повноваження. У разі ліквідації в установленому законодавством порядку підпорядкованого місцевим органам управління освітою опорного закладу освіти вжиття заходів щодо влаштування учнів (вихованців) до інших закладів освіти.

Компетентнісний підхід важливо забезпечувати, зокрема, при реалізації права на формування власної і ефективної системи забезпечення освітніми послугами населення своєї громади, а не здійснювати лише технічне дублювання наявних моделей управління мережею закладів освіти у системі райдержадміністрацій органами управління освітою об'єднаних територіальних громад (надалі – ОТГ). Має бути створена така система адміністративного обслуговування освіти в ОТГ на засадах компетентнісного підходу, яка забезпечуватиме максимальне делегування адміністративних і навчально-методичних повноважень на рівень закладів загальної середньої освіти, особливо опорних, у поєднанні з належним управлінням усередині самого закладу із забезпеченням якості освіти й інноваційного розвитку не тільки опорного закладу освіти, а й усієї системи загальної середньої освіти в громаді. Такого роду децентралізація системи освіти ОТГ дозволить уникнути формування малоефективної і витратної для бюджету виконавчого комітету органів місцевого самоврядування на освіту.

Організаційно-педагогічні засади інноваційного розвитку опорного закладу освіти визначають спільне виконання визначених законодавством повноважень, що належать до компетенції органів місцевого самоврядування й інших суб'єктів співпраці, та з метою економії коштів, необхідних для їх утримання (оптимізації чи зменшення видатків), може здійснюватися утворення суб'єктами співробітництва спільного органу управління (стаття 14. Закону України «Про співробітництво територіальних громад») [12].

Важливо, що, відповідно до названого закону, об'єднана територіальна громада може утворити власний або спільний з кількома іншими ОТГ орган управління освітою чи делегувати відповідні повноваження одному із суб'єктів співробітництва. Спільний орган управління може утворюватися як окремий виконавчий орган сільської, селищної, міської ради одного із суб'єктів співробітництва або у складі виконавчого органу як структурний підрозділ – департамент, відділ, управління, проектне бюро, агенція, місцеві органи управління освітою тощо.

Застосування компетентнісного підходу у побудові організаційно-педагогічних засад інноваційного розвитку ОЗО, на нашу думку, доцільне на всіх етапах і рівнях управління освітою. Особливої уваги потребують управлінські кадри. Їх потрібно спочатку навчити, постійно підтримувати їх ініціативу і професійне зростання, застосовувати найрізноманітніші способи їх мотивації до творчості, інновацій.

Важливим є забезпечення координації діяльності з науковими та методичними установами та службами, модернізований науково-методичний супровід роботи освітян. Слід, на наш погляд, здійснювати педагогізацію органів місцевого самоврядування, керівників ОТГ, місцевих депутатів і мешканців територіальних громад.

Безперервний професійний розвиток керівника і педагогічних працівників, використання інноваційних освітніх, управлінських, цифрових технологій у професійній діяльності й саморозвитку, які реалізуються через класичні та модернізовані функції управління опорним закладом освіти як науково-

методичним і ресурсним центром управління системою освіти в освітньому окрузі : планування, керівництво, організація, координація, контроль, спільне прийняття рішень, об'єднання і згуртування колективу та громади, мотивація, оцінка, комунікація, представництво, ведення переговорів, укладення угод тощо – буде успішним за умови забезпечення компетентнісного підходу у побудові організаційно-педагогічних засад узгодженої взаємодії всіх суб'єктів управління і співуправління.

Знання керівниками й педагогічними кадрами об'єкта чи об'єктів управління (педагогічного працівника, здобувача освіти, батька, а також представників місцевої громади тощо), ефективне використання принципу ефективного зворотного зв'язку, забезпечать науково-професійне, демократичне управління й інноваційний розвиток опорного закладу освіти в умовах децентралізації.

Побудова організаційно-педагогічних засад інноваційного розвитку опорного закладу освіти, забезпечення компетентнісного підходу в наданні високого рівня базової загальноосвітньої й профільної підготовки можливе лише при за умов усвідомлення відповідальності педагогічними працівниками, батьками за природну обдарованість учнів, за розробку і апробацію нового змісту освіти, найефективніших педагогічних і управлінських технологій, методів і форм навчання й виховання, постійного розвитку професіоналізму педагогічних працівників, відповідної матеріально-технічної і науково-методичної бази.

Висновки до першого розділу

(В. Мелешко, Б. Чижевський)

У розділі проаналізовано стан функціонування опорних закладів освіти в умовах децентралізації, які створені для забезпечення рівного доступу до якісної освіти й умов навчання дітей. За нормативними документами опорний заклад освіти визначається як новий за формою організації і структурою, за функціями, тобто цей заклад стає осередком цілісного освітнього простору, забезпечує рівний доступ до якісної освіти усім особам, особливо сільської місцевості,

оснащений сучасними матеріально-технічними ресурсами, в тому числі й кадровими.

За результатами дослідження встановлено постійне зростання мережі опорних закладів, виокремлено ознаки їх варіативності, що різняться за структурою, за підпорядкуванням (ОТГ, районна рада, інший засновник); за наявністю філій (чи їх відсутністю); за кількістю учнів, що довозяться із сусідніх сіл; за юридичним оформленням (із зазначенням в Статуті); за цільовими орієнтирами.

Обґрунтовано, що децентралізоване управління опорними закладами освіти є інноваційним процесом, має опиратися на об'єктивно існуючі потенційні можливості, враховуючи те, що управлінські впливи не здатні змусити систему виконувати більший обсяг функцій, ніж закладено в її системних властивостях.

Розкрито перевагами децентралізованого управління, зокрема : завдяки розширення повноважень забезпечується прискорення процесу ухвалення рішень, що ухвалюються виконавцями на місцях (на нижчому рівні); рішення є реалістичні стичними і потрібними; скорочуються терміни їх виконання; у зростає відповідальність виконавців за результативність рішень, тощо.

Виявлено проблеми у реалізації децентралізованого управління опорними закладами освіти як інноваційного процесу, які свідчить про те, що для управлінських структур новостворених об'єднаних територіальних громад складно визначитися у розподілі й делегуванні управлінських функцій між суб'єктами управління освітою, недостатнім є рівень професійних компетентностей представників органів місцевого самоврядування, відсутність досвіду або й бажання.

Головною особливістю децентралізованого управління опорним закладом освіти є організація цього процесу на засадах взаємодії державних і громадських структур управління, залучення приватного сектора, втілення принципів когерентності, що проявляється в узгодженні функцій, у змісті зв'язків між

компонентами організаційної структури управління опорним закладом освіти, урахування принципу регіональності.

Доведено, що є потреба у необхідності застосування компетентнісного підходу до побудови організаційно-педагогічних засад у децентралізованому управлінні опорними закладами освіти, що визначається зміною освітньої парадигми, реформуванням системи загальної середньої освіти, потребами громади, закладів освіти і громадян, світовою і загальноєвропейською тенденцією інтеграції, глобалізаційними процесами.

Реалізація компетентнісного підходу в побудові організаційно-педагогічних засад інноваційного розвитку ОЗО має здійснюватися на основі демократичних закономірностей і вимог, поєднання державно-громадського і громадсько-державного управління, забезпечення врахування і розвитку задатків, здібностей, обдарувань дітей, учнів і студентів і їхніх наставників, адже засада – це також прихований резерв, інтелектуальна власність, внутрішня професійна школа, майстерня і своєрідна лабораторія. Застосування компетентнісного підходу у побудові організаційно-педагогічних засад інноваційного розвитку опорного закладу освіти, на нашу думку, доцільне на всіх етапах і рівнях управління освітою.

Компетентнісний підхід забезпечує цілеспрямовану дію відповідно до визначеної стратегії інноваційного розвитку власне опорного закладу і його філій щодо досягнення оптимального і якісного результату, тобто якісної освіти.

Список використаних джерел до першого розділу :

1. Березівська Л. Д. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Л. Д. Березівська; Ін-т педагогіки АПН України. К. 2009. 43 с.

2. Бех І. Д. Компетентнісний підхід як освітня стратегія. Компетентнісний вимір особистісного зростання учнівської молоді : теорія, практика, досвід. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 10-11 квітня 2012 р.; редакційна колегія : Побірченко Н. А., Пашков В. В. / Ястребова В. Я. [та ін.] Запоріжжя : « Акцент Інвест-Трейд», 2012. 252 с.

3. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування [Електронний ресурс] / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті :

світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред О. В. Овчарук. К. : К.І.С., 2004. С. 47–52.

4. Білий Л. Г. Організаційно-педагогічні основи управління вищим навчальним закладом недержавної форми власності авт.. дис. На здою наук ступ. кан. наук спец. 13.00.01 / Леонід Григорович Білий. Київ, 2007. С. 6-434.

5. Бородіна О. С. Принцип комплементарності в міждисциплінарних дослідженнях економіки. URL : http://eip.org.ua/docs/EP_15_2_47_uk.pdf

6. Великий тлумачний словник сучасної української мови. / Уклад і голов. Ред. В. Т Бусел – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун ». 2004. 1440 с.

7. Гриневич Л. М. URL : <https://mon.gov.ua/ua/news/usi-novivni-novini-2016-11-22-oporna-shkola-v-silskij-miscevosti-mae-stati-yadrom-gromadi-liliya-grinevich>

8. Державна національна програма “Освіта” («Україна ХХІ століття») (1993) URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text>

9. Європейська Хартія місцевого самоврядування. «Офіційний вісник України» від 03.04.2015 та зі змінами тексту, «Офіційний вісник України» від 04.06.2013 № 39. [Електронний ресурс] : URL : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994_036.

10. Закон України. Про освіту. (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст. 380. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

11. Закон України. Про місцеве самоврядування в Україні. (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1997, № 24, ст. 170. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/280/97-%D0%B2%D1%80#Text>

12. Закон України. Про співробітництво територіальних громад. (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 34, ст. 1167). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1508-18#Text>

13. Зязюн І. А. Технологізація освіти як історична неперервність / І. А. Зязюн // Неперервна педагогічна освіта : теорія і практика : Наук.-метод. Журнал. 2001. Вип. 1. С. 73–85.

14. Кабінет Міністрів України. Постанова № 87 від 21 лютого 2018 р. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/574-2016-%D0%BF#Text>

15. Кабінет Міністрів України. Постанова № 898 від 30.09.2020 року. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#n16>

16. Кабінет Міністрів України. Постанова № 532 від 19 червня 2019 р. Положення про опорний заклад освіти. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/532-2019-%D0%BF#n78>

17. Кабінет Міністрів України. Розпорядження № 988-р від 14.12.2016 р. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text>

18. Калініна Л. М., Топузов М. О. Аналіз базових засад управління опорним закладом освітнього округу. Комп'ютер у школі та сім'ї. № 3. 2018. С. 21–27.

19. Калініна Л. М. Державно-громадське управління опорними закладами освіти на довірчо-демократичних засадах. Новини науки : дослідження, наукові відкриття, високі технології: збірник наукових праць «ΛΟΓΟΣ» з матеріалами міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, 31 березня, 2019 р.). Харків : ГО «Європейська платформа», 2019. Т. 4. С. 82–84. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/715635/>

20. Калініна Л. М., Малюга М. М. Ефективність управління опорними закладами освіти в умовах децентралізації. Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2019 рік. Київ, 2019. С. 221–223. URL : <http://undip.org.ua/upload/iblock/164/anotoaini.pdf>

21. Козак Т. М. Організаційно-педагогічні засади впровадження кредитно-модульної системи підготовки фахівців у вищих педагогічних навчальних закладах III-IV рівнів акредитації : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Козак Тетяна Михайлівна. Дрогобицький держ. педагогічний ун-т ім. Івана Франка. – Дрогобич, 2007. 278 с.

22. Конституція України. Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1996, 30, ст. 141. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text>

23. Липов В. В. Інституційна комплементарність: від моделі ринкової економіки до концепції множинності варіантів капіталізму / В. В. Липов // Економічна теорія. – 2010. – № 2. – С. 47–48.

24. Лісова Н. І. Механізми соціально-педагогічного партнерства на засадах культури довіри. *Problems and achievements of modern science* : coll. of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with materials of the International scientific-practical conf., Cork, May 6, 2019. Cork : OP«Plateforme scientifique européenne», 2019.V.4. P. 44–48. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/716027/>

25. Маслов В. І. Наукові основи та технології компетентного управління загальноосвітніми навчальними закладами: Монографія. / В. І. Маслов, О. С. Бондар, К. В. Горах – Тернопіль: Крок, 2012. 320 с.

26. Мелешко В. В. Проблеми управління регіональною системою загальної середньої освіти в умовах децентралізації. Український педагогічний журнал. Київ. 2018. № 2. С. 27–33.

27. Міністерство освіти і науки України. Наказ. Про затвердження Типового положення про філію закладу освіти від 06.12.2017 № 1568. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0001-18#Text>

28. Міністерство освіти і науки України. Опорні школи. URL : <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/oporni-shkoli>

29. Онаць О. М., Топузов М. О. Практика реалізації державно-громадського управління в опорних закладах освіти. Проблеми сучасного підручника : збірник тез Міжнародної науково-практичної інтернет конференції

(наукове видання), 28 – 29 травня 2020 р., Київ : Педагогічна думка, 2020. С. 143–146. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/720707/>

30. Пометун О.І. Формування громадянської компетентності : погляд із позиції сучасної педагогічної науки. Вісник програм шкільних обмінів. 2005. №23. С.18-20.

ченко Н. А., Лопушанська Г. В., Онаць О. М. Шкільний менеджмент / Освітній менеджмент : Навчальний посібник / за редакцією Л. І. Даниленко, Л. М. Карамушки (Підрозділи 4.1-4.5)-С. 132-153. К. Шкільний світ. 2003. 400 с.

31. Попович Л. М. Організація управління розвитком опорних закладів освіти та філій. Всеукраїнська науково-практична конференція «Теорія і практика моделювання Інноваційного розвитку профільного закладу загальної середньої освіти технічної спрямованості для академічно здібних учнів» 29-30 вересня 2020 року. С. 41–42.

32. Постанова Кабінету Міністрів України. Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України від 20 січня 2016 р. № 79 Київ URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/79-2016-%D0%BF#Text>

33. Прес-центр ініціативи «Децентралізація влади». URL : <http://decentralization.gov.ua/news/tag/match/byudzheth>

34. Професійна освіта : Словник: [навч. посіб.]. Уклад. С.У. Гончаренко [та ін.]; За ред. Н. Г. Ничкало. К. : Вища шк., 2000. 380 с.

35. Указ Президента України. Про Національну доктрину розвитку освіти України у XXI столітті від 17 квітня 2002 року N 347/2002. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text>

36. Указ Президента України. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>

37. Український інститут розвитку освіти. URL : <https://uied.org.ua/>

РОЗДІЛ 2.

КЕРІВНИК ОПОРНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ – ЛІДЕР І КОМПЕТЕНТНИЙ ОСВІТНІЙ МЕНЕДЖЕР (О. Онаць)

Опорний заклад загальної середньої освіти(надалі ОЗО) як інновація в системі загальної середньої освіти і центр управління потребує нової парадигми в управлінні, зміни векторів в управлінській діяльності керівника. Нова парадигма управління має відзначатися відкритістю і демократичністю, органічним поєднанням державних засобів з участю громадськості й впливом громади на освітній процес, забезпеченням культурологічного підходу в управлінні.

Сучасне українське суспільство і реформування освіти потребують нового керівника-професіонала, компетентного освітнього менеджера і лідера з креативним мисленням, із сформованими соціально значущими, професійно важливими управлінськими, лідерськими й особистісними якостями, з розвинутим розумовим, соціальним і емоційним інтелектом в їх органічній єдності й морально-ціннісними чеснотами.

Як відомо, якість освіти напряму залежить від ефективності управління закладом освіти, професіоналізму його керівника як лідера і менеджера. Це підтверджується міжнародним і вітчизняним досвідом. Не випадково однією з постійних тем Міжнародних науково-практичних конференцій Інституту педагогіки НАПН України, Всеукраїнських конференцій, Асоціації керівників шкіл Європи, Асоціації керівників шкіл України, які проводяться спільно з іншими партнерами, є підвищення ефективності різних аспектів управління освітою й закладами освіти, формування культури закладів освіти, підготовки керівника закладу освіти як освітнього менеджера й ефективного лідера колективу [9; 17; 20; 39; 52; 54; 71].

Керівник опорного закладу освіти є ключовою фігурою в освіті і в конкретному закладі, що сформований з різних навчальних закладів. Він є представником держави у довіреному йому закладі загальної середньої освіти (надалі ЗЗСО), і громадянином – представником суспільства [64; 65].

Підготовка, підвищення кваліфікації, формування і розвиток професійної компетентності керівників закладів освіти, а керівників-лідерів опорних закладів особливо, мають бути спрямовані на реалізацію концепції «Нова українська школа» й Концепцію реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, інших нормативно-правових документів й вимог сучасного суспільства [63].

2.1. Специфіка управлінської діяльності й розвиток професійної компетентності керівника-лідера як ключової фігури опорного закладу освіти (О. Онаць)

За своїми посадовими обов'язками керівник опорного закладу освіти як центру управління освітою в умовах децентралізації і об'єднаної територіальної громади (надалі ОТГ) й у освітньому окрузі, повинен працювати на різних рівнях управління. Він виконує набагато більше управлінських функцій і має значно більше обов'язків, ніж директор іншого закладу освіти, зокрема: це відповідальність за якість освіти не тільки у своєму закладі освіти, а в усьому освітньому окрузі (власне опорному закладі й усіх його філіях); ухвалення необхідних для освітнього процесу рішень (обсяг педагогічного навантаження вчителів округу, режим роботи опорного закладу і філій, розклад уроків та позакласних занять, перспективний (річний) план роботи, модельні й робочі програми, освітня програма закладу тощо); вирішення питань фінансово-господарської діяльності закладу освіти; призначення всіх працівників опорного закладу освіти і філій, завідувачів філій; відповідальність за підвищення кваліфікації не тільки педагогічного персоналу ввіреного йому ОЗО, але і за налагодження системи професійного розвитку всіх педагогів освітнього округу; відповідальність за створення нового освітнього простору в ОЗО і філіях, дизайну й безпечного освітнього середовища із застосуванням сучасних інформаційно-комунікаційних засобів і технологій, збереження енергоефективності, забезпечення харчування й підвезення учнів; сприяння здоровому способу життя здобувачів освіти й працівників закладу освіти, тощо, тому на цю посаду передбачено призначення тільки досвідчених керівників [64; 65].

Така багатогранна і складна управлінська діяльність керівника ОЗО потребує особливих здатностей і здібностей щодо створення організаційної культури закладу і працівників, формування професійного згуртованого колективу не одного колективу ОЗО, але і філій, які раніше були самостійними закладами освіти. Йому потрібно вивчати і встановлювати ефективну комунікацію, закладати основи плідної співпраці і взаємодії з різними місцевими громадами селищ і сіл, роботодавцями й іншими структурами і організаціями, які територіально знаходяться в різних населених пунктах.

Це потребує не просто оволодіння новим мисленням і баченням, постійного навчання, уміння втілювати своє бачення і керувати діяльністю такого складного організму. Для цього необхідна спеціальна фахова підготовка, набуття нових професійно значущих функцій і якостей, розвиток професійної компетентності, зокрема психолого-педагогічної, економічної, правової, етичної тощо; сформованість управлінської культури і стилю керівництва, розвиток лідерських якостей [2; 4; 9; 11; 19; 25; 28; 34; 40; 54].

Керівник ОЗО – це особистість, що поєднує в собі якості і освітнього менеджера – організатора освітнього й управлінського процесів, що має визначені законами функції і ефективно виконує їх.

Це лідер, який має авторитет, харизму, здатний до трансформацій, модернізації, ризиків, може впливати на співробітників і надихати їх добровільно зробити більше і краще, ніж вони до цього робили, і зробити краще, ніж інші, для того, щоб ОЗО став взірцевим (передовим) закладом освіти щодо організації освітнього процесу, апробації і впровадження інноваційних технологій, розробки науково-методичного й навчально-методичного забезпечення, реалізації педагогічних ідей (культурно-освітніх ініціатив), забезпечення якісної освіти і розвитку учасників освітнього процесу, забезпечення менеджменту творчості тощо [31; 39; 41; 46; 47; 48].

Керівник ЗЗСО, зокрема опорного, як ключова фігура в закладі освіти, є і менеджером, і організатором, і виконавцем, і модератором, і коучем, і психологом, і координатором, і керівником, тобто виконує названі й багато інших функцій і ролей. Це означає, що він має бути повноправним суб'єктом у здійсненні управління освітнім процесом і ресурсами уопорному закладі освіти [9; 20; 23; 42].

Саме керівнику-лідеру належить провідна роль у створенні й запровадженні змін, нових моделей державно-громадського управління в освітньому окрузі ОЗО, встановлення партнерських відносин, взаємоповаги, довіри, формування позитивного іміджу ОЗО, забезпечення надання якісної

освіти і гармонійного розвитку не тільки здобувачам освіти, але й особистісний і професійний розвиток усіх учасників освітнього й управлінського процесів.

Від керівника ОЗО, а потім – від команди, яку він зможе створити і навчити, його здатності і таланту зібрати навколо себе небайдужих і партнерів, бути готовим до змін та інновацій, залежить ефективність функціонування і розвиток ОЗО, якість освіти в ньому.

Проведені дослідження засвідчують, що більшість з опитаних керівників ОЗО готові до запровадження змін, застосування нових моделей управління, до навчання і підвищення кваліфікації. Вони усвідомлюють необхідність таких процесів, мають відповідний професійний і особистісний потенціал. Із 255 респондентів, представників експериментальних закладів і установ освіти і партнерів, засвідчують, що потрібні модернізаційні зміни в управлінні : так – відповіді 77,2 %; ні – 22,8 %.

Чи потрібні модернізаційні зміни в управлінні?

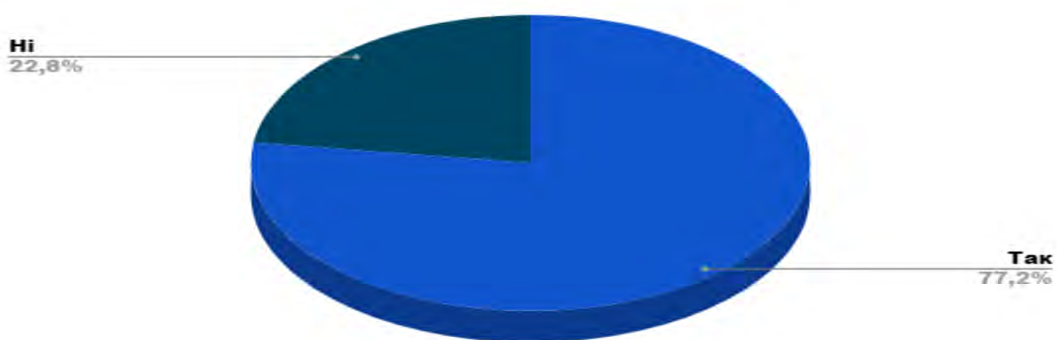


Рис. 2.1. Необхідність змін в управлінні ОЗО

Щодо того, які саме зміни потрібні, відповіді розподілилися таким чином : використання інноваційних стратегій – 55 %; керівник ОЗО має бути освітнім менеджером і лідером – 65 %; потрібна децентралізація управління – 64 %; не погоджуються з термінами перебування на посаді керівника 6 (12) років – 67,5 %; керівники ОЗО не відчувають своєї суб'єктності як освітні менеджери – 69,9 %; готові до навчання лідерським умінням і навичкам; потрібна фахова підготовка освітнього менеджера, керівника-професіонала – 69,9 % (рис. 2.2).

Які саме модернізаційні зміни потрібні керівникові?

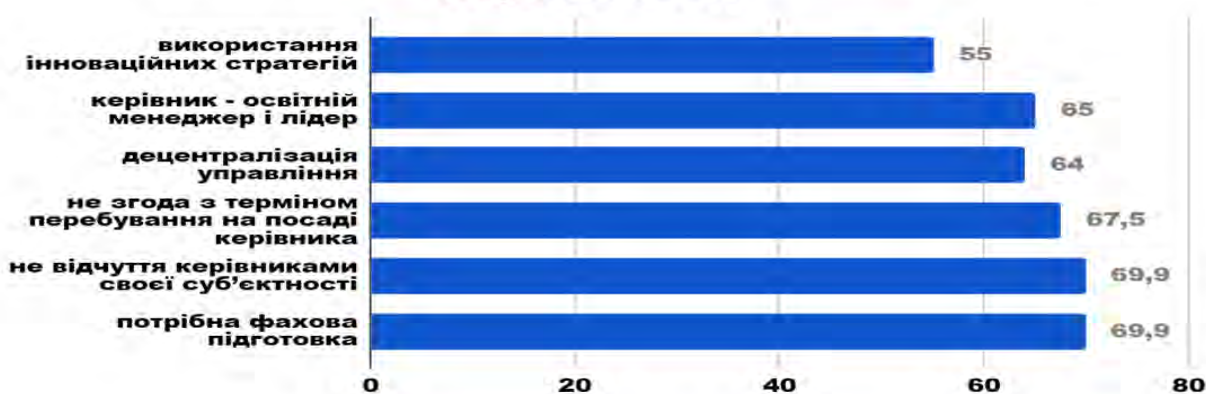


Рис. 2.2. Ранжування модернізаційних змін в управлінській діяльності керівника-лідера ОЗО

Слід зазначити, що кращі підходи і рішення щодо ефективного управління освітою й закладами освіти напрацьовуються на рівні деяких громад і самих керівників ОЗО 67,7 %; вважають, що ефективність управлінської діяльності залежить від демократичного стилю керівництва не тільки самого керівника ОЗО, але й відповідних органів управління, місцевої влади; щодо необхідності розвитку лідерських якостей керівників – 61,5 %; опанування системою знань про різні види менеджменту – 59,2 %; розвитку стратегічного та критичного мислення керівників – 58 %; використання інноваційних технологій управління, управлінських інформаційних і експертно-аналітичних систем, сучасних інформаційних сервісів, платформ й інструментів в опорних закладах освіти і їх філіях – 57,5 %; психолого-педагогічної і фінансово-економічної професійної компетентності – 58,3 %; потребують фахової управлінської підготовки – 67,9 %.

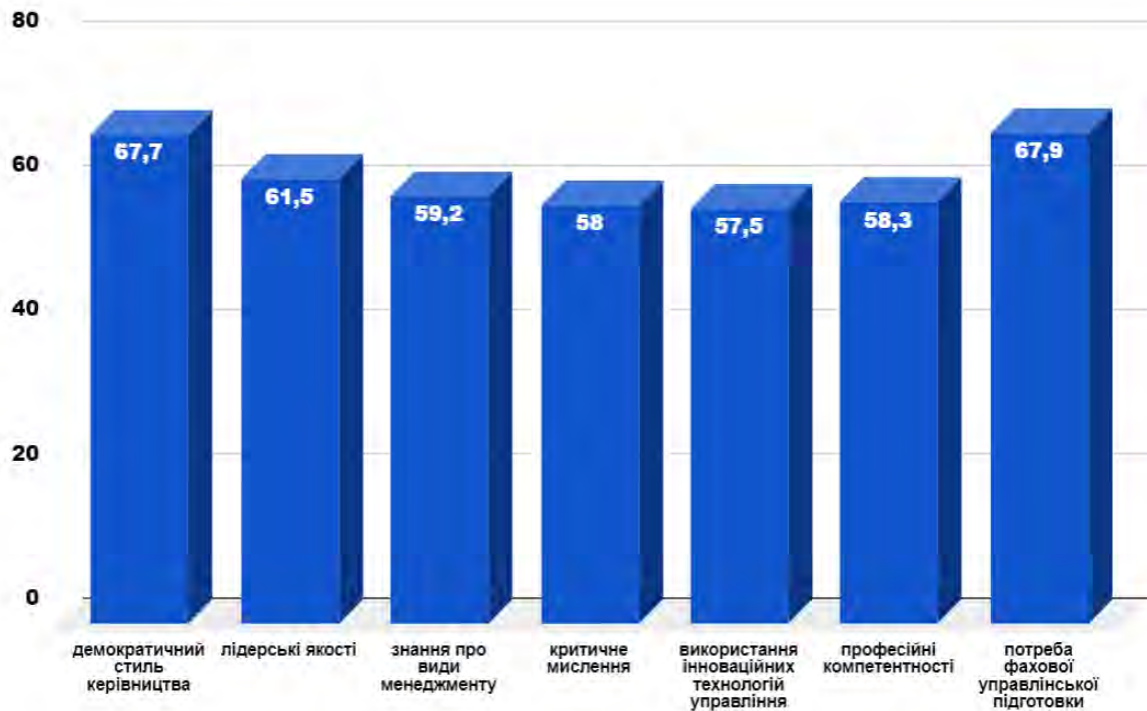


Рис. 2.3. Показники ефективності управлінської діяльності керівника-лідера ОЗО

Що стосується шкільної автономії, то керівники ОЗО і самі заклади мають трохи вищий рівень (приблизно на 10–15 %) ніж керівники інших закладів, хоча не вважають її достатньою, зокрема : з питань кадрової автономії – 82,3 %, академічної – 75,0 %, організаційної – 78,0 %. Менший відсоток мають фінансову автономію – 26,7%, хоча поповнення і осучаснення матеріально-технічного забезпечення засвідчили – 62 %.

Крім того, у керівників ОЗО, як і в керівників інших ЗЗСО, є чимало нерегульованих питань щодо розподілу повноважень між суб'єктами управління середньою освітою в умовах децентралізації, різні стартові умови, недосконала система фінансування, некомпетентність представників керівництва ОТГ, небажання поділитися повноваженнями між органами державної влади й органами місцевого самоврядування. Не співпадає територія відповідальності ОЗО і територіальних громад. Є небезпідставні побоювання, що автономія більш реальна у закладах вищої освіти, а не в ЗЗСО. Виникає чимало питань щодо активності і зацікавленості, спроможності територіальних громад у їх реальній допомозі закладам освіти й участі в управлінні та співуправлінні,

потребують навчання, підвищення фахової кваліфікації, формування педагогічно-психологічної й управлінської компетентності частина керівників ОЗО і їхні управлінські команди.

Результати опитування керівників закладів освіти засвідчують, що отримати магістерську освіту за бюджетні кошти можуть обрані одиниці за відповідними напрямками органів управління освітою. Навіть серед новопризначених керівників закладів освіти за конкурсом трапляються особи без магістерської підготовки. Керівники з великим стажем, старші за віком, мають кваліфікацію спеціалістів. Нами проаналізовано Інформаційні бюлетені Інституту освітньої аналітики МОН України щодо кадрового складу ЗЗСО за кілька років. Освітній рівень керівників закладів освіти та їхніх заступників : 2017/2018 н. р. : магістри/спеціалісти – 35408; у 2018/2019 н. р. – 33659. Бакалаври : 2017/2018 н. р. – 51; у 2018/2019 н. р. – 69. Молодші спеціалісти – 2017/2018 н. р. – 47; 2018/2019 н. р. – 37 осіб. У 2019/2020 н. р. : кількість магістрів складала – 233784; бакалаврів – 62; молодших спеціалістів (неповна вища освіта) – 38 осіб [11; 12].



Рис. 2.4. Освітній рівень керівників закладів освіти

Для того, щоб керівник сучасного закладу загальної середньої освіти став відмінним режисером і лідером в управлінні, йому потрібно також створювати умови, кардинально зменшити контроль і опіку, надавши реальну автономію.

Органи влади всіх рівнів мають змінити своє ставлення до керівників і демонструвати всіляку підтримку тим, хто працює успішно, забезпечити професійне зростання і розвиток, професійну магістерську підготовку керівників-менеджерів і лідерів освіти. Ці та інші питання керівники намагаються вирішувати самотужки, або шляхом самоосвіти. Хто має можливість, навчається сам, хоча це ніяк не позначається на його заробітній платі тощо.

Численні дослідження підтверджують, що підвищення формування і розвиток професійної компетентності керівника будь-якого закладу, а особливо ОЗО, позитивно позначається на соціально значущих результатах діяльності учнів і вчителів, саме тому велику увагу слід приділяти його підготовці. Тому немає ні найменшого сумніву в тому, що розвиток професійної компетентності керівників ОЗО, як і керівників інших закладів, є необхідним. І державі вигідніше навчати керівників, адже їх значно менше, ніж педагогічних працівників [2; 19; 28; 43; 44; 52; 61].

Актуальні питання компетентності, компетентності керівника і вчителя, формування і розвитку професійної (психолого-педагогічної, управлінської, професійно-управлінської) компетентності вчителя і керівника відображені у багатьох дослідженнях, зокрема у наукових працях : І. Бойка, Р. Вдовиченко, Л. Даниленко, Г. Єльнікової, І. Зязюна, Л. Калініної, С. Корольок, В. Локшиної, В. Маслова, Н. Несина, О. Онаць, В. Сластьоніна, Т. Сорочан, інших. [2; 4; 9; 10; 16; 19; 25; 29; 32; 37; 40; 71].

З метою обґрунтування розуміння сутності процесу розвитку професійної компетентності керівника ОЗО і обґрунтування його необхідності, враховуючи його чисельні функції і ролі як керівника-лідера об'єднаного колективу, в умовах постійних викликів і змін, вимоги суспільства, держави і замовників освітніх послуг, вважаємо за доцільне розкрити зміст таких дефініцій, як :

«компетентність», «професійна компетентність», «розвиток професійної компетентності».

Як стверджує І. Зязюн, компетентність – це особливий тип організації знань, що забезпечує можливість прийняття ефективних рішень [40]. В. Локшин вважає, що компетентність – це здатність до актуального виконання діяльності [16]. В. Маслов під компетентністю керівника розуміє систему теоретико-методологічних, нормативних положень, наукових знань, організаційно-методичних і технологічних умінь, які необхідні особистості для виконання посадово-функційних обов'язків [32].

На думку Л. Даниленко, професійну компетентність керівника загальноосвітнього навчального закладу можна визначити як сукупність таких компонентів: знання, необхідні для педагогічної спеціальності або посади; уміння і навички, які потрібні для успішного виконання функційно-посадових обов'язків; професійні, ділові та особистісно-значущі якості, що сприяють найбільш повній реалізації власних сил, здібностей і можливостей у процесі виконання функційно-посадових обов'язків; загальна культура, необхідна для формування гуманістичного світогляду; визнання духовно-ціннісних орієнтирів, моральних і етичних принципів особистості; мотивація професійної діяльності [9].

В. Сластьонін й інші вчені, вважають, що питання компетентності в управлінській діяльності керівника пов'язується із професіоналізмом, і тому категорія «професійна компетентність» визначається: рівнем професійної освіти і досвідом; індивідуальними здібностями і якостями керівника; мотивованим прагненням до неперервної самоосвіти і самовдосконалення; творчим і відповідальним ставленням до справи.

Професіоналізм трактується як професійна компетентність керівника, у якій поєднується його теоретична готовність до здійснення своєї діяльності; аналітичні, прогностичні, проєктивні й рефлексивні вміння. До практичної готовності відносяться також організаторські й комунікативні вміння. На думку В. Сластьоніна, професійно-управлінська компетентність – це вміння

керівника, як суб'єкта управлінського впливу, здатного по-новому розуміти і застосовувати наукові й практичні знання з управління [37].

Для розкриття сутності феномена професійної компетентності керівника – лідера, можливо, й управлінської компетентності загалом, застосовувалася синергетично-діалектична методологія, що стосується дослідження складних явищ і нелінійних систем [25; 29; 43]. Термін «управлінська компетентність керівника ЗНЗ» трактується досить широко і багатоаспектно.

І. Зязюн – як особливий тип організації знань, що забезпечує можливість прийняття ефективних рішень [23]; Л. Даниленко – як інтегральну якість особистості, що має свою структуру, яка дозволяє керівнику у найбільш ефективний спосіб здійснювати свою діяльність, а також саморозвиток і самовдосконалення як у системі підвищення кваліфікації, так і в процесі самостійної роботи [16, с. 44-52]. Так, Т. Сорочан розглядає поняття «компетентність керівника ЗНЗ» як єдність психологічної, теоретичної і практичної готовності до управлінської діяльності відповідно до конкретних вимог і завдань [74, с. 164-165].

За результатами досліджень учених і вивчення практики управління ОЗО в умовах децентралізації й ОТГ, аналізу різних авторських структур професійної компетентності керівника, його професійних ролей як лідера й освітнього менеджера, зроблено висновки про те, що система психолого-педагогічних та професійно-управлінських знань є когнітивною основою професійної компетентності керівника ОЗО, а вміння та здатності розглядаються у контексті поєднання практичного управлінського досвіду використання набутих знань, особистісних і професійних цінностей керівника-лідера і мотиваційної спрямованості.

З позицій системного підходу структуру професійної компетентності керівника-лідера ОЗО представляємо як цілісну систему взаємопов'язаних компонентів: когнітивного, операційно-діяльнісного, особистісно-рефлексивного.



Рис. 2.5. Компоненти структури професійної компетентності керівника-лідера

Професійна компетентність керівника ОЗО як лідера й освітнього менеджера трактується нами як інтегральне поєднання системи теоретико-методологічних знань, практичних умінь і навичок, соціально значущих і професійно важливих здібностей та якостей особистості керівника-лідера, його мотиваційно-ціннісної сфери і набутого педагогічного й управлінського досвіду, діалектичний взаємозв'язок яких забезпечує результативність його управлінської діяльності, є базисом формування й розвитку управлінської культури (табл. 2.1) [2; 4; 20; 23; 24; 28; 29; 32; 33; 34; 37; 40; 52; 61; 71; 72].

Таблиця 2.1.

Зміст і структура компонентів професійної компетентності керівника-лідера опорного закладу освіти

<i>Назва компонентів</i>	<i>Зміст і внутрішня структура компонентів</i>
--------------------------	--

<p>Когнітивний (Змістовий) компонент</p> <p><i>Орієнтація у змінах у змісті освіти і управління</i></p>	<p><i>Знання</i> : директивно-нормативні, методологічні, загальнотеоретичні з педагогіки та менеджменту, організаційно-технологічні, конкретно-посадові,</p> <p><i>здатності</i> когнітивного характеру</p>
<p>Операційно- діяльнісний компонент</p> <p><i>Адаптація змін в освіті й управлінні до свого ОЗО</i></p> <p><i>Управління інноваціями і людськими ресурсами</i></p>	<p><i>Сформовані пізнавальні здатності і навички</i></p> <p><i>Досвід</i> : практико-операційний, ціннісно-лідерський, пізнавально-рефлексивний</p> <p><i>Практичні навички і вміння</i> : управлінські дії, педагогічні й управлінські технології</p> <p><i>Гностичні вміння і здатності</i> : уміння керувати діяльністю учнів педперсонал, у розвивати їхні інтелектуальні здібності, навички й уміння.</p>
<p>Особистісно- рефлексивний компонент</p> <p><i>Поєднання авторитету і стилю управління</i></p> <p><i>Ціннісний складник</i></p> <p><i>Комунікативний складник</i></p> <p><i>Соціокультурний складник</i></p> <p><i>Емоційно-мотиваційний складник</i></p> <p><i>Індивідуально-психічний складник</i></p> <p><i>Рефлексивний складник</i></p> <p><i>Творчий складник</i></p>	<p><i>Цінності</i></p> <p><i>Комунікативні вміння</i></p> <p><i>Ставлення</i></p> <p><i>Мотивація</i></p> <p><i>Емоційний інтелект</i></p> <p><i>Система позицій</i></p> <p><i>Рефлексивно-регулятивні вміння</i></p> <p><i>Асертивна поведінка</i></p> <p><i>Творчі здібності</i></p> <p><i>Соціально-культурний досвід</i></p> <p><i>Індивідуальний стиль професійної поведінки «Я – культура»</i></p>

Когнітивний (змістовий) компонент структури є системотвірним і передбачає зміст професійної компетентності керівника-лідера, у якому знання, здатності впливають на результативність його управлінської діяльності. Він є відображенням орієнтації керівника-лідера ОЗО у змінах у змісті освіти й

управління, які відбуваються внаслідок реформування і модернізації освіти в цілому, і загальної середньої освіти зокрема.

Насамперед, це загальнотеоретичні знання з менеджменту й лідерства, нормативні-правові й економічні знання, знання сучасних досягнень у галузі педагогіки, знання про управління освітнім процесом і моніторинг, знання з теорії і методики навчання і виховання, психологічні знання. Враховуючи важливість знань, окреслених у когнітивному компоненті, розглянемо їх детальніше.



Рис. 2.6. Когнітивний (змістовий) компонент професійної компетентності керівника-лідера ОЗО

1. *Знання з освітнього менеджменту і лідерства* : менеджмент освітніх організацій (особливості освітніх організацій, моделювання в теорії і практиці управління ЗЗСО, технології розробки концепції, комплексно-цільової програми створення і розвитку ОЗО тощо); стратегічний менеджмент (стратегія розвитку ЗЗСО-ОЗО, створення інноваційно-розвивального середовища, нового

освітнього простору, стратегічне планування і його переваги, стратегічне мислення керівника й педагогічного колективу); поняття про лідерство й управління (керівництво) в освіті (основні вміння й ролі лідерів, особливості шкільних лідерів, ситуативне лідерство, типи і стилі лідерства і їх ефективність тощо); менеджмент інновацій (нормативно-правові основи управління інноваційним процесом у ОЗО, інноваційна культура ЗЗСО–ОЗО, інноваційні проекти й управління ними); шкільний менеджмент (особливість, мета, зміст, завдання, функції, принципи, тощо); основні наукові підходи до управління персоналом і його розвитком (мотивація персоналу, необхідність і основні етапи запровадження змін у роботі з кадрами, форми і методи роботи, аналіз діяльності, оцінювання й розвиток персоналу); організаційна й педагогічна культура ОЗО (місія, професіоналізм і культура, управлінська культура і самоактивність керівника у творенні і впровадженні культури); управління якістю діяльності ОЗО (поняття про якість освіти й основні підходи до її визначення, діагностика, моніторинг, система забезпечення внутрішньої якості освіти, покращення і забезпечення якості роботи); маркетинг в освіті і зв'язки з громадськістю (маркетингова діяльність керівника-лідера ОЗО, маркетинговий аналіз і контроль, способи реалізації маркетингових процесів, способи зв'язків з громадськістю, форми і методи комунікації, сучасні ІКТ в управлінській діяльності); зовнішнє і внутрішнє освітньо-культурне середовище ОЗО (стратегія створення сприятливого освітньо-культурного психолого-педагогічного безпечного середовища навчання, виховання і педагогічної діяльності, психолого-педагогічне консультування, особливості, моделі тощо).

2. *Нормативно-правові й економічні знання у сфері освіти, управління освітою і ЗЗСО–ОЗО, науково-методичні знання, що регламентують функціонування й розвиток системи освіти і діяльність ОЗО, знання щодо правил внутрішнього трудового розпорядку, статуту закладу й контроль за їх дотриманням, знання основ ведення шкільної документації, нормативно-правових документів щодо управління навчанням і вихованням учнів,*

збереження їх здоров'я і життя, роботи з педагогічними кадрами, оточуючим середовищем, партнерами, місцевою спільнотою тощо.

3. *Знання сучасних досягнень у галузі педагогіки, знання про управління освітнім процесом і моніторинг*, про наявний управлінський і педагогічний досвід; здатність до цілісного структурованого бачення розвитку ОЗО і його місії, логіки освітнього процесу, розуміння закономірностей і тенденцій розвитку педагогічних систем; знання суті педагогічних теорій, концепцій, парадигм, суті системного й інших наукових підходів до організації педагогічних систем і процесів.

4. *Знання з теорії і методики навчання і виховання* (загальнотеоретичні, методичні, організаційно-технологічні): знання педагогічної суті освітнього процесу, організаційних форм навчання, виховання і розвитку учасників освітнього процесу, основних принципів і концепцій побудови змісту освіти, ролі міжпредметних зв'язків у формуванні логічного і діалектичного мислення, знання історії наук з навчальних предметів, знання змісту освіти, знання наукових підходів до організації навчально-пізнавальної діяльності учнів і педагогічної діяльності вчителя, знання методик і методів викладання навчальних предметів, знання методів і засобів навчання учнів, знання форм організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, знання особливостей організації й проведення позакласної роботи, знання особливостей підготовки учнів до олімпіад, МАН тощо.

5. *Психологічні знання*: знання з педагогічної психології (закономірності формування особистості в онтогенезі, психологія управління, навчання, психологія педагогічної діяльності); знання з вікової психології (закономірності психічного розвитку людини на різних етапах онтогенезу); знання із загальної психології (розуміння структури психічної діяльності людини, основних форм її прояву, розвитку та перебігу).

Операційно-діяльнісний компонент розглядається як технологічний блок перетворення знань у ефективні педагогічні й управлінські дії, які реалізуються в процесі вивчення й запровадження основ інноватики,

менеджменту, системології в управлінській практичній діяльності. Це адаптація змін в освіті й управлінні до свого ОЗО. Це діяльність щодо управління інноваціями і людськими ресурсами. *Це наявність і використання соціально-культурного досвіду керівника-лідера: практико-операційного, ціннісно-лідерського, пізнавально-рефлексивного* (рис. 2.7).



Рис. 2.7. Операційно-діяльнісний компонент професійної компетентності керівника-лідера ОЗО

Внутрішня структура операційно-діялісного компонента утворена з умінь, навичок, здатностей і сформованого досвіду й представлена такими сутнісними характеристиками :

уміння : управляти освітнім процесом і здійснювати його моніторинг, відбирати й ефективно застосовувати методика і методи управління, науково-методичної роботи, навчання, засоби навчання, методичні прийоми; вивчати й перетворювати управлінські ситуації, конкретизувати педагогічні задачі,

ухвалювати оптимальні рішення в умовах невизначеності; використовувати професійні знання в нових ситуаціях, адекватно відображати власну управлінську й педагогічну індивідуальність, самостійно здійснювати перенесення раніше засвоєних знань, умінь, способів діяльності в нові управлінські ситуації; бачити проблеми з різних рольових позицій; об'єктивно оцінювати діяльність педколективу і навчальні досягнення учнів, дотримуватися трудової і виконавчої дисципліни;

здатності: бачити особистість учителя і здобувача освіти в цілому; ставити й виконувати управлінські завдання будь-якого рівня складності від прикладних до методологічних; володіти сучасними управлінським, педагогічними, інформаційно-комунікаційними технологіями; вводити у нові взаємозв'язки вже знайомий зміст освіти; використовувати нові можливості вибору при розв'язанні проблем управлінської діяльності; здатність швидко змінювати прийоми дій відповідно до нових мінливих умов; співпрацювати (передбачає відкритість керівника і його готовність до будь-яких форм взаємодії);

сформовані пізнавальні здатності і навички, які передбачають наявність соціально-культурного досвіду (практико-операційний, ціннісно-лідерський, пізнавально-рефлексивний), зафіксованого у вигляді її результатів – знань і здійснення відомих способів діяльності у вигляді умінь і навичок, здатностей діяльності, здійснення керівництва освітнім процесом на основі діагностики із урахуванням особистісно-індивідуального підходу; уміння використовувати моральні і матеріальні стимули; знаходження додаткових шляхів для забезпечення розвитку ОЗО уміння використовувати прогресивний педагогічний досвід, уміння виробляти власний управлінський досвід, уміння самореалізовувати управлінський потенціал.

Особистісно-рефлексивний компонент професійної компетентності керівника-лідера ОЗО є стрижневим, як і когнітивний, системотвірним багатоелементним блоком, утвореним з низки складників, які детермінують характер професійних й особистісних цілей і завдань управлінської діяльності

керівника-лідера, відображають поєднання авторитету і ефективного стилю управління. *Це система ціннісних орієнтацій, мотивів, стилю поведінки*, що визначає унікальність і неповторність керівника-лідера як людини й відображена комплексно через такі основні особистісні складники : індивідуально-психічний; ціннісний; комунікативний; соціокультурний; емоційно-мотиваційний; творчий; рефлексивний тощо (рис. 2.8) [40; 46; 47; 48].



Рис. 2.8. Особистісно-рефлексивний компонент професійної компетентності керівника-лідера ОЗО

Індивідуально-психічний складник : сформованість професійно-особистісних якостей, які сприяють міжособистісній і рольовій взаємодії керівника з учителями, здобувачами освіти, батьками, іншими представниками освітньо-культурного середовища опорного закладу освіти : рефлексивність, гнучкість, емпатичність, комунікабельність, здатність до співробітництва, емоційна привабливість; орієнтація на визнання позитивних якостей, сильних сторін і значущості особистості; повага до самого себе, знання своїх сильних

сторін і вміння використовувати їх у власній управлінській діяльності; уміння реалізувати і розвивати власні управлінські здібності; наявність інноваційної професійної спрямованості.

Ціннісний складник: сформованість емоційно-ціннісних ставлень, поведінки, особистісних орієнтацій і позиції, ціннісно-мотиваційної домінанти у управлінській діяльності, соціально значущі гуманістичні цінності в управлінській діяльності; знання, навички й уміння користуватися системою цінностей суспільства й формувати систему цінностей об'єднаного з кількох закладів колективу ОЗО; розуміння особистості як найвищої цінності суспільства, гуманістична спрямованість особистості керівника-лідера ОЗО.

Творчий складник особистісно-рефлексивного компонента моделі: творче ставлення до своєї управлінської діяльності; сформована творча активність; володіння методологією творчої управлінської діяльності, методиками та технологіями творчої педагогічної управлінської діяльності діяльності.

Здатності: формувати творчу особистість учня і вчителя, самореалізуватися у творчій управлінській діяльності, інтегруватися з будь-яким науково-практичним досвідом, інформацією, перетворюючи їх у джерело, засіб розв'язання управлінських проблем і власного професійного зростання; здатність висловувати оригінальні ідеї тощо.

Уміння: створювати нову педагогічно-управлінську реальність на рівні цілей, змісту, технологій, різноманітних освітніх процесів і систем (креативність); управляти процесом самостійного творчого пошуку вчителів і учнів, аналізувати його результати; застосовувати методи діагностування й прогнозування розвитку творчого потенціалу вчителів і учнів, здійснювати самодіагностику творчого інноваційного потенціалу; володіти абнотивністю як комплексною здатністю керівника до адекватного сприйняття, осмислення і розуміння креативного вчителя й учня; вміння творчо використовувати передовий педагогічний і управлінський досвід; вміння виявляти наявний цікавий досвід; тобто уміння приймати адекватні рішення у проблемних ситуаціях під час управлінської діяльності.

Творчий складник забезпечує реалізацію творчого потенціалу особистості керівника як гарантію його індивідуальності, неповторності, нестандартності. Творча особистість здатна адекватно реагувати на зміни в соціокультурному оточенні, керувати інноваційними процесами, адаптуватися до нових типів стосунків, самореалізуватися в будь-яких проблемних ситуаціях, вміє адекватно виявляти власну індивідуальність.

Комунікативний складник : уміння здійснювати обмін думками й займати діалогічну, а не монологічну позицію; гуманістичний характер спілкування з вчителями та учнями; знання сутності спілкування, його видів і основних характеристик; знання і вміння застосовувати форми, методи й засоби комунікативної взаємодії, технології і прийоми впливу на вчителів та учнів; наявність сформованих комунікативних умінь. Уміння попереджувати конфліктні ситуації й успішно їх розв'язувати.

Рефлексивний складник : рефлексія – це принцип мислення людини, який покликаний допомагати людині усвідомлювати власні форми і передумови; критичний аналіз змісту знання, методів пізнання, самопізнання, що відображає внутрішню будову і специфіку духовного світу і людини.

Соціокультурний складник : усвідомлення себе носієм національної культури й загальної культури; уміння утримувати стійку управлінську позицію керівника, який розуміє соціальну значущість своєї професії і діяльності, забезпечувати умови для реалізації освітніх потреб учнів і їхніх батьків, громадськості; управлінська культура керівника-лідера, здатність орієнтуватися в основних відмінностях, перевагах і досягненнях культур народів України й толерантно ставитись до інших культур; навички соціальної партнерської взаємодії.

Емоційно-мотиваційний складник : емоційна привабливість керівника, емоційна гнучкість, емпатичність, емоційна зрілість, емоційний інтелект; *здатності* : емоційно реагувати на проблеми учня і вчителя, розуміти й враховувати емоційний стан інших, вмотивовувати себе та інших на діяльність і досягнення результатів, контролювати свій емоційний стан, володіти

асертивною поведінкою, вмотивовано виконувати функціонально-посадові обов'язки; реалістична «Я-концепція», «Я-культура»; бути готовим до виправданого ризику.

Важливість визначення сутності і врахування у структурі професійної компетентності керівника-лідера ОЗО особистісно-рефлексивного компонента і його складників полягає в тому, що особистість керівника розглядається в її внутрішній цілісності, де професійне й особистісне «Я» нерозривно взаємопов'язані із системою цінностей. Це зумовлене тим, що сама особистість опановує необхідні знання, вміння, навички, формує власну систему цінностей і ставлень до управлінської діяльності не тільки в соціальному, а й в особистісному контекстах.

Особистісно-рефлексивний компонент утворює інтегральні особистісні характеристики керівника-лідера розглядаються як блок його подальшого професійного й особистісного розвитку, його свідомості, професійно значущих особистісних якостей на рівні навчально-пізнавальних навичок, практичних управлінських навичок, гностичних умінь, комунікативних умінь, рефлексивно-регулятивних умінь, ставлень, емоцій, мотивації до позитивної динаміки формування професійно-педагогічної компетентності й управлінської культури.

Розвиток професійної компетентності керівника – це багатогранне і складне поняття, яке охоплює широке коло взаємопов'язаних психологічних, педагогічних, філософських, соціальних і економічних проблем; це цілеспрямований процес його творчого зростання під час здійснення управлінської функцій у опорному закладі освіти. Узагальнені основні якісні характеристики і функції керівника ОЗО – освітнього менеджера і лідера, взаємозв'язок і взаємозалежність професійної компетентності й управлінської діяльності представлені у моделі (рис. 2.9).

На нашу думку, розвиток професійної компетентності керівника опорного закладу освіти – це цілеспрямований, незворотній процес якісних змін у знаннях, уміннях і навичках, здатностях і якостях, цінностях і досвіді, результатах його професійної діяльності й рівнях сформованості управлінської культури.

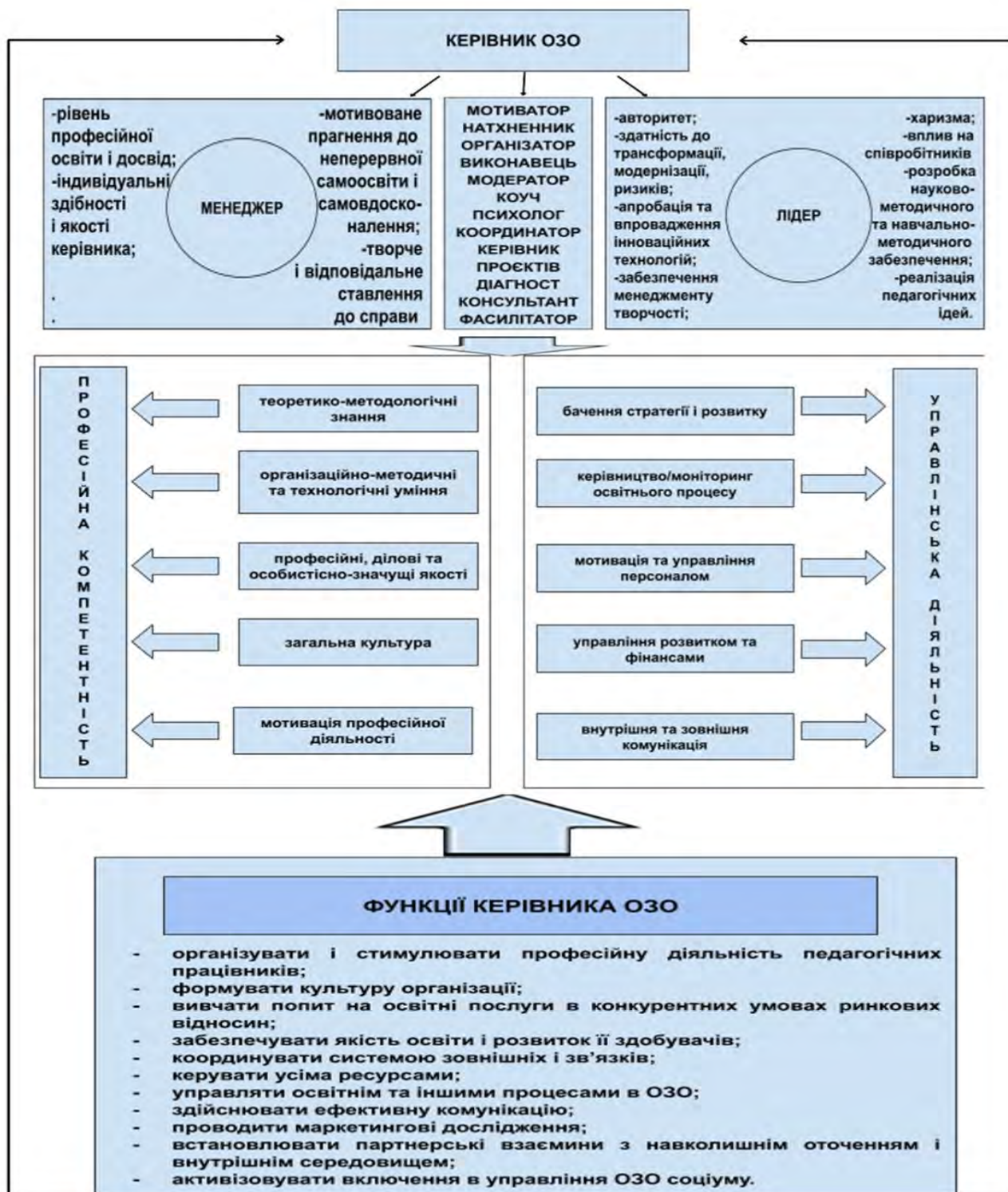


Рис. 2.9. Структурна модель компетентного інноваційного керівника-лідера і менеджера опорного закладу освіти

Розвиток професійної компетентності керівника опорного закладу освіти це процес творчого вдосконалення його особистості, який відбувається під час

його управлінської діяльності у системі взаємодії з іншими суб'єктами опорного закладу і є складовою загального процесу формування його професійної «Я-концепції» [80].

Характер й умови професійної діяльності керівника опорного закладу загальної середньої освіти детермінують його соціальну поведінку й мотивацію професійної діяльності. Мотивація розвитку управлінської компетентності розглядається нами як функція управління саморозвитком, сутність якої полягає у цілеспрямованому навчанні, професійній культурі та готовності керівника, його ціннісних орієнтацій та інтересів, формуванні в нього стимулів до професійних мотиваторів (факторів мотивації). Умови і чинники розвитку професійної компетентності безпосередньо детермінують мотивацію його професійної управлінської діяльності [52].

Як ключова фігура в освіті й опорному закладі освіти, керівник має бути соціальним і культурним лідером, який повинен володіти відповідними знаннями і вміннями, мати високий рівень професійної компетентності, бути здатним керувати розвитком опорного закладу освіти, реалізовувати завдання суспільстваа й держави. Його його управлінська діяльність має здійснюватися на засадах культурологічного підходу, адже вона безпосередньо пов'язана з такими поняттями : матеріальна й духовна культура, матеріальні й духовні цінності, цілі освіти, мета управління, навчання й виховання, розвиток учнів і розвиток професіоналізму – формування і розвиток професійної компетентності членів об'єднаного педагогічного колективу. Одним із найголовніших завдань опорного закладу освіти і його керівника-лідера є організація освітнього процесу [3; 6; 26; 40; 43; 55].

2.2. Організація освітнього процесу в опорних закладах освіти у дистанційному форматі в умовах карантинних обмежень (О. Онаць).

На Парламентських слуханнях «Збалансований розвиток людського капіталу в Україні : завдання науки і освіти», які відбулися 10 квітня 2019 року, було відзначено, що сучасне інформаційне суспільство, соціально-економічний розвиток держави потребують фахівців нової формації в усіх сферах економіки і

суспільного життя. Недостатня увага до розвитку людського капіталу призводить до значних суспільних витрат, відбувається зниження добробуту людей, зменшуються можливості стійкого соціально-економічного зростання держави. Без інвестицій у розвиток своїх громадян неможливі значні зміни у соціально-економічній сфері будь-якої країни. Як свідчить світовий досвід, лідерами стають країни, які вміють краще за інших використовувати знання, уміння, навички – компетентності співробітників [42; 69].

Однією з найважливіших умов формування людського капіталу є забезпечення рівного доступу до якісної освіти всіх дітей шкільного віку. Якісна освіта і розвиток людського капіталу залежать від фінансування закладів загальної середньої освіти, від рівня організації їх освітньої діяльності, якісного освітнього процесу, змісту навчання, підручників, професіоналізму вчителя і керівника тощо [40; 44; 69; 76].

Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року передбачено «оновлення цілей і змісту освіти на основі компетентнісного підходу та особистісної орієнтації, з урахуванням світового досвіду та принципів сталого розвитку» [35].

Серед Цілей сталого розвитку України (2019) на період до 2030 р. визначено такі : «забезпечення всеохоплюючої і справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх...» [77].

У Законі України «Про освіту» подано визначення таких понять : «Освітня діяльність – діяльність суб'єкта освітньої діяльності, спрямована на організацію, забезпечення та реалізацію освітнього процесу у формальній та/або неформальній освіті» [13, ст. 1, п. 17] та у Законі України «Про повну загальну середню освіту» : «Освітній процес – система науково-методичних і педагогічних заходів, спрямованих на розвиток особистості шляхом формування та застосування її компетентностей» [14, с. 1].

У статті 10. Закону України «Про повну загальну середню освіту» зазначено : «Освітній процес у закладах освіти організовується відповідно до Закону України «Про освіту», цього Закону, інших актів законодавства, освітньої

програми (освітніх програм) закладу освіти, спрямовується на виявлення й розвиток здібностей і обдарувань особистості, її індивідуальних здібностей, досягнення результатів навчання, прогресу в розвитку, зокрема формування і застосування відповідних компетентностей, визначених державними стандартами» [14].

Законодавство визначає завдання для всієї системи загальної середньої освіти, але особливі сподівання покладаються на опорні заклади освіти (Hub Schools), як новий тип закладів загальної середньої освіти, які почали створюватися з метою надання значно якіснішої освіти і доступу до неї всіх дітей шкільного віку незалежно від місця проживання, і які передбачалися як своєрідні школи – центри управління з філіями й іншими підрозділами.

Безпосереднім головним напрямом діяльності кожного опорного закладу освіти і сферою відповідальності керівника-лідера є організація якісного освітнього процесу. Зауважимо, що до створення ОЗО і їх філій, це були різні заклади освіти, в інших населених пунктах, зі своїми традиціями, специфікою, кількістю і контингентом здобувачів освіти тощо.

Особливості в організації освітнього процесу в опорному закладі освіти, в порівнянні з іншими закладами, полягають у тому, що в ньому навчаються, як правило, місцеві учні з першого класу. Решта учнів, починаючи з 5 класу, приїжджають з інших населених пунктів, де вони навчалися у місцевих школах. В ОЗО для них створено значно кращі умови для навчання і розвитку, але разом із тим до них висуваються значно вищі вимоги до навчальної діяльності. Все це необхідно враховувати і прогнозувати шляхи розвитку ОЗО таким чином, щоб освітній процес відбувався ефективно, а результати навчальних досягнень учнів були очікуваними.

Ще однією особливістю організації освітнього процесу в ОЗО, як школи-центру, як науково-методичного, культурно-освітнього і ресурсного центру управління освітою у певному середовищі регіону є те, що його головним завданням є не тільки забезпечення рівного доступу до освіти всім дітям, особливо учням із сільської місцевості, надання їм якісної освіти, але і створення

значно кращих умов для формування у них ключових компетентностей і наскрізних умінь; забезпечення якісної допрофільної підготовки й профільного навчання; створення умов для різнобічного гармонійного розвитку особистості кожного вихованця. Цілком зрозуміло, що для цього необхідне відповідне сучасне навчально-методичне і матеріально-технічне забезпечення, відповідний зміст освіти і підручники, кваліфіковані педагогічні й інші працівники, які з різних колективів мають стати згуртованою об'єднаною професійною командою для виконання свого основного завдання – організації якісного освітнього процесу : навчання, виховання і розвитку всіх його учасників [50; 51; 60; 68].

Розглядаємо освітній процес у опорному закладі освіти як цілеспрямовану цілісну діяльнісну систему, а не тільки набір якихось елементів чи дій, навчально-виховної діяльності, насамперед, учителя в органічній єдності з навчально-пізнавальною й самоосвітньою діяльністю учнів, а також участь у цьому процесі інших суб'єктів.

Тому це має бути раціонально організована відкрита цілеспрямована діяльнісна система. Додавання чи віднімання будь-якого компонента видозмінює її, перетворює на іншу, нову систему, а інколи і руйнує її. Діяльнісною і цілісною вважається система, яка становить сукупність об'єктів і суб'єктів управління освітнім процесом, взаємодія яких сприяє виникненню нових інтегральних якостей, що не властиві окремим елементам системи.

Освітній процес в ОЗО – конкретна відкрита діяльнісна централізована соціальна система, освітній процес є відкритою системою, оскільки відбувається постійний обмін інформацією як у середині самого ОЗО між учасниками освітнього і управлінського процесів, так і з навколишнім середовищем. Крім того, ступінь відкритості такої системи впливає на її ефективне функціонування і розвиток (і ОЗО зокрема). Крім того, важливо враховувати, що освітній процес також є цілісним, не тільки керованим, але і самокерованим

Ця система, як і всі соціальні системи, є штучною, оскільки підпорядковується суб'єктивним законам, принципам і правилам, які встановлюють люди. На підставі цього можна зробити висновок про те, що

«науковою основою управління освітніми процесами в середніх навчальних закладах, школах є реальні й конкретні цілі, а також певною мірою об'єктивні принципи та методи управлінської діяльності» [45; 59].

У контексті освітнього процесу й управління ним ця система має назву – «педагогічна система», яка складається з великої кількості взаємозв'язаних структурних і функційних елементів, що підпорядковані меті освіти, завданням навчання щодо забезпечення якості освіти учнів з метою досягнення ними високих результатів навчальних досягнень, оволодіння ключовими компетентностями і наскрізними навичками.

Як централізована система, освітній процес характеризується тим, що одна з підсистем, чи один компонент є головною складовою, тобто центром у функціонуванні всієї системи. У педагогічній системі роль такого центру виконує комунікативний компонент управлінської діяльності керівника й інших суб'єктів діяльності. Керівнику ОЗО і його управлінській команді необхідно зважати на те, що найменші зміни в комунікаціях між суб'єктами і об'єктами освітнього процесу й навколишнім середовищем, можуть викликати значні зміни в усій системі (в освітньому процесі), насамперед, у комунікаціях.

В управлінні освітнім процесом в опорному закладі освіти як системою обов'язково потрібно враховувати зовнішні чинники педагогічної діяльності і внутрішній особистісний потенціал педагогічних працівників, вплив навколишнього середовища, яке є значно більшим, ніж у інших закладів освіти.

Зовнішніми чинниками є: вироблення ідей, пріоритетні з яких визначаються як місія і мета освітнього процесу в ОЗО й управління ним; ухвалення рішення щодо використання для цього ресурсів; розроблення стратегії і тактики розвитку взаємодії; визначення системи моніторингу, контролю й оцінювання навчально-виховної, навчально-пізнавальної і самоосвітньої діяльності учасників освітнього процесу; професійна міжособистісна взаємодія педагогічних й інших працівників; рівень професійної компетентності керівника-лідера і педагогічних працівників тощо.

Внутрішнім особистісним потенціалом педагогічних працівників щодо управління цими чинниками виступають: володіння прийомами творчого мислення, раціональної поведінки, мотивація, готовність до інновацій, до ризику при ухваленні рішень, брати на себе відповідальність за здійснювану діяльність і очікувані результати, особиста ініціативність, наполегливість, готовність до налагодження взаємовигідних стосунків з іншими учасниками освітнього процесу, з громадськістю, з навколишнім середовищем.

Значний вплив на загальну середню освіту в цілому, і ОЗО зокрема, має навколишнє середовище, в якому знаходиться ОЗО, оскільки воно складається з сукупності об'єктів і суб'єктів, зміна яких впливає на будь-яку систему. Для розвитку всієї системи ЗЗСО, і окремих ОЗО також, у взаємодії з навколишнім середовищем важливу роль відіграє його цілісність і стабільність. Тому основною метою взаємодії із навколишнім середовищем є збереження цілісності, єдності зовнішніх і внутрішніх проявів упродовж усього часу.

Принагідно зазначимо, що у нормативно-правових документах щодо діяльності ОЗО як центру управління, зазначається, що саме він покликаний створити найкращі умови для здобуття громадянами України якісної загальної середньої освіти. Він стає також спроможним системотвірним елементом моделі мережевої організації допрофільної підготовки й профільного навчання, підготовки учнів до професійного самовизначення і вибору професії, реалізації їхнього потенціалу в особистому і професійному житті [44; 64; 65].

Завдання керівника й інших суб'єктів управління освітнім процесом вивчати умови навколишнього середовища, їх сутність і взаємозв'язки, здійснювати прогнозування і контроль з метою визначення реального і потенційного впливу на ОЗО в цілому, і управління освітнім процесом зокрема, керування сприятливими умовами [90; 107; 109]. Взаємодію процесів і суб'єктів у опорному закладі освіти відображено у моделі (рис. 2.10).



Рис. 2.10. Модель взаємодії процесів і суб'єктів у опорному закладі освіти

Особливо актуальним це стало у 2020 році у зв'язку з коронавірусом і локдаунами. Вперше в історії України запроваджена масова дистанційна освіта в умовах ізоляції для всіх і на тривалий час. У рекордні терміни відбулися значні зміни, кардинально перебудувався підхід до освітнього процесу в усіх типах закладів освіти [50; 60].

Зрозуміло, що в умовах карантину і локдаунів, здійснення масового освітнього процесу в дистанційному режимі, без попередньої підготовки і практичного досвіду, організувати освітній процес у ЗЗСО, особливо спочатку,

було складно. Зважаючи на специфіку ОЗО, це стало складнішим завданням для їх керівників і педагогічних колективів.

Зауважимо, що дистанційна освіта – явище не нове в Україні. Як свідчать дослідження і педагогічна практика, технології такого навчання вже тривалий час були частково задіяні в освітньому процесі ЗЗСО. *Складність завдання в період карантинних обмежень полягала в тому, що вперше слід було охопити дистанційним навчанням усіх здобувачів освіти, з усіх предметів, та ще й на досить тривалий час.* І це стало серйозним несподіваним викликом для всіх, без винятку, закладів загальної середньої освіти України.

У керівників ОЗО збільшилася кількість обов'язків і додалася значна кількість нових функцій. Потрібна була надзвичайно швидка реакція та оперативне реагування на всі нововведення, виконання численних вимог і розпоряджень різних інстанцій. Збільшилося також навантаження і ускладнилися функції в усіх працівників ОЗО.

Незважаючи на складності, більшості закладів освіти вдалося оперативно налагодити освітній процес. Сприяло цьому те, що підстави для організації дистанційного навчання визначені на законодавчому рівні. Так, у статті 12, п. 1. Закону України «Про повну загальну середню освіту» записано: «З метою належної організації освітнього процесу у закладах загальної середньої освіти формуються класи та/або групи, у тому числі спеціальні, інклюзивні, з дистанційною, вечірньою формою здобуття освіти, з навчанням мовою корінного народу чи національної меншини України поряд із державною мовою» [14]. Заклади загальної середньої освіти повинні були користуватися Положенням про дистанційне навчання 2013 та 2015 років. Але названий документ став застарілим і не актуальним, не відповідав на злободенні питання в організації масового дистанційного навчання в умовах довготривалого карантину й самоізоляції [60].

16 жовтня 2020 року набуло чинності Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти, затверджене наказом МОН від 08 вересня 2020 року № 1115, зареєстроване в Міністерстві юстиції України

28 вересня 2020 року за № 941/35224 (далі – Положення). У новому Положенні чітко, вичерпно і конкретно вписані вимоги до організації освітнього процесу й управлінської діяльності керівника закладу освіти, його команди в умовах дистанційного навчання [60], також були видані методичні рекомендації МОНУ щодо організації дистанційного навчання в школі [68].

Нові й додаткові завдання постали перед керівниками закладів загальної середньої освіти, а опорних особливо. Насамперед, необхідно було враховувати вимоги Положення про те, що *дистанційне навчання визначається як інструмент для реалізації індивідуальної траєкторії учня, оскільки поєднує традиційні форми навчання з цифровими технологіями; забезпечує неперервність навчання на випадок надзвичайних ситуацій*.

Новим є також те, що відтепер для навчання за дистанційною формою не потрібно мати високий рівень навчальних досягнень (10-12 б). Але якщо за результатами річного оцінювання рівень буде нижче 3 балів, то необхідно обирати очну форму навчання. Ще одним новим кроком є те, що *дистанційне навчання може бути організоване будь-якими школами, незалежно від території обслуговування. Інформація про це має бути розміщена на сайті закладу*.

Крім того, здобуття учнями освіти за дистанційною формою залишається виключно добровільним і потребує подання заяви про зарахування чи переведення. Якщо учень під час карантину тимчасово не відвідує заклад освіти, він не потребує переведення на дистанційне навчання, а навчається за технологіями дистанційного навчання за будь-якою формою.

Керівнику, відповідно до нового Положення, необхідно в рамках організації освітнього процесу й управління ним в умовах дистанційного навчання використати можливості мережевої взаємодії не тільки в організації до профільної підготовки і профільного навчання, але й за всіма напрямками діяльності з метою створення умов для забезпечення здобуття повної загальної середньої освіти за дистанційною формою (як окремою формою здобуття освіти), а також забезпечити використання технологій дистанційного навчання,

адже здобуття повної загальної середньої освіти може відбуватися за різними формами (очною (денною, вечірньою), заочною, мережевою, екстернатною, сімейною (домашньою), педагогічним патронажем), у тому числі під час карантину та інших надзвичайних обставин [13; 14; 50; 60].

Додаткова відповідальність керівника закладу є й за те, щоб заклад освіти реалізовував право в рамках власної автономії ухвалювати рішення про організацію освітнього процесу в умовах дистанційного навчання без погодження із засновником і визначати самостійно механізми моніторингу й контролю якості дистанційного навчання в ОЗО. У закладі освіти може бути розроблене власне Положення про організацію дистанційного навчання, яке схвалюється педагогічною радою і затверджується його керівником.

Керівник ОЗО, відповідно до пунктів 6, 11, 12 розділу I, пунктів 3, 5 розділу IV Положення, несе відповідальність за те, щоб заклад освіти використав своє право визначати в освітній(их) програмі(ах) закладу освіти форми організації освітнього процесу для забезпечення дистанційного навчання (навчальні заняття, консультації, вебінари, онлайн-форуми, віртуальні екскурсії тощо); право обирати і схвалювати педагогічною радою закладу освіти конкретні електронні освітні платформи, онлайн сервіси й інструменти, за допомогою яких організовується освітній процес під час дистанційного навчання (Moodle, Google Classroom, Zoom тощо); забезпечити такі умови, щоб заклад освіти діяв у інтересах дитини, зокрема відповідно до пунктів 7, 9, 10 розділу I Положення [60].

У Положенні визначено, що «засновник і керівник закладу освіти забезпечують організаційну та методичну підтримку педагогічних працівників для реалізації дистанційного навчання» (пункт 12 розділу I). Це означає, що керівнику і його управлінській команді необхідно забезпечити організацію навчання педагогів з оволодіння навичками роботи з електронними ресурсами, ефективними методиками дистанційного навчання; необхідно подбати про планування обсягу коштів, необхідних для підвищення кваліфікації педагогічних працівників (за напрямом: використання інформаційно-комунікативних

(цифрових) технологій в освітньому процесі); створити умови для використання електронного класного журналу; визначити режим роботи ОЗО з урахуванням особливостей організації дистанційного та змішаного навчання.

Керівник відповідає за виконання закладом освіти державних стандартів освіти на відповідному рівні повної загальної середньої освіти і при будь-якій формі навчання (частини другої Стаття 44. Ч. 2 Закону України «Про повну загальну середню освіту») [14], а також організацію освітнього процесу в синхронному й асинхронному режимах, в онлайн і офлайн. Саме за поєднанням очної форми і технологій дистанційного навчання у педагогічній теорії та практиці закріпився термін «змішане навчання» («комбіноване навчання», «blended learning»).

Функції керівника ускладнилися і тим, що йому необхідно було здійснювати щоденний моніторинг стану здоров'я учнів і працівників закладу, оперативно змінювати для окремих класів онлайн-форму навчання і навпаки, виконувати вимоги санітарно-гігієнічних норм під час карантину тощо.

З метою вивчення особливостей роботи ЗЗСО, насамперед опорних, щодо організації освітнього процесу в умовах дистанційної освіти під час карантину і пандемії, виявлення досягнень і проблем у керівників закладів освіти, педагогічних працівників, учнів, батьків щодо забезпечення управління взаємодією об'єктів і суб'єктів освітнього процесу, можливість ефективної управлінської діяльності в екстремальних умовах, було проведене дослідження серед керівників закладів освіти, вчителів, батьків, учнів у вигляді усного опитування, інтерв'ю й письмового анкетування тощо [50; 51].

У дослідженні брали участь керівники закладів освіти м. Києва, Київської, Черкаської, Запорізької, Полтавської областей, м. Кривого Рогу, м. Ужгорода.

На запитання, щодо можливостей організації дистанційного навчання, відповіді були такими: «так, вдалося організувати, але не в повній мірі; так, вдалося завдяки спільним зусиллям вчителів, учнів та батьків»; «так, вдалося, бо був достатній досвід використання ІКТ, електронних навчальних посібників

нової генерації»; «на початку карантину було складено розклад занять, який доведено до відома учнів та батьків».

Щодо засобів зв'язку між адміністрацією закладів освіти і педагогічними колективами, учнями, батьками, то найчастіше використовувалися :

- у ліцях, гімназіях, частині спеціалізованих шкіл у великих містах і великих школах використовували різноманітні засоби навчання : Telegram, Viber, Facebook, You Tube, Online TestPad, Classroom, Classtime, Naurok, Learningapps, Padlet, консультації в телефонному режимі, відеоуроки по телебаченню тощо; ZOOM, скайп, вайбер, телеграм, електронна пошта.

- в опорних закладах освіти і деяких сільських школах, де спроможні громади і батьки, використовувалися освітні платформи Classtime, Zoom, Вайбер; You Tube освітні програми Zoom, classroom, Viber; інтернет-ресурси : чат-уроки, відео-уроки, презентації, телефон, електронної пошта, Skype\$ інтернет, телефонний та поштовий зв'язок;

- куратори класів проводять в Zoom класні години, батьківські збори. Куратори у Viber надають інформацію, відповідають на запитання батьків і учнів;

- в Zoom адміністрація закладів освіти проводить інструктивно-методичні наради вчителів з метою надання інформації, яку потрібно довести до відома батьків та учнів. Наприклад, у опорній Григорівській ЗОШ I-III ступенів Обухівської районної ради Київської області та інших закладах освіти створено відкриті групи у мережі Facebook та окремі закриті групи класів. Учителі надсилають завдання з поясненнями, посиланнями на відеоуроки, відео-ролики у You Tube, дублюють у класні Viber-групи, мають тісний телефонний зв'язок з учнями та батьками.

На запитання щодо засобів для дистанційної освіти : програм, інтернет-платформ, що використовувалися вчителями та здобувачами освіти для дистанційного навчання, респонденти зазначали, що найбільш поширеними засобами організації дистанційного навчання є засоби, що базуються на Інтернет-технологіях : електронна пошта, відеоконференції, чати, форуми, веб-

сайти, онлайн-бібліотеки, файли розсилок, друковані матеріали; чат-уроки, відео-уроки, презентації, тому що це умови максимально наближені в розв'язанні цієї проблеми. Соціальні мережі, служби обміну повідомленнями (Viber) дозволяють створювати закриті групи, чати, вести обговорення тем, завдань, проблем; здійснювати фото та відеозвіти. Зокрема : Viber – 48 (100 %), Zoom – 40 (83,5 %), Google Classroom – 26 (54, 2 %), Google Диск – 22 (45,8 %), електронна пошта – 31(64,6 %), Facebook – 9 (18,8 %), онлайн-уроки – 28 (58,3 %), 16 (33,3 %), телефонні дзвінки – 32 (66,7 %), You Tube – 39 (81,3 %), Telegram – 5 (10,4 %), Instagram – 3 (6,3 %), 1 (2,1 %), learning apps, На урок – 1 (2,1 %), Академія Ханна –1 (2,1 %), 1 (2,1 %), «На урок», «Академія Ханна» – 1 (2,1 %) (рис. 2.11).

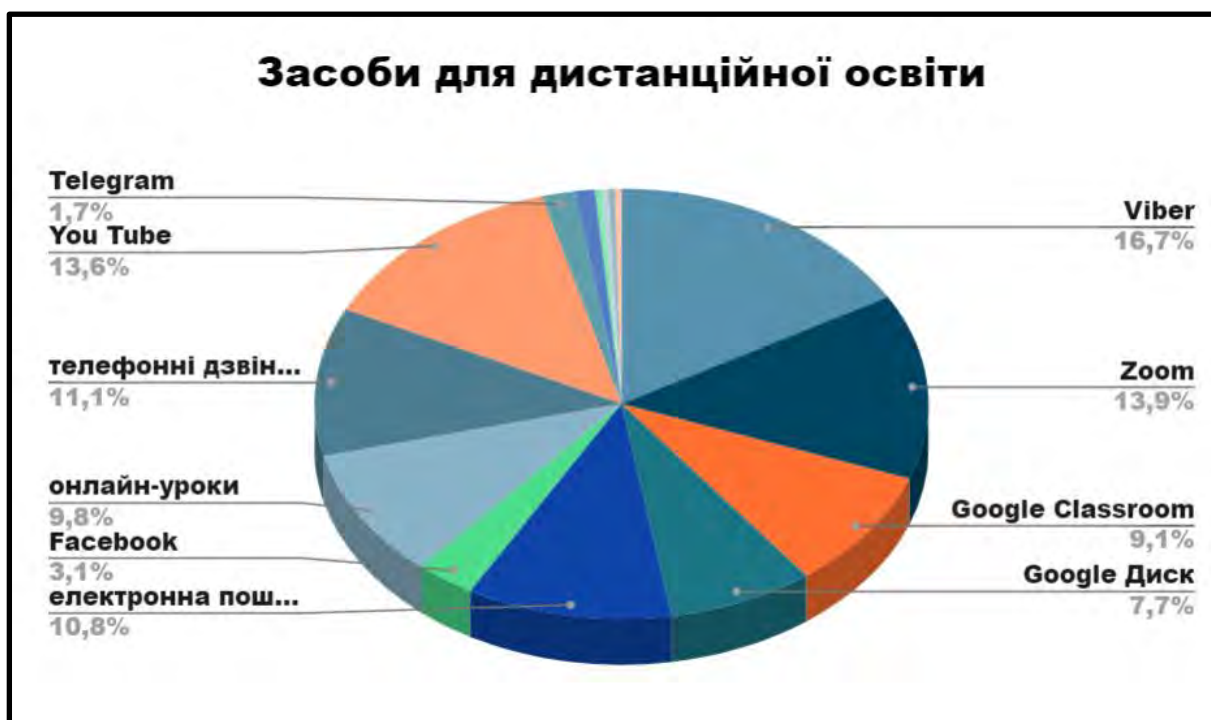


Рис. 2.11. Найпоширеніші засоби дистанційної освіти в ОЗО

Респондентами було надано відповіді на запитання про те, які технології та засоби дистанційної освіти ними використовувалися і які виявилися найбільш ефективними? Це такі :

- Telegram, Viber, FACEBOOK, You Tube, Online TestPad, Classroom, Classtime, Naurok, Learningapps, Padlet Програми Zoom, Viber, Скайп, телеуроки, ПК. Відеоуроки, платформи Zoom, Skype, надсилання файлів через Viber;

- найефективніше використовувалися класні Viber-групи для навчання з усіх предметів. Майже всі учні та батьки мають доступ до створених груп. Тісно контактують учні й батьки з вчителями-предметниками через електронну пошту, відеоконференції, чати, форуми, веб-сайти, онлайн-бібліотеки, файли розсилок;

- ефективнішими видалися : платформа ZOOM, як така, що найкраще забезпечувала якісний відеозв'язок із учнями; для контролю та поточного тестування найефективнішою – платформа Clastime. На цій платформі легко створювати нові тести, легко знаходити потрібний текст, бо вже велика їх база створена, а найкраще те, що платформа легко працює через смартфон, а тому є доступною для всіх. Таким чином, ZOOM, Viber, FACEBOOK, You Tube, Online TestPad, Classroom, Classtime, Telegram, Naurok, Learningapps, Padlet, відеоуроки по телебаченню. Viber та платформи ZOOM і Clastime. Саме ці засоби і платформи для організації освітнього процесу в умовах дистанційного навчання були найбільш доступними з точки зору матеріально-технічного забезпечення, наявності швидкісного інтернету, теоретичної підготовки вчителів.

Щодо охоплення різними формами дистанційного навчання кількості учнів, то цей показник суттєво відрізняється, хоча найбільш типова картина така : у Києві – 78 % (за даними нашого дослідження та дослідження Про Світ) в цілому. У ліцях, гімназіях, деяких школах м. Києва цей відсоток ще вищий – 95-97 %. Наприклад, у ліцеї «Інтелект» – 1078 учнів. Всі класи (4-11) охоплені дистанційним навчанням (м. Київ). Учнів – 867. У гімназії № 107 «Введенська» м. Києва – 950 учнів. Не було охоплено тільки 5 учнів, яких батьки вивезли у села і з ними не вдалося налагодити зв'язок. Були охоплені абсолютно всі учні (Ужгород). У КЗ «Дніпрорудненська гімназія «Софія» – загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 1» Василівської районної ради Запорізької області : 1- 4 класи – 100 %; 5-9 класи – 98,3 % (1,7 % не охоплено); 10-11 класи – 98,1 % (1,9% не охоплено). У Трипільській опорній школі Обухівської районної ради Київської області навчанням були охоплені всі. Не охоплених навчанням не було. УКЗ «Чоповицький ліцей» Чоповицької селищної ради Житомирської області всього учнів – 351; дистанційним навчанням, в тій чи іншій формі, охоплені майже всі

учні; у деяких класах є один-два учні, які не мають ресурсів для дистанційного навчання. З такими дітьми вчителі проводять консультації в телефонному режимі.

На думку респондентів, було чимало спільних й індивідуальних чи групових проблем щодо організації дистанційного навчання. Найбільш складним у процесі реалізації дистанційного навчання стало: налагодження ефективної взаємодії з учасниками освітнього процесу; технічне забезпечення; недостатня методична підготовка; недостатнє матеріально-технічне забезпечення, відсутність швидкісного інтернету і в учнів, і в окремих вчителів; непідготовленість до умов дистанційного навчання як вчителів, так і учнів; відсутність Інтернет-зв'язку та відсутність комп'ютерної техніки в учасників освітнього процесу, адже робота на платформах потребує якісного швидкого Інтернету, а в селі він працює часто з перешкодами; заважала пасивність деяких учнів та їх батьків; не вдалося забезпечити мотивацію окремим учням до самоосвіти; не вдалося налагодити якісне дистанційне навчання на самому початку карантину через брак досвіду; проблеми виникали із платформами, через навантаження часто були «збої».

Великою проблемою стала нестача часу, технічного забезпечення деяких вчителів і учнів, враховуючи, що у першій половині проводяться уроки, а потім – зворотній зв'язок. Учителі до ночі змушені передивлятися світлини з роботами, перечитувати відповіді, прослуховувати аудіо повідомлення і передивлятися відео. Виникли проблеми із погіршенням зору у вчителів, тому що важко перечитувати велику кількість учнівських робіт з екрану. Великою проблемою було те, що неможливо реально перевірити роботу багатьох учнів, що і як вони роблять вдома без нагляду батьків. Особливо це стосувалося телеуроків й інших видів навчання, коли не відбувався прямий зв'язок учителя і учнів.

Чимало проблем виникало через неможливість охопити дітей дистанційним навчанням, тому що з ними не було контакту. Наприклад, у 3 класі 17 учнів (селище міського типу). До ZOOM змогли підключитися тільки 9 учнів,

2 учнів виїхали в села і немає з ними зв'язку, з рештою учнів – відео-уроки, зроблені самими вчителями, через Viber, Messenger, електронну пошту.

Виявлено й такі випадки, коли вчитель змушений був писати від руки завдання учням і приносив їх до сільської крамниці. Потім батьки чи учні забирали завдання і повертали виконані роботи у такий же спосіб. У багатьох таких селах немає не тільки швидкісного інтернету, але доволі часто вимикають і світло [50; 51].

Керівники закладів освіти і педагогічні працівники відзначають, що нормативно-правові документи, методичні рекомендації потрібні, вони допомагають, але створюються людьми і організаціями, які безпосередньо не працюють у закладах освіти і практично не виконують усі вписані ними вимоги і обов'язки, як це доводиться робити керівникам закладів та їх командам. Тому реально керівники закладів освіти опинились разом із своїми колективами сам на сам з викликами організації дистанційного навчання в умовах карантину у ввірених їм закладах освіти.

Варто також зазначити, що під час аналізу відповідей керівників закладів освіти, співбесід з ними, виявлено значне посилення контролю з боку відділів і управлінь освіти, перешкоди до автономії закладів освіти й керівників, що не може не викликати занепокоєння щодо реалізації шкільної автономії.

Що найбільше вдалося і що стало умовою успіху? Найбільший успіх полягає у тому, що майже всі учасники освітнього процесу в досить екстремальних умовах карантину зуміли організувати роботу в дистанційному режимі, або хоча б її елементи. Карантин показав, що керівники закладів освіти, і ОЗО також, разом зі своїми педагогічними колективами й батьківською громадськістю спроможні самотійно виконувати багато завдань.

Респонденти також зазначали, що освіта в онлайн-режимі під час карантину – це вимушена освіта, а не дистанційна, в класичному її розумінні. Педагогічні колективи сприйняли її як спільну допомогу наймолодшим учасникам освітнього процесу і колегам впоратись із тягарем, який на них несподівано «впав»: увесь матеріал, який опановується на відстані, необхідно

закріпити «очно», після зняття карантинних обмежень. Разом із тим, *вимушена онлайн-освіта – необмежений простір для творчості й академічної свободи вчителя, а успіхів можна досягти лише у тісній співпраці з батьками учнів (чи особами, що їх замінюють)*. Це не тільки випробування, але і шанс.

Адміністрацією закладів освіти, педагогічними працівниками та громадськістю була проведена колосальна робота щодо організації дистанційного навчання, наповнення якісним контентом змісту освітнього процесу в екстремальних умовах, забезпечення, у значній мірі, узгодженої взаємодії об'єктів і суб'єктів управління освітнім процесом.

Організація масового дистанційного навчання в умовах карантину і локдаунів потребувала швидких і дієвих рішень, переосмислення підходів щодо організації освітнього процесу й управління ним з урахуванням умов, спричинених карантинном. Керівникам закладів освіти потрібно було визначатися, буквально покроково, що і як робити, важливо глибоко усвідомити, що для того, щоб заклади освіти працювали як злагоджений механізм, необхідно постійно навчатися, перебувати у пошуку і не боятися запроваджувати інновації. Саме таким є досвід роботи в умовах карантину ініціативних і творчих керівників.

У більшості опитаних дистанційно викладалися всі дисципліни, окрім трудового навчання, фізкультури, мистецтва, основ здоров'я, тобто ЗЗСО, в цілому, вдалося організувати дистанційне навчання, а точніше його елементи; для організації навчання учнів педагогами використано всі можливості і варіанти. Вони зуміли за короткий термін організуватися, освоїти нове.

Допомогли самоорганізація, самодисципліна, відповідальність педагогів; поєднання досвіду офлайн і вільне місцезнаходження надало можливості навчитися користуватися іншими ресурсами, які раніше не знали; відбулося осмислення взаємозалежності та свободи. Допомогло проходження сертифікованих предметних вебінарів (Всеосвіта, На урок); проведення Zoom – конференцій педагогів, використання онлайн-сервісу LearningApps.org; Умовою успіху стала чітка організація, контроль і розпорядження й допомога з боку

адміністрації школи і наявність електронного журналу і щоденника, і, звичайно, творчий підхід кожного вчителя.

Таким чином, освітній процес у опорному закладі освіти – це мережева взаємодія всіх внутрішніх і зовнішніх напрямів діяльності; це цілеспрямована відкрита активна діяльнісна централізована соціально-педагогічна система. В управлінні освітнім процесом в опорному закладі освіти як системою, при прогнозуванні і проєктуванні його розвитку обов'язково потрібно враховувати зовнішні чинники педагогічної діяльності і внутрішній особистісний потенціал педагогічних працівників і вплив навколишнього середовища.

Організація якісного освітнього процесу в опорному закладі освіти й філіях, які до нього відносяться, є безпосереднім головним напрямом його діяльності з метою надання значно кращої, ніж у звичайних, особливо сільських школах, освіти учням.

Карантин засвідчив готовність закладів загальної середньої освіти, освітян в цілому, опорних закладів освіти справлятися з новими викликами. Не тільки адаптуватися до змін, але й шукати інші шляхи й форми забезпечення взаємодії об'єктів і суб'єктів управління всіма компонентами освітнього процесу в екстремальних умовах, оволодівати в процесі професійної діяльності новими знаннями і навичками, уміннями і здатностями, набувати нового досвіду, оволодіваючи іншими методиками й технологіями, забезпечувати ефективну комунікацію, ухвалюючи правильні управлінські рішення, використовувати надану Законом України «Про освіту» шкільну автономію, покладаючись на професіоналізм, згуртованість і готовність колективів.

Разом з тим, успішне керівництво результативним освітнім процесом у опорних закладах освіти, особливо під час карантину і локдаунів, потребує підтримки і ефективної діяльності об'єктів і суб'єктів управління з боку їх керівників і засновників, інших зацікавлених організацій і окремих громадян.

Це можливе за умови скоординованої, взаємоузгодженої діяльності всіх причетних, сформованої команди висококваліфікованих і креативних педагогів-однодумців, представників влади і громади, їх партнерства, спрямованих у

спільній діяльності на досягнення головної мети – створення і розвиток безпечного інклюзивного розвивального середовища в опорних закладах освіти для забезпечення рівного доступу осіб, у тому числі з особливими освітніми потребами, до якісної освіти, незалежно від місцезнаходження і глобальних проблем, надзвичайних ситуацій і екстремальних умов, всебічного розвитку особистості учня-громадянина, патріота, інноватора, його якісної освіти на засадах людино(дитино)центризму для реалізації майбутньої професійної й особистісної діяльності [50; 60; 68].

2.3. Стандарт професійної діяльності керівника опорного закладу освіти – інструмент для його професійного розвитку чи контроль за діяльністю *(О. Онаць)*

Реформування загальної середньої освіти, зокрема організації освітнього й управлінського процесів, функціонування ОЗО в умовах ринкової економіки, запровадження державно-громадської моделі управління опорним закладом освіти передбачає залучення до управлінських процесів широкого загалу і педагогічних працівників, і батьківської спільноти, і учнівських самоврядних структур, і місцевої громади, і неурядових організацій тощо.

Перехід на нову структуру загальної середньої освіти та її новий зміст потребує створення принципово нових моделей науково-методичної роботи в ОЗО. Якщо раніше заклад освіти обирав проблему, над якою працював весь колектив, то в нових умовах доцільно опрацьовувати цілісну концепцію педагогічної практики.

Здійснення інноваційної діяльності стає основою оновлення освітнього процесу, реформування освіти та підвищення статусу керівника ОЗО. Тому оновлення управлінської діяльності керівника ОЗО, як і діяльності керівників інших ЗЗСО, вимагає набуття нових знань і умінь щодо управління закладом освіти як соціальною системою.

Керівник ОЗО стає соціальним лідером і повинен володіти технологіями менеджменту і маркетингу, в тому числі й тими, які ефективно використовуються в бізнесі. Оновлення процесу управління має випереджати

процеси розвитку ОЗО. Особливо це необхідно в контексті підготовки керівника ЗЗСО.

Для того, щоб керівник ОЗО став високопрофесійним освітнім менеджером і лідером, реальним суб'єктом освітнього і управлінського процесів, йому потрібно продовжуватися постійно вчитися, оперативно оволодівати новими сучасними освітніми й управлінськими технологіями, а для цього мають бути створені умови для підвищення його кваліфікації, спеціальної фахової менеджерської підготовки, тому що ефективність діяльності кожного вчителя і всього колективу, якість освіти, сприятливий психологічний клімат, атмосфера творчості, у значній мірі, залежить саме від керівника. Органи влади всіх рівнів повинні забезпечити професійну магістерську підготовку керівників-освітніх менеджерів і лідерів освіти, їхнє професійне особистісне зростання, сприяти формуванню, розвитку їх професійної компетентності й управлінської культури [1; 9; 20; 34; 40; 46; 54; 57].

Що необхідно для розвитку професійної компетентності й управлінської культури керівника? Адже керівники є різними, зі своїми власними амбіціями та ідеями, різним професійним і життєвим досвідом. Заклади освіти також відрізняються за різними показниками. Чи є можливим створення навчальної програми і навчального плану для підготовки й підвищення кваліфікації таких різних груп керівників? Як реалізувати на практиці наукові засади розвитку професійної компетентності керівника і розвиток його управлінської культури?

Як показують дослідження і педагогічна практика, необхідно розробити універсальні вимоги до розвитку професійної компетентності і управлінської культури керівника як освітнього менеджера і лідера.

Професійна фахова підготовка керівників як менеджерів, мотивоване підвищення кваліфікації, ухвалення необхідної законодавчої норми щодо набуття професійного статусу керівника (директора школи) дозволить визнання, і де-юре, і де-факто, професії – «керівник закладу загальної середньої освіти» і включення її до класифікатора професій. Адже в Україні до цього часу офіційно це лише посада.

Варто зазначити, що у високорозвинених країнах світу (Великобританія, Нідерланди, Данія, інші) розроблено Стандарт професійної діяльності директора школи, який є базисом для здійснення професійної підготовки керівника, визначення рівня його професійної компетентності, мірилом управлінських потенційних можливостей [1; 20].

У відповідності до всіх законодавчих вимог, в тому числі і європейських, уперше в Україні на партнерських засадах колективом керівників шкіл – членів Асоціації керівників шкіл України (АКШУ) – експериментальних закладів Інституту педагогіки НАПН України, разом з голландською організацією шкільних менеджерів (VVO), школою освітнього менеджменту при Амстердамському університеті «NSO» й українськими вченими, зокрема науковими співробітниками відділу економіки і управління загальною середньою освітою Інституту педагогіки НАПН України, за підтримки Міністерства освіти і науки України та Міністерства закордонних справ Нідерландів, у рамках Українсько-голландського проекту з освітнього менеджменту (Ukrainian-Dutch Education Management – UDEM (2001-2003)), був розроблений у 2003 році Базовий стандарт професійної діяльності директора школи України.

Означений документ не був офіційно затвердженим державою, але за цей значний відрізок часу активно використовувався в практичній діяльності і визнавався серед освітянської спільноти, використовувався під час реалізації проекту Світового Банку «Рівний доступ до якісної освіти» в навчанні керівників ЗЗСО і методистів ОППО за компонентою 1.3, а також при підготовці проекту державного професійного стандарту «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти», що розроблявся робочою групою, створеною Міністерством освіти і науки України, до складу якої входили також представники відділу й Асоціації керівників шкіл України.

Аналіз змісту Базового стандарту директора школи України здійснено з метою виявлення того, наскільки позиції, викладені в ньому, корелюються з дослідженнями вітчизняних учених і розробленою нами структурою і змістом

професійної компетентності керівника і її розвитку; спроектованій реалізації шляхів формування основних складових організаційної культури ОЗО, як різновиду управлінської; з'ясування причин визнання означеного документа не тільки керівниками закладів загальної середньої освіти, але й широким загалом освітян; порівняння функцій і компетентностей Базового стандарту і проекту державного професійного стандарту керівника.

З'ясовано, що Базовий стандарт передбачався як *основа для професійної управлінської підготовки керівника й інструмент для його успішної управлінської діяльності, ефективного керівництва і лідерства, як гнучкий інструмент розвитку*, як основний орієнтир в управлінській діяльності керівників ЗЗСО і працівників органів управління освітою, а також як своєрідний орієнтир для самоосвіти і самовдосконалення, індивідуального професійного розвитку керівників закладів освіти, *а не лише як інструмент контролю*. Кожний керівник має можливість свідомо й раціонально обрати необхідний для себе змістовий контекст. Ця позиція повністю узгоджується з трактуванням учених й розробленою нами структурою професійної компетентності і її розвитку.

У Базовому стандарті передбачено ключові аспекти професіоналізму керівника й визначення рівня компетентності, необхідного для ефективного керівництва, особливо на початку його професійної діяльності. За допомогою стандарту керівник самостійно може визначити свою спроможність стати директором школи. *Тобто, Базовий стандарт також є своєрідним мірилом сил та потенційних можливостей тих, хто збирається стати директором школи*, оскільки допомагає знайти відповіді на питання : як стати директором школи? Як можна вдосконалюватися керівнику з досвідом роботи? Чи можу я, взагалі, бути директором? На базі стандарту і молоді директори, і досвідчені можуть планувати програму індивідуального професійного розвитку з метою відповідності стандарту чи вдосконалення управлінської культури тощо.

Базовий стандарт визначає головну мету ЗЗСО – надати якісну освіту кожному учневі, сприяти його особистісному розвитку. Він допомагає керівнику зрозуміти : чому керівник діє в певному напрямі? Які головні функції сучасного

керівника? Як керівнику застосовувати управлінські функції? Як до цього готуватися і керівнику, і відповідним органам, які мають забезпечувати підготовку керівника?

Професійна компетентність як базис загальної й управлінської культури керівника, відповідно до Базового стандарту, визначається здатністю відповідати на ці запитання успішною діяльністю, поєднуючи на практиці професійні цінності, здібності тощо, тобто комбінувати у практиці управлінської діяльності професійні цінності, здібності та функції. Професійні цінності – це відповідь на питання: чому обрано той чи інший шлях діяльності, наскільки він є раціональним щодо професійної поведінки і позиції керівника, чи будується він на професійному обов'язку – служити інтересам дітей і суспільства [41; 20; 46].

У Базовому стандарті зазначено, що все врахувати у підготовці керівників як освітніх менеджерів і розвитку їхньої професійної компетентності неможливо, але для вирішення означеної проблеми доцільно окреслити такі головні напрями, а саме: *керівник закладу освіти повинен мислити стратегічно; він повинен уміти реалізувати своє бачення у ввіреному йому закладі освіти і має бути спроможним керувати основними процесами з розрахунком на майбутні результати діяльності* [1; 20].

Ключовими функціями, визначеними Базовим стандартом у здійсненні управлінської діяльності й відповідальності керівника закладу освіти є: *бачення стратегії і розвитку; керівництво/моніторинг освітнього процесу; мотивація та управління персоналом; управління розвитком та фінансами; внутрішня та зовнішня комунікація*.

Професійна компетентність керівника визначається як загальні або відносні знання, вміння та професійне ставлення у таких сферах, як: *знання, вміння, професійне ставлення (культура)*, що реалізуються через названі вище п'ять ключових функцій, які є важливими для здійснення процесів підготовки в магістратурі сучасних керівників – професіоналів, підвищення їхньої кваліфікації у післядипломній освіті [1; 20].

У Базовому стандарті предствалено дві матриці : основна і робоча, які , на нашу думку взаємодоповнюють одна одну. Основна матриця схематично відображає перелік функцій керівника на рівні знань, умінь і навичок, професійної готовності (культура) як унаочнення елементів прогностичного, стабільного і гнучкого фундаменту для становлення керівника, його майбутнього професійного розвитку й культури поведінки, можливість самостійно визначати і додавати до матриці чи змінювати свої завдання [2] (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

**Матриця Базового стандарту професійної діяльності керівника
загальноосвітнього навчального закладу**

Функції	Бачення стратегії та розвитку	Керівництво та моніторинг освітнього процесу	Мотивація та управління персоналом	Управління розвитком та фінансами	Внутрішня та зовнішня комунікація
Знання	1) історії та розвитку філософії освіти; 2) розвитку освіти в Україні (доктрина); 3) законо-давчої та нормативної бази; 4) особливостей розвитку регіональної освіти (місто, село)	1) методо-логічних основ теорії та практики навчально-виховного процесу	1) теорії управління персоналом; 2) психолого-педагогічних особливостей роботи з дорослими; 3) форм та методів роботи з персоналом	1) основ економіки та маркетингу; 2) законодавчої та нормативної бази з даного питання	1) теорії та практики інформаційних комунікацій (психологія, культура); 2) комунікаційних процесів (світового досвіду); 3) іноземних мов (обов'язково для новопризначених на посаду)
Уміння	1) прогнозувати розвиток загальноосвітнього	1) організовувати педагогічний та технічний персонал для досягнення	1) використовувати моральні та матеріальні стимули для	1) ефективно використовувати матеріальні та	Використовувати : 1) прогресивний досвід;

	<p>навчального закладу; 2) застосовувати знання законодавчої та нормативної бази; 3) використовувати світовий прогресивний досвід управління, новітні економічні, психолого-педагогічні знання; 4) враховувати особливості регіонів</p>	<p>кінцевих результатів; 2) здійснювати керівництво навчально-виховним процесом на основі діагностики, з урахуванням особистісно-індивідуального підходу</p>	<p>ефективного управління; 2) використовувати на практиці знання з теорії управління персоналом (конфліктні ситуації)</p>	<p>фінансові ресурси; 2) знаходити додаткові шляхи для забезпечення розвитку навчального закладу; 3) організувати маркетингову діяльність</p>	<p>2) сучасні форми та методи комунікації (робота в команді, проєкті); 3) сучасні технічні досягнення в освітньому процесі</p>
<p>Професій на готовність і культура</p>	<p>1) готовність до змін; 2) творчий підхід</p>	<p>Готовність : 1) приймати відповідні управлінські рішення, усвідомлювати відповідальність за їх реалізацію; 2) здійснювати моніторинг якості управління навчальним закладом</p>	<p>Готовність : 1) відповідати вимогам до сучасного керівника (толерантність, гуманність, демократичність, тактовність) 2) до виправданого ризику</p>	<p>Готовність до : 1) впровадження інновацій; 2) ефективно-го управління розвитком</p>	<p>Готовність здійснювати управління навчальним закладом на засадах гуманізму, відкритості, толерантності</p>

Розглянемо детальніше зміст функцій, представлений у матрицях Базового стандарту (основній та робочій), й окреслимо своє бачення їх реалізації, необхідні для цього особистісні якості керівника (маємо на увазі, насамперед, керівника ОЗО), прояви його професійного ставлення (культури).

Функція *бачення стратегії та розвитку, або стратегічний менеджмент*, передбачає, що керівник повинен мати базові знання з історії та філософії освіти; знання з менеджменту, зокрема стратегічного; базові знання щодо міжнародного розвитку освіти; нормативно-правові документи щодо розвитку освіти в Україні (Національні концепції, стратегії, зміст законодавчих та нормативно-правових документів щодо функціонування та розвитку освіти в Україні, особливості розвитку регіональної системи освіти в регіоні, діяльності ЗЗСО та управління ними, і ОЗО зокрема) тощо. Він повинен уміти і бути здатним створювати та реалізувати стратегію розвитку закладу освіти; вміти визначати перспективні пріоритети та складові освітнього процесу в ОЗО та філіях, ініціювати та втілювати спільно з партнерами довгострокові проєкти; здатний керувати основними процесами з розрахунком на майбутнє; вміти планувати і реалізувати власний професійний розвиток, власне навчання та самореалізацію.

Щодо функції *управління освітнім процесом та його моніторингу, або освітнього менеджменту*, то керівник має знати засади освітнього менеджменту; методологічні основи та теорії організації освітнього процесу; мати знання з педагогіки та психології, відповідні знання законів дидактики; структури і змісту освітнього процесу та його моніторингу тощо. Він повинен уміти ухвалювати відповідальні управлінські рішення з питань освітнього процесу та його моніторингу, усвідомлювати відповідальність за їх реалізацію; забезпечувати організацію освітнього процесу, діяльність педагогічних і технічних працівників на досягнення кінцевих результатів; здійснювати керівництво освітнім процесом на основі діагностики, з урахуванням особистісно-індивідуального підходу; здійснювати моніторинг якості навчальних досягнень здобувачів освіти, педагогічної діяльності працівників й управління закладом; володіти ефективними освітніми та управлінськими технологіями; бути здатним до самонавчання і самовдосконалення.

Реалізація функції *мотивація та управління персоналом, або менеджмент персоналу*, потребує таких компетентностей: керівник повинен знати теорії управління персоналом; теорії мотивації; менеджмент культури організації;

менеджмент конфліктів; знати трудове законодавство; психолого-педагогічні особливості роботи з дорослими тощо. Він має вміти планувати шляхи професійного зростання й формування професійної компетентності кадрів; знати технології, форми і методи роботи з персоналом, способами його розвитку і володіти ними; вміти застосовувати матеріальні й моральні стимули; бути здатним формувати та розвивати сприятливий психолого-педагогічний клімат, культуру міжособистісного професійного спілкування і взаємодії.

Управління розвитком і фінансами, або фінансовий – надзвичайно важлива функція керівника ОЗО. Він повинен знати основи економіки і маркетингу; відповідну нормативно правову базу; знати і вміти використовувати документацію з питань фінансів та бюджету; мати знання з менеджменту ресурсів; бути здатним здійснювати фінансове та маркетингове планування і контроль. Керівник повинен уміти ефективно використовувати ресурси; знаходити додаткові шляхи і джерела для забезпечення розвитку ОЗО; організовувати фінансово-економічну та маркетингову діяльність.

Характерною і важливою для українських освітян є функція *зовнішня і внутрішня комунікація, або менеджмент комунікації*. Варто зазначити, що у професійних стандартах європейських країн така функція не зазначається. Виконання даної функції означає: знання нормативно-правових документів з питань комунікації; знання теорії та практики комунікацій (психологія, культура); загальні базові знання про процеси комунікації (український і світовий досвід) та спілкування; знання і вміння вибудовувати стосунки між ОЗО, владою і громадою, батьками і учнями, громадським сектором і приватними структурами, іншими закладами освіти та різноманітними організаціями, приватними особами, між ОЗО та закладами вищої освіти, місцевою спільнотою тощо. Вміння і здатності проявляються у встановленні контактів та організації спілкування; використанні інтернету та соціальних мереж; активній участі у суспільному житті спільноти, регіону; вміння адаптувати і застосовувати прогресивний досвід комунікації, сучасні форми і

методи, зокрема робота в команді, створення та реалізація проєктів та інше [1; 20; 47].

Професійне ставлення (культура), як визначено Базовим стандартом, є сферою або складовою професійної компетентності керівника. У матриці Базового стандарту «професійне ставлення (культура)» відображено в кожній із п'яти функцій управління :

- у функції *«Бачення стратегії та розвитку»* – це : готовність до змін та застосування творчих і нестандартних підходів; амбіційність, творчість, упевненість у собі; стратегічне мислення і бачення, аналітичність, рефлексія, відповідальність, лідерство, інноваційність, критичне мислення, уміння комплексно вирішувати проблеми, гнучкість, гуманність, демократичність тощо. Кожний керівник самостійно може визначати складові для навчання, розвитку та самореалізації, що відображено у змісті усіх функцій :

- у функції *«Керівництво та моніторинг освітнього процесу»* учасники проєкту спільно визначили, що для здійснення управління освітнім процесом і самореалізації управлінських підходів необхідні такі складові : готовність до змін, управління школою як освітньою активною системою, інноваційність, креативність, амбіційність, оптимізм, переконливість, самоаналіз, твердість, чітка позиція, переконливість, самоаналіз, здатність до самонавчання та самовдосконалення;

- у функції *«Мотивація та управління персоналом»* зазначені складники, важливі для всіх видів мотивації та управління розвитком персоналу, також формування і розвитку організаційної і педагогічної культури керівника і педагогічних працівників : готовність відповідати вимогам (критеріям) сучасного керівника-лідера : толерантність, гуманність, готовність до виправданого ризику; готовність до змін; ентузіазм; упевненість у собі; демократичність; асертивність; вимогливість; партнерська взаємодія; позитивний приклад; допомога; відповідальність; збалансованість; гуманність; тактовність; готовність до виправданого ризику; упевненість у собі; позитивний приклад; допомога тощо;

- надзвичайно важливою є функція керівника : «*Управління розвитком і фінансами*». Керівник повинен бути готовим до впровадження інновацій, ефективного управління розвитком ОЗО та фінансово-економічної діяльності. Показниками професійної готовності і культури виступають : готовність до змін; гнучкість; розрахунок; відповідальність; креативність; інноваційність, підприємливість; партнерство; економічне мислення і культура; передбачливим, відповідальність, готовність до ризиків і викликів у забезпеченні ефективного управління розвитком опорного закладу освіти та фінансами;

- у функції «*Зовнішня і внутрішня комунікація*» для розкриття компетентності «професійне ставлення (культура)» зазначено : готовність до змін; амбіційність; дипломатичність; ентузіазм; динамічність; творчість; загальна та управлінська культура; використання міжнародного досвіду; відкритість, упевненість; позитивне ставлення до критики; асертивність; гнучкість; уміння застосовувати міжнародний досвід; адаптивність.

Готовність керувати опорним закладом на засадах відкритості і толерантності означає демократизацію освітнього процесу і управління, здатність впроваджувати ефективні форми державно-громадського та громадсько-державного управління.

У Плані заходів Уряду України на 2017–2020 роки з реалізації Концепції державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти на період до 2029 року, що складається з семи пріоритетних напрямів, актуалізується проблема професійності керівника і її важливість для розбудови практики нової української школи. Так, у Напрямі 2. «Розвиток людських ресурсів» визначено п'ять завдань, серед яких (завдання 3) : «Розробити професійні стандарти вчителя і директора» [63].

У контексті цього дослідження здійснено порівняння назв функцій і компетентностей Базового стандарту директора школи України й проекту державного професійного стандарту «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти», який розроблявся робочою групою, створеною Міністерством освіти і науки України (2020 рік). У складі робочої групи МОН України щодо

його розроблення брали участь наукові співробітники відділу й члени АКШУ. Принагідно зазначимо, що однаковий формат державного стандарту для всіх професій затверджується Міністерством економіки України (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Порівняння функцій Базового стандарту (2003 р.) і проєкту професійного стандарту керівника (2020 р.)

<i>Базовий стандарт</i>	<i>Проєкт професійного стандарту</i>
<i>бачення стратегії і розвитку</i>	<i>стратегічний розвиток закладу загальної середньої освіти</i>
<i>управління навчально-виховним процесом та його моніторинг</i>	<i>організація внутрішньої системи забезпечення якості освіти</i>
<i>мотивація та управління персоналом</i>	<i>лідерство і партнерська взаємодія</i>
<i>управління розвитком та фінансами</i>	<i>організація здорового, безпечного, розвивального, інклюзивного освітнього середовища</i>
<i>внутрішня і зовнішня комунікація</i>	<i>безперервний професійний розвиток.</i>

Порівняльний аналіз показав, що кількість функцій Базового стандарту й проєкту державного стандарту однакова, однак є суттєва різниця у їх формулюваннях. Повніше і зрозуміліше представлені функції керівника у Базовому стандарті. Вони охоплюють основний спектр діяльності керівника, інструментів розвитку й вимог до нього. Для зручності сприйняття повторимо їх назви : *бачення стратегії і розвитку; управління навчально-виховним процесом та його моніторинг; мотивація та управління персоналом; управління розвитком та фінансами; внутрішня і зовнішня комунікація.*

У проєкті державного професійного стандарту директора школи визначено також 5 трудових функцій керівника : *стратегічний розвиток закладу*

загальної середньої освіти; організація внутрішньої системи забезпечення якості освіти; лідерство і партнерська взаємодія; організація здорового, безпечного, розвивального, інклюзивного освітнього середовища; безперервний професійний розвиток.

На нашу думку, трудові функції, описані у проєкті державного стандарту, не відображають всю повноту системи роботи керівника як суб'єкта освітньої й управлінської діяльності, а визначають тільки окремі аспекти. Приклад : у Базовому стандарті друга функція : «Управління навчально-виховним процесом та його моніторинг», а в проєкті названа тільки частина цього процесу – «Організація внутрішньої системи забезпечення якості освіти».

Є відмінності також у переліку компетентностей :

- у Базовому стандарті передбачені функції реалізуються *три основні компетентності : знання, уміння, професійне ставлення (культура)*;

- у проєкті державного професійного стандарту керівника (один із останніх варіантів) передбачено значно більше найменувань із деталізацією : *загальні та професійні компетентності керівника*. Професійні компетентності (за трудовою дією або групою трудових дій), а їх – 13, окреслені такі : нормативно-правова компетентність; стратегічного управління закладом загальної середньої освіти; компетентність стратегічного управління персоналом; компетентність забезпечення внутрішньої системи якості освіти; компетентність моніторингу діяльності закладу загальної середньої освіти; компетентність здійснення самооцінювання діяльності закладу загальної середньої освіти; лідерська компетентність; емоційно-етична компетентність; компетентність педагогічного і соціального партнерства; здоров'язбережувальна компетентність; інклюзивна компетентність; проєктувальна компетентність; інноваційна компетентність.

«Професійне ставлення (культура) або управлінська культура, у проєкті державного документа відсутня.

Аналіз змісту проєкту і наміри держави, проголошені у Плані заходів Уряду України на 2017–2029 роки з реалізації Концепції державної політики у

сфері реформування загальної середньої освіти на період до 2029 року, передбачають, що *професійний стандарт означатиме вимоги до кваліфікації, за якими буде вимірюватись ефективність професійної діяльності і цим від кардинально відрізняється від Базового стандарту, який, як описано вище, є насправді мірилом потенційних можливостей, інструментом для професійного зростання і особистісного розвитку керівника. Проєкт державного документа визначає, насамперед, контроль, вимоги і оцінювання діяльності керівника закладу загальної середньої освіти.*

Робота над проєктом продовжується і будемо сподіватися, що будуть максимально враховані найбільш позитивні положення Базового стандарту професійної діяльності директора школи України, а також реальні пропозиції науковців і керівників-практиків.

2.4. Управлінська культура – компонента загальної культури і складова професійної компетентності лідера й освітнього менеджера опорного закладу освіти (О. Онаць)

Основними сучасними методами проєктування і розвитку опорних закладів освіти, як інтелектуальних, методичних, культурно-освітніх, управлінських центрів в умовах децентралізації і розвитку місцевого самоврядування – має стати культурологічний підхід, який орієнтує систему освіти на діалог з культурою людини як її творця і суб'єкта, здатного до культурного саморозвитку, на утвердження ціннісного ставлення до людини, гуманізацію стосунків між людьми, зміцнення духовно-моральних основ родинного і суспільного виховання, бережливе ставлення до кожної дитини, культурну ідентифікацію кожної особистості на засадах людино-дитиноцентризму.

Керівник опорного закладу освіти має бути ефективним лідером і освітнім менеджером, фасилітатором змін, головним гарантом здійснення реформаційних процесів і повинен виконувати багато різноманітних функцій і ролей. Він відіграє провідну роль у процесах децентралізації й демократизації управління освітою і повинен мати сформований індивідуальний стиль керівництва й

поведінки, сформовані особистісні якості й цінності. Її управлінська діяльність є дуже багатогранною, складнішою від діяльності керівника звичайного закладу освіти і потребує нового стратегічного мислення і лідерства, спеціальної підготовки, набуття нових професійно значущих якостей, прагнути до високого рівня професійної компетентності і високого рівня сформованості управлінської культури [4; 11; 20; 28; 31; 34; 40].

Питання культури, визначення наукових підходів до її визначення, зокрема культурологічного підходу в управлінні закладами освіти, різні різновиди управлінської культури і її взаємозв'язки із загальнолюдською, формування й розвиток управлінської культури як складової професійної компетентності керівника-освітнього менеджера і лідера знайшли відображення у працях багатьох дослідників, зокрема : І. Бойка, В. Болгаріної, Н. Вознюк, Г. Груця, Г. Єльнікової, Л. Калініної, С. Королюк, О. Кравчук, В. Мельник, О. Онаць, І. Прокопенка, В. Святохи, В. Сухомлинського, В. Ягупова, інших [2; 3; 6; 8; 10; 34; 21; 22; 25; 26; 27; 43; 55; 66; 70; 73; 78].

Управлінська культура керівника закладу загальної середньої освіти як соціальним інститутом має надзвичайно важливе значення, оскільки впливає на професійну передачу наступним поколінням культурного досвіду людства, реалізуючи культурологічні засади управління.

Культурологічний підхід разом із системним, діяльнісним, синергетичним й іншими науковими підходами є основою нової концепції управління сучасним закладом загальної середньої освіти й визначає новий зміст управлінської діяльності керівника будь якого закладу освіти і, безперечно, керівника ОЗО.

Доцільність здійснення культурологічного підходу в управлінні ОЗО й необхідність розвитку управлінської культури керівника-лідера ОЗО підтверджується і тим, що культура є педагогічною категорією, про що свідчать її визначені параметри :

- це система відносин, яка включає взаємопов'язані підсистеми і використовується для регулювання поведінки людей у різних умовах і обставинах;

- це система уявлень, цінностей, правил, норм, звичаїв, вірувань, звичок, традицій, знань, практик, законів, знаків тощо, які відомі в суспільстві, поділяються його членами і передаються в його межах від покоління до покоління;
- це поєднання реакцій, зовнішніх і внутрішніх мотивів і спонукань, які суспільство сприймає як правильні протягом тривалого часу;
- це поведінкові тенденції, які превалюють в суспільстві;
- це колективні настанови, настрої, ментальність, спільна для групи людей, педагогічного колективу [55; 59; 66].

В. Болгарина зазначає: «Культурологічний підхід ми розглядаємо як елемент філософії освіти, засіб педагогічної рефлексії щодо основних соціокультурних проблем освіти. Разом з тим, це узагальнений принцип-вимога (імператив), який, по-перше, передбачає філософське осмислення суті освіти і виховання як явищ культури; по-друге, врахування закономірностей, тенденцій, особливостей навчально-виховного процесу, головною метою якого є вирощування Людини Культури» [3, с. 85].

Авторка доводить, що культурологічний підхід передбачає, насамперед, наявність достатньої культури у тих, хто буде здійснювати його: Це відповідні знання про культуру як явище; володіння основними надбаннями національної культури і загальнолюдської; вміння аналізувати і синтезувати культурний досвід, без якого неможливо моделювати майбутнє тощо.

Дотримання принципу культуровідповідності розпочинається із створення навчальних планів, програм, підручників і посібників; реалізації соціокультурних можливостей сучасних методик навчання й виховання.

Забезпечення культурологічного підходу в управлінській діяльності керівника закладу освіти передбачає осмислення філософських основ освіти з позицій культури, усвідомлення співмірності соціальних змін з культурним потенціалом суспільства, освоєння основ культурології освіти. Культуровідповідна діяльність керівника означає, що він розуміє суть культури як ядра освітнього процесу, а життєдіяльність закладу загальної середньої освіти

як явище культури. Управлінські рішення повинні мати також культурологічне спрямування [3, с. 85-87].

У процесі дослідження нами здійснено контент-аналіз трактування змісту поняття «управлінська культура керівника закладу загальної середньої освіти» ученими-дослідниками, у яких розкриваються і доповнюються, на нашу думку, усі аспекти управлінської культури керівника :

І. Бойко вважає, що управлінська культура керівника в сфері освіти – це комплекс управлінських знань, умінь, навичок і досвіду, а також професійно значущих особистісних якостей лідерської, творчої спрямованості. Він розглядає управлінську культуру як міру й спосіб творчої самореалізації особистості керівника в усіх сферах управлінської діяльності, яка спрямована на засвоєння, передачу й створення цінностей, а також і технологій в управлінні закладом освіти [2].

Справедливим, на нашу думку, є твердження Г. Груця, який вважає, що управлінська культура керівника закладу освіти – складова його загальної та професійної культури, частина його суб'єктивної культури, яка є орієнтиром для успішного здійснення управлінської діяльності. Її змістом є : знання принципів, методів, прийомів, організаційних форм і технологічних способів управління освітнім процесом, який спрямований на підвищення його ефективності; сукупність управлінсько-педагогічних цінностей, які мають значення в управлінні сучасним закладом освіти; механізми соціокультурної регуляції,

За визначенням Г. Груця, особистісні здібності, якості і характеристики управлінської культури керівника закладу загальної середньої освіти можна представити як сукупність цінностей, поглядів, взаємин, єдиних для всього професійного колективу, які визначають чіткі норми їхньої поведінки. Вона є основним компонентом в досягненні управлінських цілей, підвищення ефективності організації й управлінні інноваціями [8].

О. Кравчук розглядає управлінську культуру керівника навчального закладу як різновид професійної культури, властивість особистості, складне динамічне утворення, міра і спосіб творчої самореалізації керівника навчального

закладу. Авторка стверджує, що рівень управлінської культури потрібно постійно підвищувати відповідно до сучасних вимог і запитів суспільства до управлінської діяльності керівника [27].

Ми поділяємо думку В. Мельник, яка вважає, що управлінська культура є складовою професійної компетентності, що визначається сукупністю знань, необхідних для даної педагогічної спеціальності або посади; умінь і навичок, необхідних для успішного виконання функціонально-посадових обов'язків; професійних, ділових і особистісних якостей для більш повної реалізації власних сил, здібностей і можливостей при виконанні функціонально-посадових обов'язків; загальної культури, необхідної для формування гуманістичного погляду, духовноціннісних орієнтирів, моральних і етичних принципів особистості; мотивації професійної діяльності [34, с. 50-51].

В. Святоха дає таке визначення: «Управлінська культура керівника підручного закладу – це система інтегральних характеристик управлінських якостей керівника, що складається із ціннісних основ управлінської діяльності, гуманістично зорієнтованих моделей поведінки, відповідного стилю управління, інноваційних управлінських технологій».

До складових управлінської культури керівника закладу освіти автор відносить: управлінську етику як складову загальної етичної культури, що визначає професійну честь, гідність, обов'язок і характеризується самокритичністю, стриманістю у судженнях, відкритістю тощо; організаційну культуру, що характеризує рівень професійної діяльності; загальну культуру особистості керівника, яка визначає духовну зрілість особистості керівника; розумову культуру як визначальну характеристику професійної діяльності управлінця; комунікативну культуру або культуру спілкування – здатність налагоджувати стосунки, гармонізувати середовище, а також правову, естетичну, екологічну культуру управлінських технологій [70].

Згідно з трактуванням Е. Шейна, управлінську культуру можна представити як комплекс базових припущень, винайдений, виявлений або розроблений групою для того, щоб навчитися справлятися з проблемами

зовнішньої адаптації і внутрішньої інтеграції. Для того, щоб цей комплекс функціонував досить довго, підтверджував свою спроможність, він повинен передаватися новим членам організації як «правильний» спосіб мислення і почуттів у відношенні згаданих проблем [79].

В. Ягупов трактує управлінську культуру як складне системне динамічне утворення, що виражає сукупність, взаємодію і взаємовплив її ціннісно-мотиваційного, емоційно-вольового, когнітивного, менеджерського, праксеологічного, контрольного-оцінювального й суб'єктного складових [78].

У працях В. Сухомлинського, видатного вітчизняного вченого-практика, гуманіста, людини високої культури закладено методологічні основи культури управління закладом освіти й обґрунтовано принцип професійної компетентності директора школи, в основу якого покладено культурологічний підхід. На думку вченого, принцип професійної компетентності директора школи полягає у володінні високою загальною культурою, професійними знаннями з основ психолого-педагогічних наук, теорією і практикою управління школою. Він порівнював працю директора школи з високим мистецтвом [73, с. 69].

Л. Вознюк пропонує таке визначення : «управлінська культура керівника загальноосвітнього навчального закладу – це система інтегральних характеристик управлінських якостей керівника школи, що складається із ціннісних основ управлінської діяльності, гуманістично зорієнтованих моделей поведінки, відповідного стилю управління, інноваційних управлінських технологій» [6].

Л. Онищук визначає культуру управлінської діяльності керівника школи через навчально-інформаційну культуру, яку розглядає через призму професійної характеристики, ступеня психологічного, соціального та професійного розвитку, системи знань, переконань цінностей, принципів і способів управлінського досвіду [56, с. 235].

Г. Єльнікова вважає, що культура є однією з вимог системного підходу до управління школою і зазначає : «Культурно працювати – це значить уміти

правильно розставити кадри на вирішальних ланках, працювати творчо, з перспективами, завжди бачити кінцеву мету і вибирати найбільш раціональні методи її досягнення. Складовими управлінської культури Г. Єльнікова називає такі її види : культура спілкування, мовна культура, культура естетична або художня, правова тощо. Даючи визначення поняттю «культура управлінської праці», Г. Єльнікова також вказує на такі різновиди культури : загальна, або загальнолюдська культура, культура політична, правова, естетична, педагогічна з її багатьма відтінками залежно від типу та специфіки навчального закладу [10].

Авторка підкреслює особливу місію керівника закладу освіти і наголошує : це не просто посада, а велике педагогічне мистецтво, адже керівник поєднує у своїй особі : і вчителя, і інспектора, і господарника, і організатора навчально-виховного процесу, і консультанта, і наставника учнів, і вчителів тощо. Усе це вимагає не тільки різнобічних знань, досконалого володіння наукою управління, але й наявністю високої професійної культури, (переорієнтації наголосу з управління процесами на розвиток людського капіталу [10].

І. Прокопенко у своїх дослідженнях проблем управлінської культури визнає взаємозв'язок професійних цінностей керівника закладу освіти, видів його управлінської культури, її проявів. Автор робить висновок, що управлінська культура – це система знань і вмінь, особистісних якостей, мотивів і цінностей, яка слугує якісному виконанню управлінських функцій, ефективній взаємодії з учасниками освітнього процесу, досягненню високих результатів. Для сприяння результативному й інтенсивному розвитку управлінської культури потрібні відповідні умови на різних суспільних щаблях і рівнях. Потрібно проводити наукові дослідження з проблеми розвитку управлінської культури керівників; розробити і запровадити атестацію керівників закладів освіти відповідно до нових стандартів їх діяльності; формувати інформаційний банк розвитку управлінської культури; заохочувати керівників закладів освіти і створювати їм умови для самостійної роботи в цьому напрямку [66].

Підсумуємо представлені вище погляди учених-дослідників, які заслуговують на найбільшу увагу, оскільки відображають найхарактерніші

різносторонні ознаки управлінської культури керівника-лідера ОЗО. Пригадаємо, зокрема такі: В. Сухомлинський порівнював працю директора школи з високим мистецтвом; Г. Єльнікова вважає, що це здатність культурно працювати; Л. Вознюк трактує управлінську культуру керівника як ціннісні основи; Л. Онищук стверджує, що це ступінь розвитку компетентностей і якостей керівника; І. Прокопенко зазначає, що це система знань, умінь, особистісних якостей, мотивів і цінностей – і з цим важко не погодитися, адже складається цілісна картина трактування поняття «управлінська культура», її найхарактерніші ознаки [6; 10; 56; 66; 73] (рис. 2.12).



Рис. 2.12. Найхарактерніші ознаки управлінської культури керівника-лідера ОЗО

На окрему увагу заслуговує думка С. Корольок, яка розмежовує зміст понять «культура управління» і «управлінська культура». Автор вважає, що культура управління – це сукупність досягнень в організації і здійсненні процесів управління, організації управлінської праці, методів і стилів керівництва, використанні техніки управління, а також задоволення вимог, що ставляться до працівників, зумовлених нормами і принципами моралі, етики, естетики, права. Управлінську культуру вона визначає різновид професійної культури, який складається з політичної, правової, адміністративної, менеджерської, організаційної, соціально-психологічної, інформаційної, комунікативної та економічної культур і є інтегральним утворенням щодо системи знань і вмінь, особистісних якостей, мотивів і цінностей, які реалізуються під час управління [25, с. 21].

«Структура і зміст управлінської культури керівника закладу загальної середньої освіти є складовою його загальної культури й професійних

компетентностей і виступає складним ціннісним утворенням, яке характеризується не лише особистою, духовною і матеріальною культурами, а й задоволенням в управлінській праці, знаннями в галузі педагогіки, психології, управління соціальними системами, професійними вміннями ефективного управління. Те, що С. Корольок вважає управлінську культуру складовою професійної, ще раз підтверджує, що керівник ЗЗСО в Україні – це посада, а не професія» [25, с. 88].

Узагальнивши наведені твердження, можна зробити висновок, що управлінська культура – це якісна характеристика професіоналізму керівника, його готовності до змін, ціннісні основи управління ОЗО та особистісні цінності, моделі поведінки та позиція керівника, стилі керівництва тощо. Вона містить у собі усі аспекти організації управлінської діяльності керівника ЗЗСО і його особистісні якості.

Як відомо, висококультурна освічена людина – це гуманна і творча особистість, яка мислить нестандартно, постійно розвиває свої здібності, володіє аналітичним та інтуїтивним мисленням, має потребу в інноваційній творчій діяльності та здійснює її, володіє досконалими знаннями, вміннями, навичками, досвідом, здатна до професійного і особистісного самовизначення.

Підґрунтям управлінської культури, здатностей і забезпечення ефективного виконання функціональних обов'язків керівника-лідера є його загальна культура, яка включає: освіченість, здатність до філософської рефлексії, політичну, морально-етичну, педагогічну та інші види культур. Тільки в культурно–освітньому середовищі може сформуватися високопрофесійний керівник, здатний вільно і стратегічно мислити, створювати інтелектуальні цінності.

Управлінська культура є складником загальнолюдської і професійної культури. У залежності від напрямів діяльності керівники опорних закладів освіти зазначили такі різновиди управлінської культури як базові, які об'єднують практично багато інших: організаційна, педагогічна, комунікативна етична

культури, які мають також свої показники, оремі з яких відображені в моделі (рис. 2.13) [10; 22; 26].



Рис. 2.13. Базові складники управлінської культури керівника-лідера

Уважаємо, що управлінська культура – це якісна характеристика діяльності керівника-лідера ОЗО. Це властивість, яка притаманна керівнику-менеджеру закладу освіти як особистості й має прояв в усіх аспектах і напрямках його діяльності як професіонала: міра і спосіб творчої самореалізації особистості керівника в різноманітних видах управлінської діяльності, спрямованої на засвоєння, передачу і створення цінностей, технологій у управлінні ОЗО, що потребує постійного підвищення власного рівня управлінської культури, з метою забезпечення реалізації державної освітньої політики, вимог суспільства і особи.

Розглядаючи культуру як інтегральну характеристику життєдіяльності суспільства, реалізуючи культурологічний підхід в управлінні ОЗО, керівнику-лідеру слід знати, на нашу думку, такі її критерії: орієнтація культури на виховання особистості гуманного типу; доступність її матеріальних і духовних цінностей для широких верств; розвиток механізмів розвитку і передачі культури; наявність елементів творчості у масовій і педагогічній практиці [22; 38; 43; 48; 55].

Щоб організувати і стимулювати професійну діяльність педагогічних працівників, формувати культуру організації, вивчати попит на освітні послуги в конкурентних умовах ринкових відносин, забезпечувати якість освіти і розвиток її здобувачів, координувати систему зовнішніх і внутрішніх зв'язків, керувати усіма ресурсами, управляти освітнім й іншими процесами в ОЗО, здійснювати ефективну комунікацію, маркетингові дослідження, встановлювати партнерські взаємини з навколишнім оточенням і внутрішнім середовищем, активізувати включення в управління ОЗО соціуму – необхідне постійне оновлення і набуття нових знань, умінь і навичок в управлінні ОЗО, оволодіння новими формами і технологіями, тобто мати високий рівень розвитку управлінської і загальної культури.

Формування і розвиток управлінської культури керівника-лідера ОЗО потребує цілеспрямованої роботи з метою оволодіння ним новим педагогічним мисленням, спонукання його до творчого пошуку, гуманізації стосунків, створення у закладі контексту культури, якісної зміни професійно орієнтованої управлінської діяльності й особистісного розвитку.

Не зважаючи на значну кількість досліджень з питань культури, потребують, на нашу думку, детальнішого визначення сутнісні характеристики різних видів культур в управлінській діяльності керівника-лідера, феномени чи субкультури як підвиди; розгляд культури, професійної компетентності керівника-лідера й особистості керівника в світі культури в їх інтегральній цілісності; відповідності, культурної доцільності його індивідуально-особистісного розвитку, а не тільки окремих аспектів, адже для керівника-лідера опорного закладу освіти предметом його діяльності є управління різноманітними суб'єктами, об'єктами, системами й явищами освітнього культурного середовища.

Особливого значення ці питання мають для розвитку управлінської культури керівника-лідера ОЗО, адже результатом має стати створення успішного освітньо-культурного середовища, розвиток компетентностей учасників освітнього процесу, що змінить програму взаємовідносин – від

культури ролі до культури мислення й результативності управлінської діяльності керівника-лідера, а також успішного виконання ОЗО своєї місії перед суспільством.

Спробуємо спроектувати напрями і зміст діяльності керівника, його управлінської команди ОЗО щодо розвитку загальнолюдської й управлінської культури на прикладі організаційної культури закладу. Враховуючи те, що до освітнього округу ОЗО входить власне сам заклад, який став опорним, а також його філії зі своїми колективами, своїми традиціями, рівнем професіоналізму педагогів й рівнем патріотизму дорослих і юного покоління, керівнику ОЗО і його команді потрібно багато зробити, щоб створити працездатний, професійний, згуртований колектив, який зможе виконати покладені на такий заклад державою і суспільством сподівання.

Ще у 79-ті роки ХХ століття В. Сухомлинський зауважував, що значний вплив управлінська культура керівника школи має на організаційну культуру шкільної організації. Як певна система цінностей, що прийнята всім колективом, шкільна організаційна культура, у значній мірі, залежить від рівня управлінської культури керівника школи, що в організаційній культурі школи духовне багатство педагогічного колективу здійснюється через постійний обмін цінностями (73, с. 69).

Саме від світоглядних позицій і ціннісних орієнтацій керівника, його професіоналізму – усього, що становить основу його управлінської культури, – залежить рівень організаційної культури закладу освіти, а значить і рівень освітнього процесу, і вся життєдіяльність ОЗО.

Розглянемо детальніше, як управлінська культура керівника ОЗО і всієї управлінської команди, зокрема організаційна, може забезпечити успішність діяльності ОЗО з метою забезпечення якісної освіти і розвитку учнів; об'єднання навколо себе філій і місцевих громад; створення системи професійного розвитку всіх педагогів освітнього округу; збереження культурної спадщини і національних традицій; формування національної свідомості і самосвідомості

учасників освітнього й управлінського процесів; формування громадянина-патріота, інноватора, креативної особистості.

Серед основних завдань керівника-лідера є формування і розвиток культури ОЗО, яку називають організаційною. Насамперед, керівнику ОЗО спільно зі своєю командою, необхідно *створити власну організаційну структуру*, що передбачає дотримання певних принципів у діяльності, яка характеризувала б інноваційну культуру закладу і управлінську культуру керівника і здійснювалася б відповідно до принципів його діяльності і розвитку. Для цього необхідно *розробити загальноприйняті моделі поведінки учасників освітнього процесу*, яких будуть дотримуватися всі. Вони дають членам об'єднаного колективу почуття захищеності, коли кожен буде себе позиціонувати саме з цією спільнотою [38; 43; 53; 55; 59].

Розрізнити культуру різних закладів можливо відповідно до обраної стержневої ідеї, визначених ними основних напрямів і профілю діяльності: лінгвістичного, юридичного, математичного, спортивного, економічного, екологічного, військово-спортивного тощо. Напрями і способи діяльності впливають на організаційну культуру, оскільки вона детермінує пріоритетні якості, необхідні саме для цієї діяльності: здібності, розум, силу, підприємливість, духовність, оригінальність, патріотичність, духовне, психічне і фізичне здоров'я.

Організаційну культуру ОЗО розглядаємо з позицій системного підходу як систему, що повинна мати сильне, структуро-організуюче ядро – головну стержневу (серцевинну, стрижневу) ідею, або сукупність ідей (принципів), які є прийнятними для всіх та кожного і відображає напрями, специфіку і способи організації діяльності та управління, має прояви у стилях керівництва, у поведінці та позиції керівника і педагогічних працівників, представників органів громадського самоврядування та влади, ставленні зовнішнього середовища і партнерській взаємодії, в міжособистісному професійному спілкуванні тощо.

Компонентами організаційної культури ОЗО (її зовнішнього прояву) є: символіка, подвижники (герої, взірці), церемонії, обряди й традиції, процедури,

як видимі явища, що вказують на очевидні й приховані переконання, цінності й настанови. Це стосується : і створення нового освітнього простору; і безпечного інклюзивного здоров'язбережувального середовища; і оформлення інтер'єру навчальних кабінетів й інших приміщень в ОЗО та в усіх підпорядкованих філіях; і культури ведення документації; і культури організації й проведення різних заходів з педагогічним, учнівським, батьківським колективами і місцевою громадою; і дотримання певних традицій і церемоній; і єдиного мовного режиму, етикету тощо [43; 59].

Важливу роль у створенні і розвитку ОЗО відіграє *символіка – слова, гасла, дії, предмети, знаки, оформлення – всі атрибути, які відображають українську ментальність і специфіку самого закладу*, органічно вписуючись в освітній процес і життєвий простір. Це мова, культура усного й писемного мовлення співробітників і вихованців, манера всіх учасників освітнього процесу одягатися, стиль міжособистого спілкування, облаштування навчальних кабінетів й інших приміщень закладу, оформлення інтер'єру тощо, які використовує ОЗО, щоб зробити більш зрозумілими для всіх його місцю, цілі і завдання. Такі зовнішні прояви легко спостерігати і змінювати.

Не менш значущими в розвитку організаційної культури ОЗО є *окремі особистості. Це найбільш авторитетні люди – своєрідні подвижники (герої), які є ідеалом, еталоном, взірцем для наслідування стилю роботи чи навчання, поведінки, прояву особистісних якостей тощо. Їхні ідеї, пропозиції й ініціативи щодо розвитку ОЗО, його традицій, впровадження нових ідей і технологій підтримуються усіма.*

Ще одним, *не менш важливим компонентом, є способи організації життєдіяльності ОЗО. Це стосується ритуалів (церемоній, дійств, обрядів, це звичаї і традиції опорного закладу).* До них можна віднести проведення різних заходів, зібрань, форм спілкування адміністрації закладу з педагогічними працівниками й адміністративно-обслуговуючим персоналом, з батьками учнів, учнями, партнерами тощо. Це манери вітання й міжособистісного спілкування, способи збереження владної дистанції і демократизму в ОЗО між учителями,

учнями, батьками, стиль керування й спілкування керівника з підлеглими, з учнями, батьківською громадою, з органами місцевого самоврядування, з іншими учасниками освітнього і управлінського процесів.

Спільні цінностей основні правила (настанови) є дієвими тоді, коли сприймаються, усвідомлюються і підтримуються усіма працівниками ОЗО і філій, іншими суб'єктами освітнього й управлінського процесів, формуються всіма учасниками освітнього процесу у співпраці і партнерській взаємодії з громадськістю на основі загальноприйнятих людських цінностей. Вони відображають спільне бачення стратегії і розуміння подальшого розвитку ОЗО; визначають, що добре, а що не спрацювало; раціонально чи ні; що варто підтримувати, а що потребує доопрацювання, змін, корекції. Їх легко спостерігати і змінювати.

З іншого боку, навіть поверхове маніпулювання зовнішніми проявами компонентів організаційної культури, наприклад, зміна манери рухатися, одягатися, вітатися, презентувати себе, зміна оформлення інтер'єру – відразу помічається і справляє досить істотний вплив і на учасників освітнього процесу, і на освітнє середовище в цілому, і на все навколишнє оточення.

Важливо усвідомлювати, що *цінності, які сповідують усі учасники освітнього й управлінського процесів у ОЗО і його філіях, позначаються на способах досягнення спільної мети діяльності. Прогресивність, успішне функціонування і розвиток ОЗО залежать від ідей, що втілює колектив; цінностей, які сповідує учнівський, педагогічний і батьківський колективи; принципів, на основі яких здійснюється їхня діяльність; ставлення до працівників, визнання більшої цінності людей, їхніх можливостей і здібностей, ніж грошей, обладнання, іміджу.*

Найбільш прихований, глибокий рівень становить система поглядів і переконань учасників освітнього й управлінського процесів у ОЗО, яка є результатом розумового програмування, що побачити практично неможливо. Вони відображають стиль міжособистісних стосунків між учасниками освітнього й управлінського процесів, способи дій і ставлення до них,

ґрунтуються на загальних, прийнятих усіма правилах, настановах, цінностях і переконаннях керівників, педагогічних й інших працівників, учнів, батьківської громади. Глибший рівень цінностей є досить стабільним, його нелегко виявити і змінити, але це можливо, якщо докласти більше зусиль. Тобто, *зовнішні прояви культури ОЗО легко піддаються змінам, а внутрішні, глибинні – значно важче, складніше і цей процес набагато триваліший* [43; 55; 59].

Розглянемо кілька аспектів реалізації стержневої ідеї в ОЗО. Якщо офіційно опорний заклад освіти визначив як стержневу ідею надання якісної освіти та всебічний розвиток учнів, формування у них активної творчої життєвої позиції і лідерських якостей, поглиблене вивчення окремих предметів чи обраний профіль навчання, то це буде лише формальна, привнесена ззовні стержнева ідея.

Реальною є стержнева ідея – формування національної свідомості та самосвідомості учнів як громадян України. Національна свідомість і самосвідомість громадян є необхідною умовою для розбудови суверенної, незалежної і соборної України. Саме вона має становити державну ідеологію нашого суспільства. Треба пам'ятати також, що *національна свідомість і самосвідомість притаманні людині від природи і може втілюватися у різних формах національної ідеї.* Це весь уклад життя закладу освіти. На цей процес найбільше впливають три групи факторів: держава і її інституції; культура в широкому розумінні цього поняття (насамперед, українська мова як код нації); цілеспрямований процес національно-патріотичного виховання особистості через її всебічний розвиток – і цей інструмент в руках освітян [43; 55; 59].

Формування національної свідомості й самосвідомості має розглядатися у ракурсі професіоналізму й патріотизму усіх працівників і керівництва ОЗО, поєднання їхнього слова і дії, позицій, поведінки, особистого прикладу, їх особистісних якостей, індивідуальної креативності, проявів патріотизму й активної громадянської позиції, національної свідомості й самосвідомості у професійній діяльності, у міжособистісному спілкуванні, у власних цінностях, світогляді, поглядах і вчинках.

У процесі реалізації цієї стержневої ідеї для учнів (підростаючого покоління) мають бути враховані: прагнення учнів отримати глибокі й міцні знання, відповідні компетентності, щоб досягти особистих успіхів; відповідність обраного ними профілю навчання і рівня професіоналізму вчителів; їхніх здібностей і нахилів, прагнення реалізувати себе; національно-патріотичні цінності, сформовані ще у родині та розвинені в ОЗО як невід’ємні складові їхнього повсякденного життя – і це для них має бути усвідомлена норма буття.

Національна самосвідомість може втілюватися у різних формах національної ідеї: Тому заклад освіти, який пропагує національну свідомість і самосвідомість, український патріотизм, любов і повагу до української мови, але при цьому дозволяє своїм працівникам спілкуватися у своїй діяльності та під час спілкування з батьками та учнями, під час здійснення освітнього процесу іншою мовою, навряд чи досягне визначеної мети своєї діяльності [43; 53].

Таким чином, *стержневою є та ідея, яка повною мірою справляє реальний вплив на всіх учасників освітнього процесу ОЗО, на відміну від офіційно прийнятої закладом парадигми.* Це відбувається тому, що організаційна культура ОЗО є складною системою і, навіть, віддалений від неї елемент несе на собі відбиток усієї системи.

Особливо це стосується стану функціонування української мови у ОЗО й діяльності колективу щодо її розвитку як державної і як рідної.

Г. Філіпчук у монографії «Національна ідентичність: культурно-освітній вимір» зазначає: «Досконале вивчення української мови має залишатися головною метою освітнього процесу. Причому її реалізація найоптимальніше може здійснюватися в умовах створення реального єдиного комплексу мовної підготовки, коли дитсадки, школи, ВНЗ, суспільство, держава, а також церква мовленнєво комунікуватимуть на основі української мови як державної» [74].

У Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді 2016-2020 роки один із основних напрямів діяльності визначено в державі «підвищення ролі української мови як національної цінності» [72].

Варто згадати про те, що англійський раціоналізм, німецька пунктуальність, італійська пристрасність визначають культуру цих народів. Їхні цінності узгоджуються з їхніми особливостями, цілями, способами діяльності, зокрема в системі освіти і кожного закладу освіти.

Тому цілком закономірно, що *завдання педагогічних колективів ОЗО в цілому, кожного вчителя і керівника бути взірцем ставлення до української мови й активно використовувати її у професійній діяльності та особистому спілкуванні*. Адже у мові виражається все її духовне багатство, розум і знання, вміння впливати на свідомість людей [53].

Українська мова як національна цінність і код нації є визначальною складовою національної культури. Від тісного зв'язку організаційної культури ОЗО з національною культурою залежить її ґрунтовність, стабільність, прийнятність для всіх учасників освітнього процесу. Міцне підґрунтя і реальна психологічна основа для її формування і розвитку базується на національному менталітеті, що відображає психологічні риси українського народу (і позитивні, і негативні).

Талановиті педагоги можуть і використовують різноманітні способи, щоб перетворювати негативні риси на користь і самому учневі, і суспільству. Головне, що всі дії мають здійснюватися з дотриманням педагогічної культури й етики, утвердження доброзичливості, сприятливого психолого-педагогічного мікроклімату, поваги до людини й довіри до неї, забезпечення розвитку її ініціативи, таланту, творчих здібностей, суб'єкт-суб'єктних стосунків учитель-учень, учитель-керівник, учитель-батьки, керівник-представники партнерів, тобто педагогіці партнерства між усіма учасниками освітнього процесу [43; 53; 55].

Як компоненти професійної компетентності і управлінської культури керівника, важливе значення у розвитку організаційної культури ОЗО й створення її міцного підґрунтя, мають також професійний і особистісно-ціннісний досвід самого керівника. І характер інновацій, і шлях розвитку ОЗО, і

успішне керівництво освітнім процесом залежить безпосередньо від його професійної компетентності і особистісних якостей.

Це тому, що *будь-яка культура має особистісне підґрунтя*. Її цінностями, як правило, стає те, що людина сама пережила, що стало її власним досвідом, радістю чи смутком. Це мова почуттів, емоцій, вражень, розчарувань, захоплень, сумнівів, радості, не тільки слова, проголошені гасла, але і відчуття.

Особистісно-ціннісний досвід означає, що цінності людини матеріалізувалися не лише на рівні розуму й слів, а й у душі та серці. Без особистісного переживання, ставлення культура залишається лише порожнім, нічим не заповненим звуком, словом, якому можна не надавати значення. Серед безлічі цінностей, які пропонує культура, дієвими будуть лише ті, що пережиті людиною на особистісному рівні.

Тому таким *важливим у створенні організаційної культури ОЗО, організаційної і педагогічної культури керівника є його самоактивність та національна свідомість і самосвідомість*, яка виявляється в тому, що керівник не пасивно розвішує національну символіку в приміщеннях, а активно взаємодіючи з нею, а використовує її як ресурс, інструмент у своїй діяльності, показуючи приклад іншим. Його власна активність зумовлює активність учасників освітнього процесу.

Професійний і особистісний досвід, самоактивність, національна самосвідомість, рівень управлінської культури керівника у впровадженні культурологічного підходу в управлінні, його сприйняття і дотримання культурних національних і світових цінностей є дуже важливим. Це забезпечує використання національних цінностей, національних символів й національних звичаїв і традицій найбільш оптимально, якщо він хоче бачити організаційну культуру ввіреного йому ОЗО дієвою, результативною і позитивною [43; 46; 47; 48; 53; 55; 59].

Як бачимо, у розвитку професійної компетентності й професійній діяльності керівника ОЗО, в системі управління закладом освіти загальнолюдська й управлінська культура відіграють важливу системотвірну

роль. Керівнику опорного закладу освіти необхідно розвивати власну управлінську культуру, створювати і розвивати організаційну культуру ввіреного йому закладу освіти. Це засвідчують і результати фундаментального дослідження відділу економіки і управління ЗСО Інституту педагогіки НАПН України.

Висновки до другого розділу

(О. Онаць)

Керівник ЗСО, зокрема опорного, є ключовою фігурою в закладі освіти, є і організатором, і виконавцем, і модератором, і коучем, і психологом, і координатором, і керівником, тобто виконує названі й багато інших функцій і ролей.

Професійна компетентність керівника ОЗО як освітнього менеджера і лідера трактується нами як інтегральне динамічне поєднання системи теоретичних знань, практичних умінь, соціально значущих і професійно важливих здатностей і якостей особистості, мотиваційно-ціннісної сфери й набутого досвіду, діалектичний взаємозв'язок яких забезпечує результативність його професійної управлінської діяльності і є базисом формування та розвитку його управлінської культури.

Розвиток професійної компетентності керівника ОЗО трактується як цілеспрямований, незворотній процес якісних змін у знаннях, уміннях і навичках, здатностях і якостях, досвіді, результатах його професійної діяльності й рівнях сформованості управлінської культури.

У підрозділі представлені результати дослідження щодо особливостей управлінської діяльності керівника ОЗО в організації дистанційного навчання в умовах карантинних обмежень. Організація освітнього процесу в опорних закладах освіти у дистанційному форматі в умовах карантинних обмежень показала, що освітній процес у опорному закладі освіти є цілісним, не тільки керованим, але і самокерованим. Переважна більшість закладів освіти зуміли мобілізуватися і якісно організувати освітній процес, використовуючи

різноманітні інструменти, інтернет-платформи, сервіси тощо. Карантин засвідчив готовність закладів загальної середньої освіти, освітян в цілому, опорних закладів освіти справлятися з новими викликами, шукати інші шляхи й форми забезпечення взаємодії об'єктів і суб'єктів управління всіма компонентами освітнього процесу в екстремальних умовах, оволодівати в процесі професійної діяльності новими знаннями і навичками, уміннями і здатностями, набувати нового досвіду, оволодіваючи іншими методиками й технологіями, забезпечувати ефективну комунікацію, ухвалюючи правильні управлінські рішення, використовувати надану Законом України «Про освіту» шкільну автономію, покладаючись на професіоналізм, згуртованість і готовність колективів.

Порівняльний аналіз змісту Базового стандарту директора школи України і проєкту державного професійного стандарту «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти», який розроблявся робочою групою МОН України, дозволив зрозуміти причини життєздатності Базового стандарту професійної діяльності директора школи України (2003 року). Базовий стандарт передбачався як основа для професійної управлінської підготовки керівника і як інструмент для його успішної управлінської діяльності, ефективного керівництва і лідерства, як гнучкий інструмент розвитку, як своєрідне мірило потенційних сил і можливостей, а проєкт державного професійного стандарту – це вимоги до кваліфікації, за якими буде вимірюватись ефективність професійної діяльності керівника.

На основі узагальнених трактувань, можна зробити висновок, що управлінська культура є компонентою загальної культури і складовою професійної компетентності керівника-лідера опорного закладу освіти як якісна характеристика професіоналізму керівника, його готовності до змін, ціннісні основи управління ОЗО й особистісні цінності, моделі поведінки й позиція керівника, стилі керівництва тощо. Це властивість, яка притаманна лідеру-менеджеру закладу освіти як особистості й має прояв в усіх аспектах і напрямках його діяльності як професіонала; це міра й спосіб творчої самореалізації

особистості керівника в різноманітних видах управлінської діяльності, що потребує постійного підвищення власного рівня управлінської культури, з метою забезпечення ефективного управління опорним закладом освіти.

Обґрунтовано, що організаційна культура як базова складова загальної й управлінської культури є одним із найважливіших факторів успішної діяльності опорного закладу освіти за умови, якщо вона має сильне, структуро-організуюче ядро – головну стержневу ідею, або сукупність ідей (принципів), які є прийнятними для всіх і кожного. Її компонентами є: символіка, подвижники (герої), церемонії, обряди та традиції, процедури, як видимі явища, що вказують на очевидні й приховані переконання, цінності й настанови.

Відповідно до законодавства і вимог суспільства до керівника опорного закладу освіти як освітнього менеджера і лідера він повинен мати стратегічне мислення, мати здатність бачення шляхів розвитку підпорядкованого йому закладу, бути креативним і винахідливим, мати фахову підготовку освітнього менеджера і лідера, відповідний рівень професійної компетентності й управлінської культури, щоб стати повноправним суб'єктом освітнього й управлінського процесів.

Список використаних джерел до другого розділу

1. Базовий стандарт професійної діяльності директора школи України : проект. К. 2003. 20 с.
2. Бойко І. І. Професійна компетентність керівника закладу освіти як складова його професійної культури. К. : 2008. [Електронний ресурс] URL : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2009_5/bojko.pdf.
3. Болгарина В. С. Культурологічний підхід до визначення стратегії розвитку загальноосвітнього навчального закладу. URL : <file:///C:/Users/B-PRO/Downloads/59%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%8>
4. Вдовиченко Р. П. Між професійною підготовкою та компетентністю. Управління освітою (Шкільний світ). 2003. № 15-16. С. 2-3.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К. Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. С. 157.
6. Вознюк О. В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки : синергетичний підхід : монографія /за ред. проф. П. Ю. Сауха. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2009. 184 с.
7. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ. Україна : Либідь. 1997. 376 с.

8. Груць Г. М. Формування управлінської культури керівника закладу
URL : <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/15653/1/Hruts.pdf>.

9. Даниленко Л. І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора школи : Монографія. Л. І. Даниленко. К. Логос. 1990. 140 с.

10. Єльнікова Г. В. Культура управлінської праці керівника загальноосвітнього навчального закладу. Г. В. Єльнікова. Управління школою, 2004. –№35 (83).

11. Інформаційний бюлетень. Про чисельність і склад педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти. Міністерства освіти і науки України, інших міністерств і відомств та приватних закладів. (2017/2018 та 2018/2019). [Електронний ресурс]. URL : <https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2020/06/Pro-chiselnist-i-sklad-ped.-pratsivnikiv-ZZSO-MON-inshih-ministrestv-i-vidomstv-ta-privatnih-zakladiv-2017-2018-ta-2018-2019.pdf>.

12. Інформаційний бюлетень. Про чисельність і склад педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти. Міністерства освіти і науки України, інших міністерств і відомств та приватних закладів. (2018/2019 та 2019/2020). [Електронний ресурс]. URL : <https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2020/06/Pro-chiselnist-i-sklad-pedagogichnih-pratsivnikiv-ZZSO-MON-Ukrayini-inshih-ministerstv-i-vidomstv-ta-privatnih-zakladiv-2018-2019-2019-2020-n.r.pdf>

13. Закон України «Про освіту» (редакція 2020р.)
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

14. Закон України «Про повну загальну середню освіту(Відомості Верховної Ради (ВВР), 2020, № 31, ст.226) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>»

15. Закон України №280/97-ВР «Про місцеве самоврядування в Україні»
URL : <https://www.president.gov.ua/documents/28097-vr-57>

16. Зязюн І. А. Технологізація освіти як історична неперервність. І. А. Зязюн // Неперервна педагогічна освіта : теорія і практика : Наук.-метод. Журнал. – 2001. Вип. 1. С. 73–85.

17. Калініна Л. Управління загальноосвітніми навчальними закладами як активними системами : моделі та механізми: монографія /Л. Калініна, В. Мелешко, І Осадчий, Л. Паращенко, М. Топузов / За наук. ред. Л. Калініної. – К. : Педагогічна думка. 2018. 224 с.

18. Калініна Л. М. Міжкультурна освіта в школі : курс для керівників ЗНЗ і працівників сфери освіти. Л. М. Калініна, Г. М. Калініна. Директор школи. – 2016. № 21- 22(789-790), листопад. С. 10– 47.

19. Калініна Л. М. Професіограма українського директора школи. Л. М. Калініна // Директор школи. 2001. № 3 (147). С. 13–15.

20. Калініна Л. М. Базовий стандарт професійної діяльності керівника нової української школи / Л. М. Калініна, О. М. Онаць // Керівник нової української школи : світоглядні орієнтири : збірник наукових праць / ред.. кол.

В. П. Андрущенко (голова) [та ін.].— Київ: вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2017. С. 52–60.

21. Калініна Л. М., Онаць О. М., Калініна Г. М. Культура як цивілізаційний феномен в управлінській діяльності керівника. Сучасні тенденції розвитку організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу в інформаційному суспільстві: Матеріали Всеукраїн. наук.-прак. конференції, 10 квітня 2014 р. Київ: Педагогічна, 2014. С. 32-43.

22. Калініна Л. М. Феномен культури в управлінській культурі керівника загальноосвітнього навчального закладу та методи його дослідження [Текст] / Л. М. Калініна // Зб. наук. пр. «Педагогічна освіта: теорія і практика». – Вип. 5. Кам'янець – Подільський : ПП «Медобори – 2006», 2010. С. 32 – 42.

23. Калініна, Л. М. Сучасні функції керівника школи / Л. М. Калініна // Матеріали II Всеукр. наук-практ. конференції «Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи». Суми: «Мрія -1» ЛТД, 1998. С. 111–113.

24. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти. Київ : Ніка-центр, 2000. 332 с.

25. Королюк С. В. Розвиток управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу. Монографія. / С. В. Королюк – Полтава : 2007. 168 с.

26. Королюк С. В. Управлінська культура керівника школи/Постметодика, 2003. –№ 5-6. – С. 85-88.

27. Кравчук Ольга Управлінська культура керівника навчального закладу як чинник ефективного функціонування освітньої установи. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/17514/1/%D0%9A%D1%80%D0%B0%D0%B2%D1%87%D1%83%D0%BA%202.pdf>

28. Локшин В. С. Професійна компетентність майбутніх менеджерів соціокультурної сфери в контексті модернізації вищої освіти : автореф. дис. д-ра пед.наук / В. С. Локшин. К., 2015. 42 с.

29. Локшина О. І. Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя: оновлене бачення 2018 року. О. Локшина. Український педагогічний журнал № 3. 2019. С. 21–30.

30. Локшина О. І. Професіоналізація порівняльної педагогіки в Україні: здобутки і виклики у вимірі педагогічної компаративістики у зарубіжжі / Порівняльна 21 педагогіка : методологічні орієнтири українських компаративістів : хрестоматія / авторський колектив. К. : Педагогічна думка, 2015. С. 30-39.

31. Мартинець Л. А. Методологічні підходи та принципи управління професійним розвитком учителів. file:///C:/Users/B-PRO/Downloads/Admin,+ilovepdf_com-77-82.pdf

32. Маслов В. І. Психологічна основа моделі компетентності директора школи // Директор школи, ліцею, гімназії. 2003. № 1. С. 12.

33. Маслов В. І. Наукові засади визначення змісту підвищення кваліфікації та підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів / В. І. Маслов. Післядипломна освіта в Україні. 2002. № 2. С. 63–66.

34. Мельник В. К. Підвищення управлінської кваліфікації керівника загальноосвітнього навчального закладу в системі післядипломної педагогічної освіти: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01/ ЦППО АПН України. – К., 2003. 220 с.

35. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>

36. Національна доктрина розвитку освіти. Указ Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002 URL : [legal_5_1.pdf \(dnpgov.ua\)](http://legal.51.dnpgov.ua)

37. Несин Н. Г. Професійна компетентність керівника навчального закладу / Н. Г. Несин // Відкритий урок. 2010. № 11. С. 12–13

38. Нідзієва В. А. Організаційна культура як феномен та об'єкт управління в підручнику для керівника закладу освіти. Проблеми сучасного підручника: збірник тез Міжнародної науково-практичної інтернет конференції (наукове видання), 28 – 29 травня 2020 р., Київ : Педагогічна думка, 2020. С. 137–139. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/720710/>

39. Онаць О. М. Що означає бути лідером. Актуальне інтерв'ю. Освіта і Суспільство. Всеукраїнська газета № 6, 2020. С. 7.

40. Онаць О. М. Розвиток психолого-педагогічної компетентності керівника опорного закладу освіти. Реалізація компетентісно орієнтованого навчання в освіті : теоретичний і практичний аспекти: Зб. наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 4 листопада 2019 р.), м. Київ / Ін-т педагогіки НАПН України. Київ : Пед. думка, 2019. С. 239–242.

41. Онаць О. М. Інноваційні технології в управлінській діяльності керівника опорного закладу освіти в підручнику для менеджера. *Проблеми сучасного підручника* : збірник наукових праць. Київ, 2018. № 20. С. 287–296. URL : <http://ipvid.org.ua/upload/iblock/cfc/cfcb470011a586b8d4e7d48969f4019c.pdf>

42. Онаць О. М. Керівник закладу освіти в системі розвитку людського капіталу. *Практична філософія і Нова українська школа*: збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції (16 травня 2019 р., м. Київ). Київ, 2019. С. 79–81. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/715973/>

43. Онаць О. М. Культурологічний модус формування національної свідомості та самосвідомості в опорному закладі освіти. Problems and achievements of modern science : coll. of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with materials of the International scientific-practical conf., Cork, May 6, 2019 NGO «European Scientific Platform», м. Корк, Ірландія. С. 33–36. https://lib.iitta.gov.ua/716028/1/%D0%9E%D0%BD%D0%B0%D1%86%D1%8C_%D1%82%D0%BE%D0%BC4.pdf

44. Онаць О. М. Організаційно-педагогічні та економічні засади функціонування опорних закладів освіти як центрів управління в умовах децентралізації. Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту

педагогіки НАПН України за 2019 рік. Київ, 2019. С. 217–219. URL: <http://undip.org.ua/upload/iblock/164/anotoaini.pdf>

45. Онаць О. М. Інноваційний підхід до управління динамічною взаємодією елементів освітнього процесу в опорному закладі освіти. Всеукраїнська науково-практична конференція «Теорія і практика моделювання Інноваційного розвитку профільного закладу загальної середньої освіти технічної спрямованості для академічно здібних учнів» 29-30 вересня 2020 року. С. 36–39. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/723641>

46. Онаць О. М. Самореалізація інноваційного управлінського потенціалу керівника ЗНЗ / О. М. Онаць // Шлях освіти. – 2012. – № 3. С. 24–29. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/86628405.pdf>

47. Онаць О. Взаємозв'язок стилю поведінки керівника і ефективності управління на громадсько-державних засадах / Олена Онаць // Рідна школа. – 2012. – № 8–9. С. 46–51. http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2012_8-9_12

48. Онаць О. М. Ролі і стилі в управлінській діяльності директора школи в змісті підручника для менеджера освіти [Електронний ресурс] / О. М. Онаць // Університету менеджменту освіти НАПН України «Теорія та методика управління освітою». 2016. № 1 (17) URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v17_16/4_onac.pdf

49. Онаць О. М., Островерхова Н. М., Попович Л. М., Шевцов М. Г. Громадсько-активні школи : управління та механізми розвитку : практичний посібник / О. М. Онаць, Н. М. Островерхова, Л. М. Попович, М. Г. Шевцов. К. : КОНВІ ПРІНТ, 2019. 96 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/718247/1/19_04.pdf

50. Онаць О. М. Особливості управлінської діяльності керівника закладу освіти в умовах дистанційного навчання. Дистанційне навчання в умовах карантину: досвід та перспективи. Аналітико-методичні матеріали / кол. автор. [О. М. Онаць (6.2)]; за заг. ред. О.М. Топузова; укл. М.В. Головка. Київ : Педагогічна думка, 2021. С. 170–177. URL: <https://undip.org.ua/library/dystantsiyne-navchannia-v-umovakh-karantynu-dosvid-ta-perspektyvu/>

51. Онаць Олена Миколаївна, Попович Л. М., Топузов Михайло Олегович (2020) *Виклики дистанційного навчання під час карантину в підручнику для керівника* In: Проблеми сучасного підручника: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (електронне видання), 28-29 травня 2020 р., м. Київ, 28-29 травня 2020 року, м. Київ, Україна URL: <https://lib.iitta.gov.ua/721574/>

52. Онаць О. М. До проблеми управління розвитком професійної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу / Анотовані результати науково-дослідної роботи Інститут педагогіки НАПН України за 2009 рік. К.: Педагогічна думка. С. 30 – 31.

53. Онаць О. М. Завдання опорного закладу освіти щодо розвитку і утвердження української мови. *VII Волошинські читання «Шкільна мовно-літературна освіта: традиції і новаторство»*: матеріали всеукраїнської

науково-практичної конференції, 17 травня 2019 р., м. Київ. 2019. С. 328–331. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/715985/>

54. Онаць О. М. Змістова компонента системи навчання шкільних менеджерів [Електронний ресурс] / О. М. Онаць. Електронне наукове фахове видання «Теорія та методика управління освітою». Вип. 9. 2012. URL: <http://umo.edu.ua/katalog/692-elektronne-naukove-fahove-vydannja-qteorija-ta-metodyka-upravlinnja-osvitojuq-vypusk-9-2012>

55. Онаць О. М. Культура в освітньому демократичному середовищі / О. М. Онаць. Постметодика. 2013. № 4 (113). С. 31–37.

56. Онищук Л. А. Гуманізація управлінської діяльності ліректора школи: Монографія //Л. А. Онищук.-Житомир: “Полісся”, 2002. 324 с

57. Даниленко Л., Карамушка Л. Освітній менеджмент : навч. посібник. Київ : Шкільний світ, 2003. 400 с.

58. Педагогічний словник; Ярмаченко М. Д. Ред. – Київ, Україна: Пед. думка, 2001, 514 с.

59. Побірченко Н. А., Лопушанська Г. В., Онаць О. М. Шкільний менеджмент / Освітній менеджмент : Навчальний посібник /за редакцією Л. І. Даниленко, Л. М. Карамушки (Підрозділи 4.1-4.5) – С. 132-153. К. Шкільний світ, 2003. 400 с.

60. Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти. Наказ МОН від 08.09.2020 № 1115 Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 28 вересня 2020 р. за № 941/35224 URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20>

61. Попович Л. М. Професійна компетентність керівника опорного закладу освіти у створенні ресурсного забезпечення закладу освіти. *Реалізація компетентнісно орієнтованого навчання в освіті: теоретичний і практичний аспекти* : збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 4 листопада 2019 р.). Київ : Педагогічна думка. С. 282–286. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/718971/>

62. Постанова КМУ від 14 червня 2000 р. N 963 Київ. Про затвердження переліку посад педагогічних та науково-педагогічних працівників URL :<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/963-2000-%D0%BF/stru#Stru>

63. Про затвердження плану заходів на 2017-2029 роки із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа». Розпорядження КМУ від 13 грудня 2017р. № 903-р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/903-2017-%D1%80#Text>

64. «Про внесення змін до Положення про освітній округ»; Положення про освітній округ, постанова Кабінету Міністрів України від 31 серпня 2016 р. № 574 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/574-2016-%D0%BF#Text>

65 «Про затвердження Положення про освітній округ і опорний заклад освіти». Постанова КМУ (2019, Черв. 19). № 532 [Електронний

ресурс]. URL:<https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-polozhennya-pro-osvitnij-okrug-i-opornij-zaklad-osvit-m-190619>

66. Прокопенко І. А. Педагогіка та психологія формування творчої особистості: проблеми і пошук : збірник наукових праць. Запоріжжя, 2007. Випуск №41. С. 300–301.

67. Професійна освіта : словник : навч. посібник / [уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало]. – К. : Вища шк., 2000. – 380 с.

68. Рекомендації МОН щодо організації дистанційного навчання в школі. Травень. 2020
URL:https://rada.info/upload/users_files/41919831/4c6d4edbb7e057a3ecea236cc72d989d.pdf

69. Рекомендації парламентських слухань на тему: «Збалансований розвиток людського капіталу в Україні : завдання науки і освіти» від 10 квітня 2019 року – С. 27.

Електронний ресурс : URL: http://kno.rada.gov.ua/news/Robota_Kom/Parl_Kom_slukh/Parl_slukh/8_skl/75312.html].

70. Святоха В. А. Вплив управлінської культури керівника вищого навчального закладу на ефективність менеджменту / В. А. Святоха // Теоретичні і прикладні проблеми психології. 2013. № 3 (32). – С. 237-242.

71. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія і практика : Монографія / Т. М. Сорочан. Луганськ : Знання, 2005. 384 с.

72. Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді 2016-2020 роки (Указ Президента № 580/2015 від 13.10.2015). URL :<http://www.lib.ru/politolog/lebon/psihologia.txt>.

73. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором. Вибрані твори : В 5 т. К. : Рад.шк., 1976-1977. Т. 4. С. 393-626.

74. Філіпчук Г. Національна ідентичність: культурно-освітній вимір: монографія / Георгій Філіпчук. – Чернівці : Друк Арт, 2016. 304 с.

75. Чижевський Б. Г. Формування культури опорного закладу освіти в підручнику для керівника. *Проблеми сучасного підручника* : збірник тез міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 14 травня 2019 р.). [Наукове електронне видання]. Київ, 2019. С. 125–127. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/715984/>

76. Чижевський Б. Г. Збалансований розвиток людського капіталу в Україні: завдання освіти і науки. *Матеріали парламентських слухань у Верховній Раді України 10 квітня 2019 року*. Київ : Парламентське видавництво, 2019. С. 242–245. «Plateforme scientifique européenne», 2019. V.4. С. 33–36. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/716028/>

77. Цілі Сталого Розвитку: Україна. Національна доповідь <https://www.undp.org/uk/ukraine/publications/tsili-staloho-rozvytku-natsionalna-dopovid-2017>

78. Ягупов В. В. Управлінська культура і компетентність керівників як системна психолого-педагогічна проблема / В. В. Ягупов, В. І. Свистун, М. А. Кришталь, В. М. Король. Збірник наукових праць Національної академії

державної прикордонної служби України // Педагогічні та психологічні науки. 2013. № 4 (96). С. 291-301.

79. Schein E. N. *organizational Culture and Leadership* – San Francisco: Jossey-Bass, 1985.

.

РОЗДІЛ 3.**МОДЕЛЮВАННЯ ЛЮДИНОЦЕНТРИСТСЬКОГО РОЗВИТКУ
ОПОРНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ЯК СКЛАДНО ОРГАНІЗОВАНОЇ
СИСТЕМИ НА ДОВІРЧИХ ЗАСАДАХ****3.1. Моделювання опорного закладу освіти як складно організованої системи** *(Л. Калініна)*

Відповідно до моделей розвитку науки (класична, некласична, постнекласична) в науковому дискурсі доцільно констатувати наявність множини методологій. Компетентність дослідника зумовлює необхідність застосування, крім загальнонаукової методології, до якої належать системний і діяльнісний наукові підходи, характеристику різних типів наукових досліджень, їх етапи й елементи : гіпотеза, об'єкт і предмет дослідження, мета і завдання, ще й методології спеціальних наук, які дослідники використовують у різних галузях наукових знань, а потім в організації дослідження на окреслених методологічних і теоретичних засадах. З позицій системології система методологічних знань є рівневою. Ієрархічність системи методологічних знань виявляється в тому, що кожна система утворена з рівнів і, водночас, є одним із компонентів вищого ієрархічного рівня системи. За обґрунтованими в науці класифікаціями <...> методології за рівнями розгляду є різними та мають від двох до чотирьох ієрархічних рівнів системи методологічних знань [Цит. за : 12].

До першого рівня методології належать філософські знання, другий рівень охоплює загальнонаукову методологію, третій – це конкретно-наукова методологія. Четвертий рівень посідають методики і техніки дослідження, зокрема включаючи сукупність прийомів і засобів дослідження та різноманітні операції з емпіричним матеріалом, подіями, фактами й ситуаціями.

Методологія управління освітою, так само, як і методологія педагогіки, методологія розвитку ЗСО, методологія культурології, методологія дидактики, розвивається за законами, закономірностями, тенденціями розвитку наукових знань у галузях їх розгляду. Враховуючи цей висновок, опорні заклади освіти як об'єкт

пізнання, дослідження та управління доцільно розглядати цілісно, на основі ядра теорій системології, синергетики, тектології, кібернетики, управління освітою й ядра теорій інших галузей наук, функційно пов'язаних із сферою освіти. Це не просте завдання для дослідника, яке потребує чіткого визначення сутності самого опорного закладу освіти. Наприклад, заклади освіти, залежно від обраної методології та підходів, є не просто системами, як зазвичай констатують більшість дослідників і практиків, а є складно організованими мегасистемами, які потребують конкретизації їх виду з позицій системного досвіду організації всіх форм, процесів і явищ соціокультурного середовища через взаємозв'язані структури, а також уточнення цього виду залежно від ракурсу його розгляду. Заклад освіти – це соціально-педагогічна, або освітня, або відкрита, або соціоекономічна або кіберсоціотехнічна або соціокультурна система.

Заклади освіти, відповідно до методологічно обґрунтованої Л. Калініною *теорії* державно-громадського управління закладами освіти як активними освітніми системами, є складними, самоорганізованими, саморегульованими й соціокультурними освітніми системами.

Виконання поставлених завдань цього фундаментального дослідження ґрунтувалося на *deskriptivній* (описовій) і *preskriptivній* (нормативній) *формах* методологічних знань у їх органічній єдності. Методологічне знання в *deskriptivній формі* є науково-пізнавальним описом предмета дослідження – організаційно-педагогічних засад й аналізу економічного забезпечення функціонування опорних закладів освіти як центрів децентралізованого управління в об'єднаних територіальних громадах.

Воно охоплює : теоретичне пояснення суті об'єкта дослідження – державно-громадського управління опорними закладами освіти, феномену механізмів управління, аналіз і узагальнення положень, які розкривають сутність об'єкта, дослідження та його специфіку, результати вивчення й аналізу методологічних джерел, загальнофілософську й конкретно наукову характеристики базових і похідних понять, раціональний добір методів, методик і технік дослідження, відповідних об'єкту й предмету дослідження.

Прескриптивна форма методологічних знань, пов'язана з визначенням нормативних орієнтирів (мета, завдання, характер наукового пізнання, логіка розгляду феноменів, програма дослідно-пошукової роботи, експерименту тощо) проведення дослідження, спрямована на організацію й регуляцію науково-дослідної діяльності. Для цього фундаментального дослідження мета полягала в науковому обґрунтуванні організаційно-педагогічних і економічних засад функціонування опорних закладів освіти та розвитку державно-громадської взаємодії суб'єктів управління в умовах децентралізації й об'єднаних територіальних громад.

Методологія цього фундаментального дослідження була спрямована на пізнання і розуміння сутнісної природи розвитку людини в опорній школі як мінісупільстві цифрової епохи, опорної школи як складно організованих мегасистем, феномену державно-громадського управління опорною школою й механізмів управління в їх взаємозв'язку.

У межах цього дослідження було застосовано поліпідхідність до пізнання й вивчення наведених вище явищ і концепція чотирирівневого методологічного аналізу. *Міждисциплінарний і компаративістський вимір* розгляду проблематики забезпечуватиме дослідницький апарат, який за структурою багаторівневий і охоплює ідеї, філософські концепції, терміносистему, поняття, а також сукупність загальнонаукових і спеціальних методів наукового пізнання, емпіричного й теоретичного рівнів дослідження [3; 4; 24; 26; 28; 30; 32; 60]. Наприклад, для порушеної проблематики дослідження це – філософські концепції людиноцентризму (В. Кременя), знаків, філософії цифрової цивілізації, фундаментальні концепції наукових шкіл й теорій менеджменту, державного й державно-громадського управління ЗСО, цифрової економіки знань, інноватики й педагогіки [19].

Відповідно до предмета цього дослідження опорний заклад освіти в ЗСО – це новий законодавчо визначений тип закладу освіти в сільській місцевості в умовах децентралізації – опорна школа (hub school), що включає основний заклад і філії. У тексті монографії використано два терміни «опорна школа» і «опорний заклад освіти» як ідентичні за структурою і змістом, механізмами функціонування і розвитку, оскільки МОН України був уведений у практичний і науковий обіг

спочатку термін «опорна школа», а потім «опорний заклад освіти». Нині на сайті МОН України наявна рубрикація в інтерфейсі, що має назву «опорна школа» <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/oporni-shkoli/stvorennya-opornoji-shkoli>, а представлені нормативно-розпорядчі матеріали одночасно містять документи, що включають обидва ці терміни.

Реалізація задуму дослідження потребувала конкретизації фундаментальних світоглядних і методологічних положень, що впливають із законів, закономірностей, тенденцій, принципів існування складних систем і управління ними й розкривають цілеспрямованість розвитку систем, організації державно-громадського управління як атрибуту складних систем, прогнозують і визначають засади суб'єкт-суб'єктної та суб'єкт-об'єктної взаємодії через відображення стійких причинно-наслідкових зв'язків у органіграмі опорного закладу освіти, організаційній структурі ресурсного забезпечення й архітектурі інформаційного забезпечення, а саме, організації управлінської діяльності й ефективного децентралізованого управління ОЗО.

Опорним закладам освіти як складно організованим, самоорганізованим і саморегульованим системам притаманні: багаторівнева структура, наявність автономних і варіабельних підсистем, масова стохастична (випадкова) детермінація, наявність ієрархічних рівнів управління й зворотних зв'язків, ускладнення структури, функцій й контенту діяльності організації в процесі еволюції, незворотність розвитку, нелінійність (багатоваріантна спрямованість розвитку), динамічна нестабільність; відкритість, а в деяких реальних ситуаціях – напіввідкритість, здатність до самоорганізації й активність елементів, зокрема *суб'єктна активність у різних видах діяльності*.

Креативно-прогностичне осмислення компонентів систем, функцій, змісту, інформаційно-комунікаційних зв'язків, особливостей функціонування актуалізували необхідність розроблення окресленої в процесі дослідження *концептуальної моделі багатовекторного людиноцентристського розвитку опорного закладу освіти як складно організованої соціокультурної системи, її субмоделей*.

У науковому дискурсі існує чимало визначень й інтерпретацій терміна «модель» [Цит. За : 15, с. 102]. Модель, за визначення Р. Шеннона, «<...> це представлення об'єкта, системи чи ідеї в деякій формі, відмінній від самої цілісності» [61, с. 4]. Головною характеристикою моделі можна вважати спрощення реальної життєвої ситуації, до якої вона застосовується. «Оскільки форма моделі менш складна, а дані, що не стосуються справи й ускладнюють проблему в реальному житті, усуваються, модель найчастіше підвищує здатність керівника до розуміння і вирішення проблем, які постають перед ним. Модель також допомагає керівнику поєднати свій досвід і здатність до суджень з досвідом і судженнями експертів» [36, с. 226].

Семантичне значення сутності поняття «модель» багатозначне й означає зразок якогось об'єкта чи системи об'єктів, який представлений у найбільш загальному вигляді при певній схематизації структурних компонентів і зв'язків між елементами й відтворює його окремі сторони, характеристики, властивості, функції. Модель є системою, штучно створеною людиною, що набуває змісту аналога, має пізнавальний потенціал лише тоді, коли відтворює і заміщує об'єкт дослідження й у процесі його вивчення дає змогу здобути нову інформацію. Модель дає змогу виокремити та інтерпретувати основні концептуальні положення дослідження, раціонально встановити оптимальний обсяг систематизованої інформації та шляхи забезпечення вільного й відкритого доступу суб'єктів-користувачів до різноманітних масивів інформації, змодельовати технологізацію процесів, структуру і зміст управлінської, інформаційної й організаційної діяльності суб'єктів, компоненти й елементи системи управління. Таким чином, термін «модель» базується на абстрактно-логічних процедурах теорії пізнання й використовується тоді, коли виникає необхідність поелементно, ретельно та логічно відобразити об'єкт, процес або деяку сукупність явищ дослідження за допомогою інших об'єктів, процесів, явищ, які вивчені, зрозумілі, досліджені з позицій різних методологій, або коли виникає в суб'єкта потреба пізнати, обґрунтувати, пояснити, модернізувати складні об'єкти, явища й поняття реальної дійсності.

Моделювання – це метод і універсальний спосіб пізнання явищ, процесів та об'єктів дослідження, процес побудови *моделі* з метою вивчення й перетворення явищ у будь-якій сфері діяльності, водночас, і в управлінні ЗСО й управлінням ОЗО.

Побудувати модель – означає провести мисленнєву або реальну імітацію об'єкта пізнання шляхом створення аналогів, у яких відтворюються концептуальні засади побудови об'єкта, а також мета, органіграма, принципи організації, процеси і параметри функціонування й розвитку об'єкта як складно організованої системи. Одночасно цей об'єкт пізнання є об'єктом дослідження, аналізу й моделювання. Цільова варіативність побудови певної моделі впливає і на вибір її форми, які класифіковані вченими та охарактеризовані за різними ознаками.

Розкриємо *основні етапи моделювання* опорного закладу освіти як складного об'єкта та мегасистеми. До компонентів ОЗО як мегасистеми належить система управління ОЗО як її підсистема й система ресурсного забезпечення, система інформаційного забезпечення управління, інші системи мегасистеми – ОЗО.

Система є основною категорією теорії систем, якій притаманні специфічні властивості. Будь-який об'єкт, процес чи явище – жива і нежива природа, мікро чи макросвіт, сфера пізнання, суспільство або опорна школа як мінісуспільство, – не існують поза системою, і кожен із них має системні взаємозв'язки. Природні чи штучно створені об'єкти, опорні школи у тому числі, можуть розглядатися як системи, що своєю чергою є складниками (підсистемами) великих мегасистем, і досліджуватися з позицій жорсткого та м'якого системного підходу, теорій загальних, відкритих і активних систем (рис. 3.1) [13, с. 204].

Визначальною ознакою мегасистеми є її цілісність, яка зумовлена організованістю й упорядкованістю всіх її складників – систем. Організованість мегасистеми вказує на наявність прямих і зворотних зв'язків між компонентами системи і зовнішнього середовища, установлення й приведення в дію каналів зв'язку між об'єктом і суб'єктом управління. Упорядкованість системи свідчить про перевагу саме системних зв'язків над випадковими під час її функціонування й розвитку.

Мегасистема

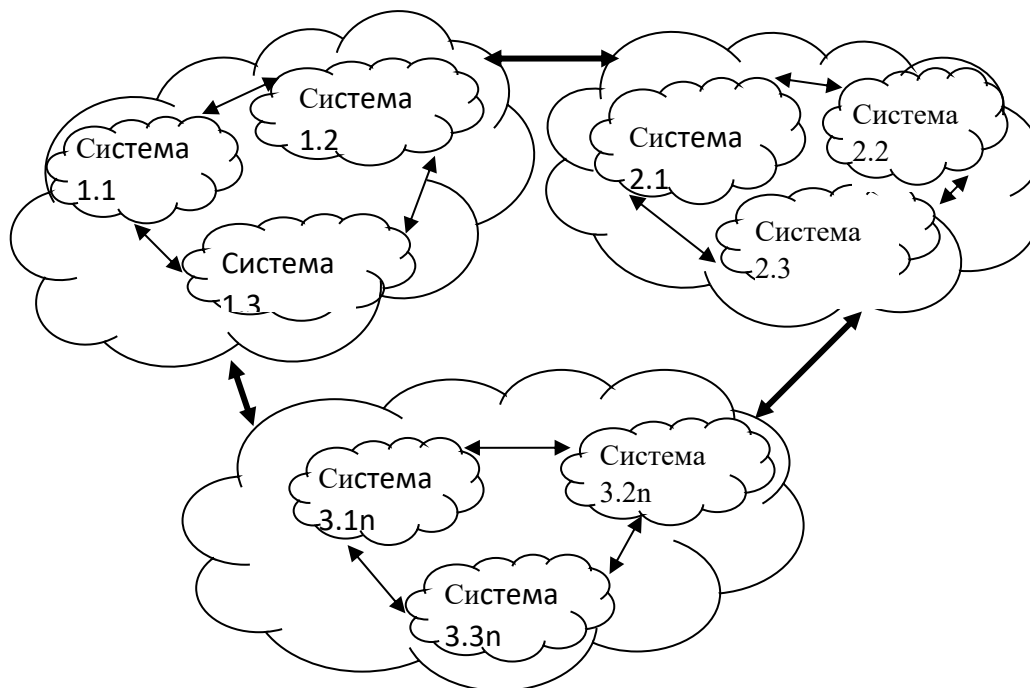


Рис. 3.1. Схема процесів композиції та декомпозиції складно організованої мегасистеми на системи й підсистеми

Опорний заклад освіти з позицій системології, системно-кібернетичного та синергетичного наукових підходів розглядаємо як мегасистему – складно організовану, саморегульовану, відкриту та активну систему, якій притаманна : мета, завдання, функції; багаторівнева структура, наявність ієрархічних рівнів управління й прямих і зворотних зв'язків, автономних і варіабельних підсистем; масова стохастична (випадкова) детермінація, ускладнення організації в процесі еволюції, механізми розвитку, відкритість, нелінійність (багатоваріантна спрямованість розвитку), динамічна нестабільність, здатність до адаптивної активності.

Активна система – це складно структурована система, утворена з підсистем, які є активними системами й мають певну ієрархічність (підпорядкованість) у зв'язках і відносинах між підсистемами. Системотвірними ознаками створюваних систем є наявність мети, завдань і функцій. Властивості системи не впливають з властивостей її підсистемних рівнів і структурних компонентів; кожна з підсистем, як і система, має межу поділу, що впливає на її структуру та ознаки і містить у собі чинники й процеси, які прагнуть до первісного стану непорядкованості (хаосу), що

може призвести до руйнації її цілісності; має іманентно притаманний складник, цілеспрямований на попередження хаосу, забезпечення її стабільності й розвитку – управління.

Процес управління розглядаємо з позицій синергетичного, системно-кібернетичного та діяльнісного підходів, як нелінійний процес, що характеризується кількісною мірою – зменшенням ентропії, як мірою ймовірності розвитку активних соціокультурних систем, антиентропійною спрямованістю та самоорганізацією, єдністю процесів управління, інформації й ентропії. Процес управління має здійснюватися на принципах синергетики (нового синергетичного розуміння суб'єктами управління освітньої реальності, освітньо-інформаційного середовища та інформаційного суспільства; визнання неоднозначності одержаних результатів суб'єктами управління та результатів освітнього процесу як наслідку їхнього ймовірного опису; «розгортання малого» або підсилення флуктуації; врахування внутрішніх тенденцій розвитку освітніх соціоекономічних систем і принципу додатковості Н. Бора; оптимального поєднання змісту релевантної достовірної інформації, її обсягу з адресним одержанням суб'єктами-користувачами управління й освітнього процесів для розв'язання професійних задач).

Елементами опорного закладу освіти як складно організованої соціокультурної мегасистеми з позицій системного підходу є людина, людський капітал, світогляд, погляди, цінності, символічний капітал – довіра, а також можуть бути такі символи, що детермінують специфіку організаційної культури закладу освіти, а саме : освітня політика, мова, ідеї, інформація, енергія, кредо, бачення, стратегії, переконання, міжособистісні взаємодії тощо. Ними можуть бути й матеріальні об'єкти, наприклад : інфраструктура, парти, книжки, столи, обладнання, засоби навчання, освітлення в класах закладу, різноманітні процеси тощо. Елементами опорного закладу освіти з позицій суб'єктного підходу є такі суб'єкти : людина, людський капітал, дитина, учні, викладачі, обслуговуючий та інженерно-технічний персонал, колективні суб'єкти управління, види діяльності суб'єктів управління й освітнього процесу, інше. Отже, мегасистема є сукупністю живих і

неживих елементів – об'єктів і суб'єктів, символів, процесів, явищ, які відбуваються в ній, притаманні їй, які впливають на характер її функціонування й розвитку, моделей поведінки суб'єктів у взаємодії з об'єкт-суб'єктами зовнішнього середовища й детермінують досягнення мети.

У межах цього дослідження обрано *концептуальну форму моделі*, що є сукупністю ідей, концепцій, теорій (філософських, освітніх, управлінських та ін.), наукових підходів, закономірностей, тенденцій, принципів і ресурсного забезпечення розвитку й управління складними системами, інформаційних процесів і дій суб'єктів управління, на основі яких буде схарактеризовано предмет дослідження та об'єкт аналізу – опорний заклад освіти в умовах багатовекторного розвитку цифрового суспільства. Враховано, що опорним школам притаманна напіввідкритість, у деяких реальних ситуаціях відкритість, здатність до самоорганізації й самоуправління, активність суб'єктів у різних видах діяльності, управлінні, освітньому процесі тощо.

Структура *концептуальної моделі* розкривається через реалістичність осмислення задуму, подібність моделі об'єкта до оригіналу, цілеспрямованість моделі, тобто через визначення й узгодження параметрів моделі зі встановленою метою функціонування або розвитку об'єкта вивчення; раціональність і доцільність визначення мети, структурних компонентів, процесів, кількісних показників, станів і умов функціонування об'єкта; гнучкість, тобто певна трансформаційність компонентів об'єкта моделювання за зміни умов його функціонування та розвитку; повнота відображення об'єкта-оригіналу за мінімізації кількості компонентів; продуктивність, яка забезпечує отримання реального кінцевого результату.

Під час побудови концептуальної моделі, її субмоделей враховано пояснювальну, прогностичну, перетворювальну, ілюстративну, інформаційну функції моделювання, що дало змогу :

- розробити й теоретично обґрунтувати концептуальну модель багатовекторного людиноцентристського розвитку опорного закладу освіти як складно організованої соціокультурної системи, її субмоделі;
- генерувати й відібрати ідеї, спрямовані на результат розв'язання конкретного

наукового завдання;

- розглянути субмодель системи ДГУ управління ОЗО як підсистему опорного закладу освіти, в основі якої є система інформації й інформаційний ресурс (ІР) з притаманним їм життєвим циклом, від періоду створення до періоду їх використання суб'єктом/ми управління в процесі здійснення державно-громадського управління в формі управлінських циклів;

- розробити, вивчити й проаналізувати стан змін параметрів системи управління ОЗО в ракурсі взаємозв'язків бінарної системи;

- з'ясувати зміст, оптимізувати інформаційні потоки в органіграмі та системі управління опорним закладом освіти, тобто між компонентами підсистем і суб'єктами управління й освітнього процесу з урахуванням функційно-посадових повноважень і сфер відповідальності;

- наочно представити опорний заклад освіти та систему управління ним, процеси, явища, їх узаємозалежність з окреслених методологічних позицій.

А також в процесі побудови концептуальної моделі необхідно було:

- визначити й структурувати закони, закономірності, тенденції, принципи розвитку системи, які слугували концептуальною основою побудови моделі опорного закладу освіти як складної соціокультурної системи та її субмоделей;

- визначити й конктеризувати керовані підсистеми бінарної системи «опорний заклад освіти – система управління ОЗО» на основі методологій розгляду й теоретичних засад – визначених закономірностей, тенденцій, принципів організації та управління розвитком і інших концептів ядра теорій у їх взаємозв'язку;

- визначити гіпотетично передбачувану структуру бінарної системи через конкретизацію організаційно-функційних і комунікаційно-інформаційних вертикальних і горизонтальних зв'язків між ними, їх компонентами; проаналізувати, вивчити їх у взаємозв'язку суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних;

- визначити й охарактеризувати процеси взаємодії й взаємовпливу на основі світоглядної та теоретичної основи й розкрити особливості їх практичної реалізації в процесі державно-громадського управління й впровадження механізмів управління;

- здійснити моніторинг й аналіз кількісних й якісних показників параметрів станів і процесів їх розвитку в ОЗО, які передбачено вивчити й за потреби скорегувати їх для досягнення законодавчо визначеної мети освіти й системи цілей ОЗО;

- спланувати нові спостереження станів і процесів у опорному закладі освіти у звичайних, природних умовах експерименту;

- сформувати необхідний і достатній обсяг інформації, її зміст про об'єкт пізнання, що є об'єктом дослідження, аналізу й моделювання;

- спрогнозувати своєчасність надходження, аналізу, використання та передачі інформації завдяки високій пропускну́й спроможності каналів зв'язку до суб'єктів управління та споживачів інформації, мережеву суб'єкт-суб'єктну й суб'єкт-об'єкту взаємодію з використанням цифрових технологій, Інтернет-технологій, ІКТ, онлайн-сервісів, платформ і соціальних мереж;

- досягти економії ресурсу часу під час дослідження, пізнання, планування експерименту та раціонально спланувати використання його результатів у практиці.

У процесі побудови концептуальної моделі враховано, що опорний заклад освіти як мегасистема й мінісуспільство цілеспрямований на інноваційний розвиток і на ухвалу суб'єктами консолідованих управлінських рішень, створення нових структур й нових знань, інформації, ресурсів, досягнення результативності освітнього процесу, розвиток культури суб'єктів і ОЗО, модернізацію циклу управління й видів управлінської діяльності на інтеграційних засадах, підвищення ефективності управління й забезпечення рівного доступу до якісної освіти.

Таким чином, цільове призначення моделі, спрощеного аналога змодельованого об'єкта дослідження – опорного закладу освіти як складної відкритої та активної соціокультурної мегасистеми, її субмоделей як підсистем мегасистеми, окремих цілісних складних систем – це відтворення об'єкта (оригіналу), його органіграми, принципів побудови, властивостей, атрибутів, узасмозв'язків у їх ідеальному форматі та специфіки функціонування у визначених умовах багатовекторного розвитку цифрового суспільства на окреслених методологічних і

теоретичних засадах; це – опис об'єкта дослідження або пізнання, що є тотожною або спрощеною версією змодельованого об'єкта.

3.2. Теоретико-методологічні засади людиноцентристського розвитку опорного закладу освіти *(Л. Калініна)*

Теоретичну основу дослідження людиноцентристського розвитку опорного закладу освіти становлять:

– положення загальної теорії систем і синергетики (Р. Акофф (R. Aschoff), У. Ешбі (W. Ashby), Г. Хакен (H. Haken), П. Чекленд (P. Checkland), У. Черчмен (W. Churchman), А. Богданов та інші), синергетики освіти (О. Вознюк, І. Смагін, О. Пастовенський, С. Сисоєва й інші) [1; 10; 15; 18; 39; 41; 42; 44; 61];

– наукові ідеї філософії та реформування освіти (Ф. Хайєк (F. Von Hayek), В. Андрущенко, Н. Бібік, С. Гончаренко, Г. Кремень, О. Локшина, Н. Ничкало, І. Саух, П. Саух, С. Сисоєва, О. Топузов й інші) [8; 17; 19; 23; 24; 35; 38; 44; 51; 59];

– загальні положення теорії управління (П. Друкер (P. Drucker), Н. Луман, М. Мескон (M. Mescon), Ф. Тейлор (F. Taylor), А. Файоль (H. Fayol), М. Фоллет (M. Follett), Ф. Хедоурі (F. Khedouri), Г. Дмитренко, І. Саух, Л. Паращенко й інші) [9; 29; 36; 39];

– наукові положення теорії моделювання педагогічних і дидактичних систем і процесів (С. Гончаренко, О. Ляшенко, О. Малихін, О. Савченко, Р. Шеннон (R. Shannon), В. Штофф й інші) [8; 32; 34; 60; 61];

– теоретичні підходи до аналізу педагогічних і організаційних систем, компетентнісно орієнтованої освіти, освітнього і виховного процесів із позицій динаміки їх розвитку та забезпечення рівного досвіду до якісної освіти (Н. Арістова, В. Беспалько, Н. Бібік, М. Бурда, В. Биков, Н. Лісова, О. Локшина, О. Малихін, Л. Паращенко, О. Пометун, С. Сисоєва, О. Топузов й інші) [3; 4; 6; 25; 26; 27; 31; 33];

– теоретичних положеннях відкритої освіти, що відображено в наукових працях із управління закладами загальної середньої освіти (В. Бондар, Г. Єльнікова, М. Гриньова, В. Маслов, М. Кириченко, Г. Луценко, О. Онаць, В. Приходько, Л. Паращенко, З. Рябова, Т. Сорочан, О. Топузов й інші) [5; 12; 14; 40; 49; 55];

– теоретичні положення щодо участі громадськості в управлінні освітою (В. Бочкар'єв, С. Гордійчук, В. Грабовський, С. Крисюк, О. Локшина, О. Пастовенський, А. Пінський, С. Шевченко й інші) [2; 20; 21; 22; 28; 37; 50];

– теорії державно-громадського управління активними освітніми системами (автор – Л. Калініна), теорії державно-громадського управління розвитком загальної середньої освіти в складній системі «дитина – школа – громада» в умовах самоврядування та самоорганізації громад малих міст (автор – Н. Лісова) [15; 20-24; 26].

Концепція дослідження людиноцентристського розвитку опорного закладу освіти ґрунтується на визнанні взаємозумовленості діяльності державних і громадських суб'єктів управління, розумінні того, що державно-громадське управління розвитком загальної середньої освіти й опорних закладів освіти, як законодавчо визначених типів, у структурі освітньої мережі залежить від політичних, економічних і соціально-педагогічних чинників, процесів трансформації та розвитку, що детермінують переосмислення його сутності, цілей загальної середньої освіти й управлінської діяльності в контексті децентралізації, демократизації й гуманізації; на осмисленні цих феноменів та визначенні ідей крізь призму розвитку людини, освіти, суспільства, школи. Концепцією дослідження передбачено формулювання авторських ідей, а також визначення пулу концептуальних ідей, що наявні в науковому дискурсі та які не втратили актуальності в умовах багатовекторного розвитку цифрового суспільства, для якого засадничими є людиноцентризм, технологізація, цифровізація, метакомпетентності.

В Україні, як і у сучасному глобалізованому світі, попит на освіту високої якості зростає. Освіта стає ключовим елементом сталого й збалансованого розвитку, розвитку цифрової цивілізації, сприяє формуванню й реалізації моделей науково-технічного й інноваційно-технологічного розвитку держави, впровадженню загальнолюдської лінії культурного розвитку особистості.

Провідною ідеєю, характерною для людини, освіти та суспільства, за результатами аналізу, виявлено *ідею розвитку* в системі «людина – освіта – суспільство», оскільки «<...> розвиток людини – головна мета, ключовий показник і

основний важіль сучасного прогресу <...>» [16]. Ця ідея є пріоритетною для цього дослідження й набула сутнісної конкретизації як ідея розвитку людини, ідея розвитку ЗСО й ідея розвитку суспільства, як базисна ціннісна основа, як детермінанта їх життєдіяльності та інноваційного розвитку всіх сфер суспільства.

Акцентуємо увагу, що визнання *загальнолюдської лінії культурного розвитку, зорієнтованої на вільну людину*, відбулося ще в епоху Відродження, але й нині вважається науковою спільнотою одним із її принципових досягнень. *Ідея формування Людини Культури в полісі, місті-державі* первісно належить ще *стародавнім грекам* як втілення їхніх уявлень про гармонію, рівність, давногрецьку демократію тільки для вільних людей. Але попри це слід відзначити, що ця ідея за розвитку цифрової епохи та демократичного суспільства не втратила свого величезного культурного значення для усіх без винятку людей через набуття нового ракурсу розвитку людського капіталу в єдності з *символічним капіталом*, який становить саме *довіра*.

Ідея культурного розвитку здобувачів освіти в різних видах діяльності детермінована *людинотворенням*, а її реалізація за сучасних умов пов'язана, насамперед, зі школою як мінісупільством, що має, як і держава, свою територію, традиції, цінності, і найголовніше – людський капітал – Людину Культури як його головну цінність, зі зміною її мислення, діяльності й ролей в цифровому суспільстві, що набувають нових смислів і сенсів, знань й інформації. З Людиною, що усвідомлює себе і усвідомлюється в суспільстві як носій гуманістичного світогляду й моральних імперативів, як носій ідей свободи слова, вибору, діяльності, як патріот і представник національних інтересів, як носій унікального досвіду та метакомпетентностей, як суб'єкт творчості й волевиявлення, як ініціатор і провідник змін і демократичних зрушень, як ключова фігура інноваційних перетворень у суспільстві, як професіонал і гарант розквіту нашої держави.

Реалізація *загальнолюдської лінії культурного розвитку особистості* в суспільстві, в освіті та школі, в управлінській діяльності з позицій суб'єктного підходу здійснюється на основі оволодіння світовою, загальнолюдською й національною культурою, менеджментом культури, їх критичного осмислення

кжною особистістю і сприятиме розвитку «людини культури», гідної довіри, що цілком узгоджується з потребами сьогодення. Формування учня-Людини, гідної довіри – це соціально-освітній запит на новий соціальний тип людини в демократичному цифровому суспільстві – Людину, гідну довіри, що базується на прогресивних світоглядних поглядах формування культурної усебічно розвиненої вільної особистості.

Варто звернути увагу на те, що система освіти за чинним Законом України «Про освіту» (2017 р.) базується на *принципі людиноцентризму*, який сприятиме доступності якісної повної загальної освіти шляхом створення освітніх округів та опорних шкіл [11]. Для забезпечення освіти здобувачів освіти з особливими потребами було внесено зміни щодо терміну навчання (12-річне), передбачено автономізацію закладів, інше, що забезпечить *інтелектуальний, фізичний, духовний та культурний розвиток як учня, так і розвиток всієї системи загальної середньої освіти, кожного закладу освіти зокрема.*

У процесі дослідження враховано концептуальні ідеї дитино(людино)центризму (В. Кремень); суб'єктної активності на основі синкретизму розумового, емоційного та соціального інтелекту людини в різних видах діяльності в активному демократичному суспільстві (Л. Калініна); ключові ідеї децентралізованого управління в сфері освіти – ідеї свободи й особистої відповідальності, миру й толерантності; соціальної справедливості та рівного доступу до якісної освіти; впровадження повноцінної організаційної, академічної й фінансової автономії; самоврядування у опорних закладах освіти з орієнтацією на розвиток особистості, покращення якості й ефективності освітнього і управлінського процесів і результатів діяльності суб'єктів; рівності й дотримання основних принципів успішної діяльності – довіри, соціальних гарантій, соціальної справедливості та втілено в практику експериментальних закладів ЗСО відділу економіки та управління ЗСО.

Законодавчі зміни в сфері освіти детермінували передусім зміни в площині цілей і змісту освіти, що пов'язані з *культурним розвитком особистості й*

визначатимуть подальші перетворення у сфері освіти з урахуванням глобальних викликів і пріоритетів розвитку освіти XXI століття.

Організація Об'єднаних Націй, враховуючи виклики сучасного глобалізаційного світу, що потребує нової освітньої парадигми, орієнтованої на майбутнє, визначила три глобальні цілі для освіти :

- «доступ кожної людини до освіти упродовж усього життя для безперервного навчання компетентностей, що має відповідність вимогам глобалізованого суспільства знань;
- забезпечення сталого економічного розвитку через покращення зайнятості та підприємництва;
- посилення соціальної інтеграції та згуртованості через активне залучення до громадської діяльності» [10].

Законодавчі зміни у сфері загальної освіти, як свідчить аналіз нормативно-правових документів у сфері освіти та концепції НУШ, враховують виклики сучасного глобалізаційного світу, базуються на прогресивних теоріях і передбачають розвиток ключових компетентностей й ключових психосоціальних навичок для освіти XXI століття. Вони детермінували чимало організаційних, структурних, академічних змін, зокрема і в розвитку мережі закладів ЗСО в умовах децентралізації через законодавче визначення нового типу школи в сільській місцевості – опорної школи (hub school) та їх відкриття.

Слід акцентувати увагу і на те, що законодавчі зміни у сфері загальної середньої освіти *передбачають інноваційний розвиток, зміни в результатах діяльності й в результатах освіти* учнівської молоді на людиноцентристських, культурологічних і компетентнісних засадах, у співпраці та взаємодії всіх суб'єктів, задіяних у сфері освіти та в співпраці з представниками ОТГ, оскільки зміни є «<...> запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави» [11, с. 1].

Методологічною основою дослідження людиноцентристського розвитку опорного закладу освіти обрано системологію та синергетику з притаманними їм ідеями партисипативного управління (П. Чекленд (P. Checkland), Р. Акофф

(R. Askoff), І. Пригожин, інші), що спрямовані на демократизацію ухвали управлінських рішень з урахуванням інтересів здобувачів освіти, представників органів влади й місцевого самоврядування.

Системний, полісуб'єктний, особистісно зорієнтований – наукові підходи до пізнання сутності ОЗО – дали можливість осмислити й розглянути феномен *опорного закладу освіти* як активну соціокультурну тринарну систему «дитина – опорна школа – громада» в умовах трансформації сучасного етапу розвитку інформаційного суспільства до активного, вільного, громадянського, демократичного; модернізацію державно-громадського управління ОЗО, його наближення до громадсько-державної моделі управління й європейських стандартів врядування [23; 25; 28].

Синергетичний підхід людиноцентристського розвитку опорного закладу освіти передбачає суттєве зростання ефективності процесу управління розвитком загальної середньої освіти й опорних закладів освіти в тринарній соціокультурній системі «дитина – опорна школа – громада» за умов довірчої взаємодії, підвищення мотивації суб'єктів освітньої діяльності, активізації співпраці державно-громадських інституцій щодо формування й реалізації освітньої політики, стратегій і програм їх розвитку; цілеспрямованої й узгодженої діяльності органів влади, місцевого самоврядування, громадськості та їх впливу на розвиток людських ресурсів; упровадження освітньої та адміністративно-територіальної реформ; дотримання принципів державно-громадського управління розвитком загальної середньої освіти на довірчих засадах дитино(людино)центризму, децентралізації, автономізації, відкритості, скоординованості дій, прямого спілкування, відкритого дія(полі)логу, законодавчого забезпечення пріоритетних прав громадськості.

Методологією розгляду державно-громадського управління розвитком опорних закладів освіти з притаманними йому ідеями обрано також «жорсткий» і «м'який» системний підходи у поєднанні з особистісним, цивілізаційним, діяльнісним, ціннісним, культурологічним, компетентнісним, інформаційним, інтеграційним науковими підходами [39; 41; 42], що акумулює філософське й

теоретичне підґрунтя, відбиває єдність й взаємозумовленість фундаментальних наукових підходів до вивчення проблеми дослідження.

Водночас зазначимо, що методологію м'якого системного підходу вперше у вітчизняному науковому дискурсі застосовано професоркою Л. Паращенко під час дослідження державного управління загальною середньою освітою й описано в монографії [40], пізніше сутність його застосування до інших об'єктів дослідження – школи як відкритої й активної системи, інформаційного управління, комплексного механізму управління, організаційних механізмів розкрито в монографічних дослідженнях Л. Калініної [12; 13; 15], у докторських дисертаціях Н. Лісової й О. Пастовенського щодо громадсько-державного та державно-громадського управління ЗЗСО в регіоні й малих містах України, працях вітчизняних учених [12; 15; 20; 33; 41].

Культурологічний підхід у єдності з цивілізаційним, особистісним, діяльнісним, ціннісним, інтеграційним науковими підходами забезпечують багатовимірний і полісистемний розгляд сутності культурних проблем в сфері освіти, в опорних закладах освіти, цінностей, культурологічних знань і процесів.

3.3. Зasadничі принципи децентралізованого управління опорним закладом освіти (Н. Лісова)

Децентралізоване управління ОЗО передбачало в процесі дослідження з'ясування сутності феномену «довіра», яке є засадничою засадою управління й було об'єктом вивчення не одного покоління вчених. Серед українських науковців проблемою довіри цікавляться Л. Турчин, С. Погорелий, Л. Никоненко, О. Назарук, А. Міщенко, Г. Андрущенко, В. Кондрашова-Діденко, Л. Діденко, О. Кожем'якіна та інші [Цит. за : 20, с. 180].

Французький соціолог П. Бурд'є розглядав освіту в демократичному просторі суспільства з такими видами людського капіталу як економічний, культурний, інформаційний, символічний. Останній означає *довір'я*. Цей висновок є важливим для цього дослідження, оскільки у сфері освіти відповідальне положення займають практично усі суб'єкти освітнього процесу та державно-громадського управління,

але втрата цієї символіки, як свідчать багаточисленні цивілізаційні приклади у розбудові суспільств, взаємин і відносин у них, майже завжди веде до руйнівних процесів і результатів [9].

Проблему взаємозв'язку довіри й глобалізації аналізували П. Штомпка й Ф. Фукуяма. Довіра розглядається цими вченими як елемент соціальної дії, який виконує низку функцій: інтегративну (поєднання різних елементів соціальної системи); функцію ціледосягання (довіра до іншого та до системи значною мірою сприяє досягненню людиною власних цілей), адаптації (позитивний вплив на розвиток інших підсистем у суспільстві) та латентну (механізм процесу соціалізації, у результаті якого відбувається утвердження культурних зразків) [52; 57, с. 8-15].

М. Луман із позицій системного аналізу характеризує *довіру як внутрішню властивість системи, необхідну для забезпечення її автономності*. Також довіра передбачає можливість альтернативного способу дій інших суб'єктів взаємодії в умовах невизначеності та множинних ризиків [29, с. 94-107]. Це твердження стає актуальним в умовах глобалізаційних змін сучасного «суспільства ризику» та багатовекторного розвитку цифрового суспільства, де територіальні кордони не можуть забезпечити розподіл на «своїх /чужих». Якщо у М. Лумана *довіра є механізмом, що забезпечує стабільність системи, то для іншого представника посткласичної метапарадигми – Е. Гіденса довіра виступає механізмом, який підтримує стабільність життєвого простору індивіда* [7, с. 145-153]. Зважаючи на взаємозв'язок простору й середовища, як системи та її компоненти, довіра є формою «онтологічної безпеки», яка сприяє формуванню комфортних умов життєдіяльності індивіда в умовах постійних змін і глобальних викликів у глобальному просторі й соціокультурному середовищі цифрового суспільства.

Учений Е. Гіденс розрізняє *три форми довіри*, характерні для сучасного світу: *особистісна*, що ґрунтується на кровноспоріднених і дружніх зв'язках; *безособистісна довіра* до абстрактних систем, інститутів і *узагальнена довіра* як базова настанова до взаємодії у суспільстві. Ці форми довіри пронизують весь спектр соціальних відносин [7, с. 207-261] у соціокультурному середовищі. Довіра є чинником, який полегшує сприйняття суспільною свідомістю трансформаційних

змін у всіх сферах суспільства, в середовищі й викликів глобалізаційного світу, зокрема сприяє його модернізації та впровадженню інновацій, за твердженням Ш. Ейзенштадта.

Тривалість і здатність до трансформацій суспільних інституційних комплексів, вважаємо, залежить від можливостей для розвитку довіри від рівня малих закритих груп до рівня ширших спільнот і мереж або чітко визначених меж. У такому аспекті довіра постає динамічним чинником, що визначає зміни у суспільстві, але з іншого боку, довіра змінюється під впливом суспільних обставин [58, с. 1-29], що надає підстави для висновків про вплив світоглядно-моральних засад – довіри – на зміни в суспільстві й освіті, як його пріоритетній сфері, та відповідні зміни власне самої довіри під впливом суспільних трансформацій, що відбуваються у суспільстві й освіті.

Схоже розуміння довіри знаходить своє підтвердження і в неокласичній метапарадигмі, де розвивається *ідея про довіру як соціальну дію*, що слугує чинником *інтеграції суспільства* й формує *умови для ефективного досягнення мети*. Однак, у межах цього напряму поняття довіри суттєво збагачується завдяки розширенню не тільки структурного, а й функційного / дисфункційного аспекту, що дає змогу застосовувати цей феномен для пояснення процесів, які відбуваються в суспільстві, у його сферах і соціальних системах, до яких належить ЗЗСО і опорна школа як його складник. Ще одним важливим питанням, яке виникає та потребує розгляду в межах цього дослідження, є співвідношення довіри й ризику. Думки вчених сходяться на тому, що саме розвиток довірчих відносин і суб'єкт-суб'єктних взаємодій суттєво зменшує ризики, які виникають в умовах цивілізаційного розвитку сучасних суспільств, що розвиваються багатовекторно як інформаційні, відкриті, демократичні, громадянські, глобалізовані, цифрові, суспільства знань, активні та технологічні суспільства й інші вектори розвитку, а також є складно структурованими соціальними мегасистемами.

Соціокультурний підхід пропонує дещо інший вимір осмислення довіри, сутність якого полягає в аналізі певних соціальних феноменів крізь призму співвідношення *культури, соціальності та суб'єктності* в конкретно-історичних

формах. Цей методологічний підхід набуває особливої актуальності в умовах цифрового суспільства, тобто наступної фази цивілізаційного розвитку інформаційного або постіндустріального суспільства, адже сьогочасне соціологічне знання характеризується парадигмальним зсувом – превалюванням культурологічної проблематики серед соціологічних досліджень [51]. У межах цього підходу *довіра* розглядається *крізь призму співвідношення культури й соціального чинника довіри*.

Довіра – це складний соціокультурний феномен, у якому можна виділити особистісний, соціальний і культурний компоненти. Культура виступає джерелом для зародження й відтворення довірчих відносин на різних рівнях суб'єктної взаємодії в суспільстві. До соціокультурних факторів, що впливають на розвиток довірчих відносин, Т. Супрунець відносить історичну спадщину, традиції, символи, стереотипи, якість освіти, рівень політичної культури середовища, нормативні й дискурсивні практики. *Довіра*, зазначає Т. Супрунець, як соціокультурний феномен, протистоїть *хаосу, аномії, є чинником*, що пом'якшує конфлікт цінностей, укріплює моральну основу довірчих відносин, сприяє соціальній передбачуваності дій індивідів і груп [47]. Крім того, варто враховувати, що у глобалізованих суспільствах помітними є швидкі зміни в соціальному житті, які постають унаслідок глобальних культурних викликів. Тому функціонування довірчих суб'єктної відносин і розширює свій «радіус» дії та виходить на макро- й мегарівні.

Розкриємо аксіоматичну сутність поняття «довіра» за науковими концептами вченого Ф. Фукуями (рис. 3.2). Проаналізувавши сутність поняття «довіра», можемо зробити кілька висновків: по-перше, «довіра» – це функція у формі віри, тобто надійність, яка «ґрунтується на взаємній відповідальності та співучасті»; по-друге, це явище, що впливає на психічне здоров'я людини та *не властиве інтелектуальному відчуттю*; по-третє, це очікування (притаманне співтовариству), яке базується на чесній поведінці й відповідає духу усталених норм. Отже, довіра є соціокультурним феноменом, її не можна вимагати й гарантувати, а можна лише заслужити.

Професор П. Штомпка обґрунтував тривимірну модель «довіри», що має властиву їй структуру. У центрі моделі П. Штомпки перебуває «основна довірливість особистості», другим складником є «відображена надійність», тобто міжособистісні

стосунки, які ґрунтуються на надійності; головний елемент моделі, на нашу думку, – «культурно вироблена довіра», – що являє собою важливий потенціал суспільства – є однією з умов його розвитку.



Рис. 3.2. Аксіоми довіри за Ф. Фукуямою [16]

Професор Краківського університету П. Штомпка пропонує тривимірну модель довіри в суспільстві на культурологічних засадах, як це показано на рис. 3.3.



Рис. 3.3. Тривимірна модель довіри за П. Штомпкою [56]

Зважаючи на складники моделі «довіри» (за П. Штомпкою), варто уточнити сутність поняття «довірливість». На нашу думку, його треба розглядати як «довірчість». Вивчення філософської праці [Цит. за 20, с. 131], дисертації Т. Черкашиної «Теоретичні і методичні основи професійного самовдосконалення викладача як суб'єкта самопізнавальної діяльності» [54] дало можливість виявити методика, в основу якої покладено принцип пізнання й удосконалення індивідуального ресурсу сил у їх взаємообумовлених зв'язках, реалізований методами самопостереження, самоаналізу, самокорекції.

Складником й аналітичним інструментом зазначеної методики слугує діагностична таблиця «Леонардо», яку було застосовано під час дослідження для вивчення сутності феномену «довіра». Довіра зазнає ступенево-поступового руху, що відображає якісний перехід «довіри» (від простого до складного, від низького до високого), однієї властивості в іншу (однієї якості в іншу) у структурі індивідуального ресурсу сил (бажань, емоцій, почуттів, думок) за п'ятьма рівнями. Перший рівень – «прірва бездуховності», другий рівень – «тенета демагогії», третій

– «властивості характеру розумної людини, спрямованої до самопізнання», *четвертий* – «властивості характеру милосердної людини, спрямованої до самовдосконалення», *п'ятий* – «властивості характеру розумно мислячої людини на шляху формування людської мудрості», що характеризується такими якостями: перша сходинка – упевненість, друга – переконливість, третя – стійкість, четверта – довірливість, п'ята – довірчість, шоста – довіра, сьома – віра.

За висхідним принципом поняття «довірливість» – якість людини, яка «легко довіряє або схильна довіряти кому-небудь» (не здатна аналізувати власну участь та інших) [Цит. за 20, с. 132], а «довірчість» має вищий рівень якості, це така людина, яка здатна забезпечувати впевненість у взаємодії з кимось. Підтвердження цієї думки доцільно доповнити порівнянням сутності двох понять – «довіра» та «довір'я». За результатами аналізу їх дефіментів, між сутністю цих понять є присутня різниця: довірчість – *«упевненість у взаємодії, а довірливість – надія на таку взаємодію»*. Ці поняттєві категорії важливі для об'єкта і предмета цього дослідження тим, що чіткіше окреслюють *довірчу взаємодію* між суб'єктами в соціокультурному й освітньому просторі ОТГ, державно-громадського управління опорним закладом освіти. Тобто *довірча взаємодія є засадничою для демократичних форм управління*, вона виступає *механізмом*, який підтримує стабільність життєвого простору й середовища індивіда, а головне, переконані, – формує комфортні умови життєдіяльності особистості в умовах постійних змін у глобальному світі й викликів цифрового суспільства.

Досліджуючи поняття «довіра», польський вчений П. Штомпка висловив застереження від підриву сили довіри: ніщо не є таким загрозливим, як порушення демократичних принципів. Демократія, за його вченням, породжує так звану мегадовіру. За умови її порушення в людей з'являється негативне відчуття: охоплює стан ошуканості, розгубленості й повної втрати довіри, тобто руйнується культура довіри. Небезпечною для демократії науковець вважає невдачу, яка й здатна зруйнувати культуру довіри, а це є ще більш небезпечним явищем у демократичному суспільстві, ніж режим повної самовлади. Одночасно П. Штомпка висновує: щоб стимулювати виникнення сильної культури довіри, треба дотриматися двох умов –

перша умова передбачає послідовне, незмінне та повсюдне застосування демократичних принципів; друга умова вимагає, щоб важелі контролю застосовувалися помірковано і як надзвичайний захід [56], який є важливим і використовувався б під час моделювання й експерименту.

П. Штомпка запропонував підходи до формування культури довіри в суспільстві загалом, а зважаючи на предмет цього дослідження, вбачаємо потребу за необхідності його екстраполувати. Адже формування культури довіри важливе за сучасних умов демократичного розвитку країни для українського суспільства загалом, для кожної громади, незалежно від її розташування – у місті чи в сільській місцевості, наявній чи новоствореній, для колективу й кожного громадянина.

До цього процесу доцільно залучити всіх суб'єктів закладів освіти різних типів і опорних закладів освіти зокрема, та органів управління освітою, які можуть сприяти розвитку територіальних громад, а також модернізації системи місцевого самоврядування. Саме вони, на нашу думку, здатні зреалізувати *принцип «об'єднання через довіру»*, можуть стати центрами для втілення в життєдіяльність різних ініціатив, *довірчої взаємодії між усіма суб'єктами в громаді й у закладі освіти* для більш ефективного саморозвитку, об'єднання зусиль органів влади, освіти, самоврядування й представників бізнесових структур у процесі реалізації спільних проєктів і освітньої політики.

У зарубіжному дискурсі *довіра розглядається* як явище, в основу якого покладено психологічний контакт між усіма її учасниками, тобто це такі стосунки між людьми, які дають змогу визначити рівень впливу одного індивіда на іншого – рівень довіри, симпатії, вдячності, поваги, серед яких особливу роль відіграє довіра, бо вона забезпечує *стійку взаємодію й співпрацю* [55, с. 22-23].

Довіра змінює *міжособистісне світосприйняття*, що виникає з віри-переконаності за наявності в іншій особі відповідних моральних якостей. Коли функція довіри спостерігається в процесі спілкування та в забезпеченні сталої співпраці між людьми, то довіра ж до керівника залежить від послідовного й систематичного прояву його професійних і людських якостей. До того ж, принцип довіри передбачає наявність у суб'єктів управління й освітньої діяльності

сформованості комунікативних умінь, дотримання доброзичливості в спілкуванні, відповідальності за спільну діяльність, її результати, взаємоповагу, чесність, відкритість, врахування думок і пропозицій членів громади. Отже, пріоритетними засадничими принципами децентралізованого управління розглядаємо символічний капітал і довірчу суб'єкт-суб'єктну взаємодію в соціокультурному й освітньому просторі ОТГ, державно-громадському управлінні опорним закладом освіти.

3.4. Концептуальна модель багатовекторного людиноцентристського розвитку опорного закладу освіти як складно організованої соціокультурної системи (Л. Калініна, Н. Лісова)

Застосування моделювання на визначеному теоретико-методологічному підрунті дало змогу обґрунтувати концепцію й побудувати *концептуальну модель багатовекторного людиноцентристського розвитку опорного закладу освіти як соціокультурної тринарної системи «дитина – опорна школа – громада»* на довірчих засадах дитино(людино)центризму та визначити інноваційні вектори його розвитку.

Вектор *власного розвитку* ОЗО забезпечує формування «Школи формування довіри»; вектор *власного розвитку й розвитку громади* ОЗО – «Школи громадської довіри»; вектор *розвитку культури мислення, культури спілкування й інноваційної культури у суб'єктів у ОЗО і ОТГ* – «Школи культури довіри» в об'єднаній територіальній громаді міської та сільської місцевості (рис. 3.4).

Концептуальна модель побудована на теоретичних й концептуальних засадах дослідження людиноцентристського розвитку опорного закладу освіти, які розкрито в підрозділі 3.2 цієї монографії з урахуванням принципів управління, синергетики, системології, зокрема принципу множинності моделей, що передбачав її створення. Це такі субмоделі як : субмодель учня-Людини, гідного довіри в соціокультурному просторі, що має три вектори інноваційного розвитку, четвертий вектор розвитку стосується об'єднаної територіальної громади – «Об'єднання через довіру»; субмодель формування й розвитку особистості учня-Людини, гідного довіри (рис. 3.5), субмодель системи державно-громадського управління опорним закладом освіти, інші моделі.

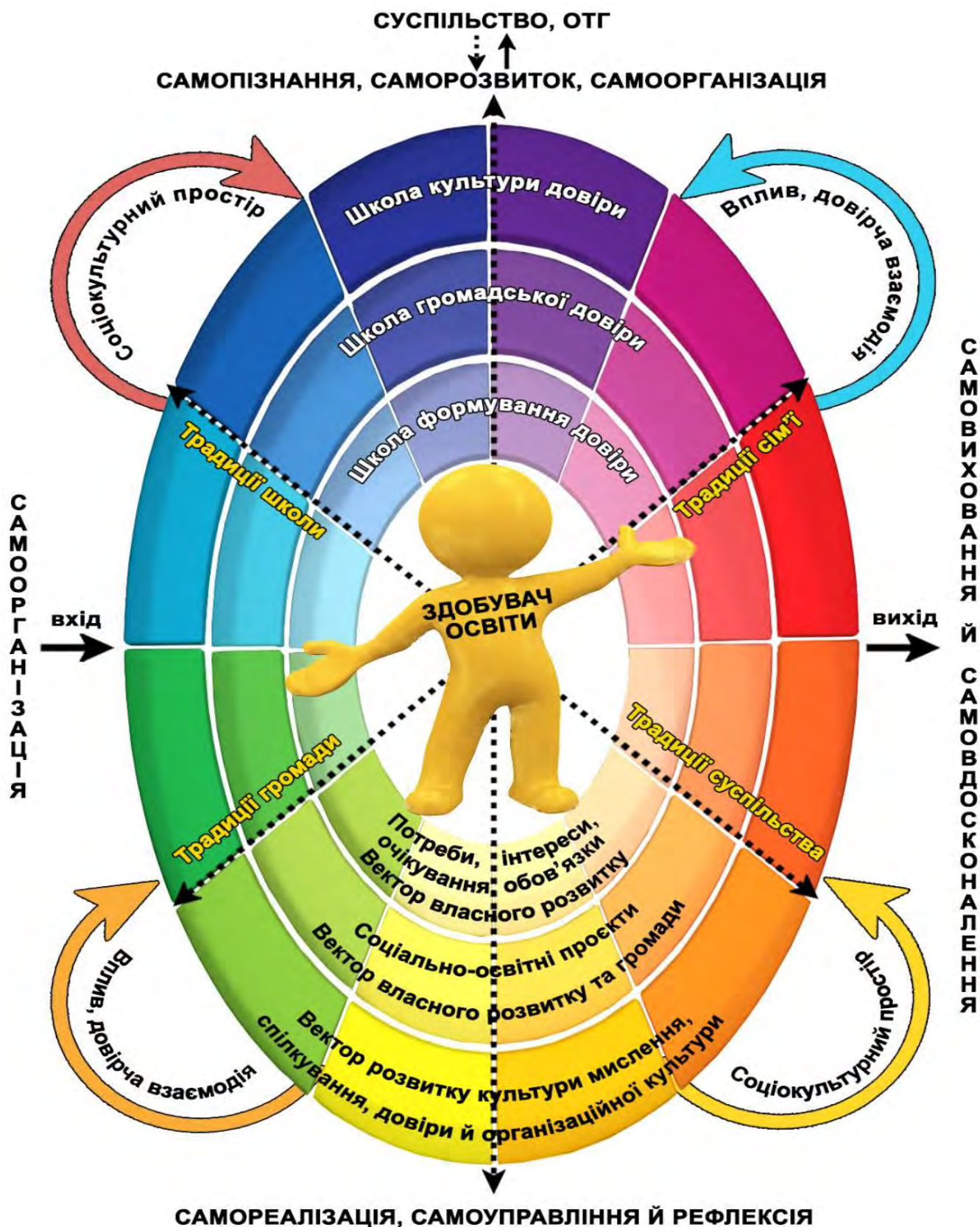


Рис. 3.4. Концептуальна модель багатовекторного людиноцентристського розвитку опорного закладу освіти як складно організованої активної соціокультурної тринарної системи «дитина – опорна школа – громада»

Перший етап розвитку опорного закладу освіти як соціокультурної тринарної системи «дитина – опорна школа – громада» на довірчих засадах дитино(людино)центризму – *це вектор власного розвитку* опорного закладу освіти, у результаті якого буде сформована «Школа формування довіри».

Другий етап – це вектор власного розвитку опорного закладу освіти й розвитку об'єднаної територіальної громади, в результаті якого буде сформована «Школа громадської довіри».

Третій етап – це вектор культурного розвитку опорного закладу освіти – культура як цивілізаційний феномен є складною системою, що представляє інтеграцію різних видів культур у середовищі й просторі опорного закладу освіти, результатів їх сформованості у суб'єктів освітнього процесу й управління за пріоритетами розвитку та за результатами діагностування.

У процесі дослідження з усіх різновидів культури розглядалися лише ті, формування та розвиток яких передбачено програмою експерименту. Це такі різновиди культури, як: організаційна культура, культура мислення, культура спілкування й культура інноваційної діяльності суб'єктів управління освітнім процесом. За результатами розвитку різних видів культури на достатньому й високому рівнях гіпотетично передбачалося, що буде сформована «Школа культури довіри» як їх синкретичний результат.

Четвертий етап *розвитку* опорного закладу освіти як соціокультурної системі в ОТГ – *це інтеграція вектора розвитку об'єднаної територіальної громади* «Об'єднання через довіру» й *вектора соціокультурного розвитку опорного закладу освіти*. За визначених умов «Школа культури довіри» в ОТГ може стати опорною в реалізації спільного проєкту «Від Школи культури довіри – до Громади(міста) культури довіри».

Об'єднання цих моделей у єдине ціле – концептуальну модель – не заперечує того, що кожна з них має однакове право на існування, згідно з теорією організаційного розвитку американського вченого Д. Шона, оскільки має властивість «розмноження центрів» відповідно до векторів розвитку опорного

закладу освіти, що підсилює підхід цілісності складної соціокультурної системи розвитку «дитина – опорна школа – громада».

Школа формування довіри – це опорний заклад освіти (вектор власного розвитку), у якому учнівські, педагогічний, батьківські й колектив громади взаємодіють на нових світоглядних засадах – дитино(людино)центристських і довірчих засадах, опановують методи, форми й технології ефективного суб'єкт-суб'єктного дія(полі)логічного спілкування, вивчають феномен «довіра/недовіра», упроваджуючи покроково програму «Уроки довіри в сучасній школі» з урахуванням специфіки опорного закладу освіти, що модернізують зміст програми до потреб здобувачів освіти й громади.

Призначення концептуальної моделі багатовекторного розвитку опорного закладу освіти як соціокультурної тринарної системи «дитина – опорна школа – громада» полягає у створенні комфортних умов для усебічного розвитку Людини культури, гідної довіри; забезпеченні реалізації *загальнолюдської лінії культурного розвитку особистості* й комфортної життєдіяльності особистості у глобальному цифровому світі; визначенні в цифровий спосіб ступені довіри, добропорядності, безпеки й чесності як громадян, гідних довіри; у її практичному впровадженні в опорних закладах освіти ОТГ, порушенні й вирішенні проблеми етичності використання персональних даних у тринарній системі у ракурсі безпеки життєдіяльності людини, переформатування й інтеграції життєдіяльності людини в реальному і віртуальному світі цифрового суспільства.

Формування довіри в освітньому просторі (перший етап) опорного закладу освіти базується на основі розробленої програми «Уроки довіри в сучасній школі» (автор – Н. Лісова). Програма являє собою документ, що за структурою й змістом окреслює коло компетентностей, якими мають оволодіти учні в закладах освіти, зокрема й опорних закладах освіти ЗСО.

Програма «Уроки довіри в сучасній школі» базується на шести концептах і положеннях діяльнісної концепції, що відтворюють «механізм трансформації біологічного в соціальне» [46, с. 15]. Це такі, як :

– концепція дитино(людино)центризму (автор В. Кремень);

- концепція Нової української школи в ракурсі формування креативної особистості інноватора, патріота-громадянина;
- культурологічній парадигмі й концепції культури спілкування на засадах довірчої взаємодії між суб'єктами державно-громадського управління й освітнього процесу : керівник – колективи учнів, учителів, батьків, громади; керівник – педагог; педагог – педагог, педагог – учень (учні); педагог – батьки; учні – учні; учні – громада; педагоги – громада тощо;
- аксіологічній концепції й цінностях здобувачів освіти, педагогів, громади;
- концепції розвитку людського й символічного капіталу й організаційного розвитку ОЗО й ОТГ – *культурний розвиток особистості*, професійний розвиток педагогів, розвиток органів самоврядування, організаційних структур і зв'язків;
- сервісна концепція.

Метою програми «Уроки довіри в сучасній школі» є управління процесом формування довіри в соціально-освітньому просторі опорного закладу освіти як чинника результативності й ефективності педагогічної, учнівської взаємодії, творчого розвитку й успішної соціалізації учнів, яка базується на основі довірчої взаємодії, позитивних загальнолюдських цінностей дітей, батьків, учителів, вихованні поваги, взаємної підтримки й розподіленої особистої відповідальності.

Програма включає розділи : «Хто я? Який я? : Хто ми? Які ми?» (для дітей підготовчої групи й здобувачів освіти 1-4 класів); «Людина починається з добра: пізнаю, довіряю/не довіряю, змінюю/змінююсь» (для здобувачів освіти 5-7 класів); «Людина з довірою до себе й світу – гармонійна людина» (для здобувачів освіти 8-9 класів); «Людина, гідна довіри : життєвий вибір» (для здобувачів освіти 10-11 класів). Для впровадження програми «Уроки довіри в сучасній школі» у процесі дослідження науково обґрунтовано *субмодель формування й розвитку особистості учня-Людини, гідного довіри, що покладена в основу концепції програми*. Доречно пояснити значення слова «гідний». У «Словнику української мови» гідний – це «який заслуговує чи вартий чого-небудь, який відповідає вимогам часу, обставинам, потрібний», той, що має «високі позитивні якості Людини» [45, с. 64].

Як зазначено у концепції «Нова українська школа» [17], її основна місія – «допомогти розкрити та розвинути здібності дитини (учня), її таланти, можливості на основі партнерства між учителем, учнем і батьками», щоб випускник був сформований як особистість, яка володіє ключовими компетентностями, а також наскрізними вміннями й навичками, зокрема : «різними видами читання, здатністю доносити думку, критично мислити, логічно захищати позиції, бути творчим, уміти вирішувати проблеми, долати ризики, ухвалювати рішення, мати високий емоційний інтелект» [37], учень, який, на наше переконання, готовий до роботи в команді, адже він як особистість знаходиться в центрі всіх етапів розвитку такої Школи.

Наведемо приклад субмоделі формування й розвитку особистості учня-Людини, гідного довіри в сучасному опорному закладі освіти, реалізація якої передбачає впровадження програми «Уроки довіри в сучасній школі» (рис. 3. 5). Модель формування й розвитку особистості учня-Людини, гідного довіри, включає *такі компоненти* : психофізіологічні властивості, які передбачають активне, цілісне й чуттєве сприйняття, прагнення власної природосоціальної цінності; володіння комунікативною культурою; дбайливе ставлення до свого здоров'я (морального, духовного, психічного, фізичного та соціального) й здоров'я інших.

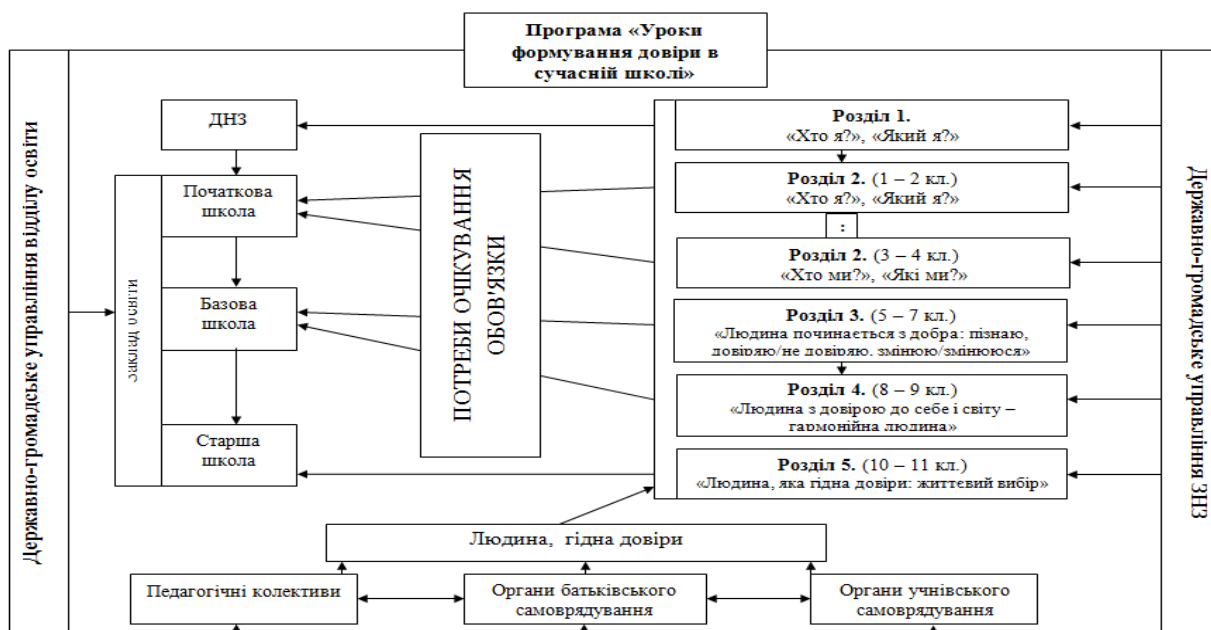


Рис.3.5. Субмодель формування й розвитку особистості учня - Людини, гідного довіри в сучасній опорній школі

Наступний компонент – творчий потенціал, який знаходить прояв у активності планування й вирішення колективних справ, індивідуальних доручень, розробці правил для здобувачів освіти й заклади освіти, ініціативності в прийнятті рішень, аналізі й оцінюванні зробленого (колективом й індивідуально), умінні працювати у команді.

Третій компонент реалізує світоглядні цінності щодо розвитку в здобувачів освіти морально-етичної рефлексії, самоаналізу, самоконтролю, самооцінювання; почуття власної цінності й гідності; ініціативно-активну відповідальність за власну й колективну справу; ціннісне ставлення до однокласників, дорослих людей, колективу, громади (товариськість, чуйність, уважність, колективізм, допомога, добротворення тощо), до себе (самоповага, гордість, самокритичність) й світу (любов, повага, чесність, совість, бережливість, добротність, працелюбність, старанність, відповідальність, ініціативність, настирливість тощо); розвинені якості (соціальні, екологічні, громадянські, організаційні, гуманістичні, родинні, морально-етичні, естетичні).

Концепція й програма *«Уроки довіри в сучасній школі»* в опорному закладі освіти, передбачає критерії оцінювання рівня розвитку учня-Людини, гідного довіри, що реалізує змістові, ціннісні компоненти й результати процесу формування довіри, тобто сформованість якостей, а також за змістом концепції, програм й уроків автором і творчими групами експериментальних шкіл розроблено програми психолого-педагогічних тренінгів для педагогів, батьків здобувачів освіти й активу органів учнівського, батьківського самоврядування.

З метою науково-методичного супроводу впровадження програми *«Уроки довіри в сучасній школі»* розроблено навчально-методичний комплекс, який складається з 7 посібників, концепцій, програм, розроблених уроків формування довіри, членами творчих груп експериментальних навчальних закладів під науковим керівництвом співавтора цієї монографії Н. Лісової (схвалено для використання в загальноосвітніх навчальних закладах Науково-методичною комісією з проблем виховання дітей та учнівської молоді Науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти і науки України (лист Інституту інноваційних технологій і змісту

освіти від 14. 10. 2014 № 3), зміст яких постійно удосконалювався за результатами аналізу експерименту.

Розкриємо сутність і методи *уроку формування довіри*, який являє собою домінуючу форму освітнього процесу в закладі ЗСО й опорному закладі освіти зокрема. Особливістю такої форми є те, що вона реалізує спонтанну й організовану життєдіяльність, самоорганізацію здобувачів освіти. Це *урок морального розвитку*, виховна година, що дає можливість зібратися учням разом, обговорити потреби, сподівання, обіцянки, спланувати роботу й передбачити контроль за їх виконанням у визначений термін. Друга особливість такого уроку – його змістове наповнення, що реалізує можливості спілкування, налагодження взаємин, побудованих на очікуваннях, задоволенні освітніх потреб учнів і формуванні довіри. У межах уроку класний керівник має змогу організувати обговорення плану роботи на наступний період, спільно зі здобувачами освіти ухвалювати рішення й забезпечити контроль і самоконтроль за його виконанням. Оптимальним варіантом було б проведення такої години на початку тижня (у понеділок), однак можна проводити у будь-який інший день чи час. Під час уроку формування довіри важливо заохочувати здобувачів освіти дотримуватися «правил довіри», розроблених автором (табл. 3. 1).

Таблиця 3.1

Правила довіри як символічного капіталу

Д	<i>думка</i>	Спочатку подумай, а потім – говори та дій
О	<i>обіцянка</i>	Дав слово – пообіцяв, а пообіцяв – виконай
В	<i>віра</i>	Вір у себе та вір у кожен людину. Разом ви унікальні та неповторні, маєте свої особливі здібності, таланти, обдарування
І	<i>істина</i>	Говори чесно й відверто, умій слухати іншого – ти на шляху до істини
Р	<i>робота в команді</i>	Я, ти, він, вона – разом ми сила: навчаємося, творимо, відповідаємо, взаємодіємо
А	<i>активність</i>	Прагни зробити себе й світ кращими

Для проведення уроків довіри необхідною умовою є створення відкритого діалогового середовища. Варто відзначити можливість для класного керівника перетворити класну кімнату із звичайного приміщення, де вчителі визначають правила й очікують від класу їх виконання, де учні й учитель спільно створюють

умови для спілкування, взаєморозуміння, усвідомлення причетності до колективної діяльності, коли кожен спроможний давати обіцянку, брати на себе відповідальність, аналізувати власні вчинки й вчинки своїх ровесників. Такі умови сприяють процесу спілкування, що забезпечує однаковою мірою всім членам колективу можливість формувати довірчу взаємодію й перейти від монологу до діалогу.

Найважливішим досягненням уроку формування довіри на сучасному етапі є те, що змінюється вектор сприйняття здобувачем освіти опорного закладу освіти. Якщо школа раніше була місцем, де події відбуваються навколо здобувачів освіти, тепер учні відчувають себе активними учасниками ухвалення рішень і відповідальними за їх виконання. Тут не лише учитель є лідером, у якого є команда довірчих помічників. Учитель і учні формують довіру один до одного, правильно повідомляючи про власні очікування, сподівання, потреби, інтереси. Така робота вимагає з боку вчителя постійного діалогу з учнями й коригування освітнього процесу. Крім того, учні вчаться визначати й давати реальні обіцянки, вирішувати конфліктні ситуації, бути активними в колективній праці, відповідальними за роботу в команді.

Урок формування довіри в старших класах є уроком критичного, філософського мислення, здатності до дослідження людських почуттів, своєрідним психолого-педагогічним тренінгом, який сприяє самопізнанню, самовдосконаленню, самореалізації й самоактивізації здобувачів освіти у соціокультурному просторі.

Висновки до третього розділу

(Л. Калініна)

Стратегічними завданнями реформування управління освітою є модернізація існуючої системи управління та перехід до державно-громадської форми децентралізованого управління на довірчих засадах людиноцентризму, в якій органічно поєднуються, узгоджуються й координуються сфери діяльності, права «<...> особи, суспільства і держави <...>», обов'язки і відповідальність суб'єктів державного управління, освітнього процесу, самоуправління і громадськості у межах визначених повноважень і компетенцій, трансформаційні процеси й процеси нелінійного особистісного соціокультурного розвитку.

Конституція України, чинний Закон України «Про освіту» (2017 р.), концепція нової української школи, Національна доктрина розвитку освіти в Україні в XXI столітті, інші законодавчо-правові документи визначають «<...> розвиток людини як головну мету, ключовий показник і основний важіль сучасного прогресу <...>» зумовлений такими цивілізаційними процесами як «глобалізація, зміни технологій, перехід до постіндустріального, інформаційного суспільства, утвердження пріоритетів сталого розвитку цивілізації <...>» [38]. Нова модель управління освітою є відкритою, демократичною, децентралізованою, що передбачає розширення можливостей громадської думки й об'єднаних територіальних громад (ОТГ), незалежність ухвалення управлінських рішень від впливу конкретних посадових осіб.

У третьому розділі цієї монографії розкрито сутність таких понять, як «моделювання» і «модель», теоретично обґрунтовану *концептуальну модель багатовекторного людиноцентристського розвитку опорного закладу освіти як соціокультурної тринарної системи «дитина – опорна школа – громада» на довірчих засадах людиноцентризму як складну мегасистему.*

Під час створення концептуальної моделі й субмоделей у дослідженні керувалися рівневою системою методологічних знань, різними методологіями системного підходу – жорсткого та м'якого, компетентнісно орієнтованою й гуманістичною парадигмами; концепціями дитино(людино)центризму, розвитку людського й символічного капіталу, загального управління якістю, сервісною концепцією; теорією стратегічного менеджменту, синергетикою, філософією інформаційної цивілізації, теорією управління активними системами, теорією механізмів управління в сфері ЗСО.

Застосовано концептуальні положення теорії формування людиноцентристських демократичних суспільств, які представлені різними науковими школами менеджменту, що є актуальними для практичного втілення нових демократичних моделей децентралізованого управління в ОЗО і враховують специфіку, запити, інтереси замовників освіти й суспільства.

Теоретико-методологічний компонент концептуальної моделі визначає: теоретичні основи державно-громадського управління ОЗО, що ґрунтуються на теорії моделювання, положеннях теорії систем, наукових розробках теорії стратегічного менеджменту; врахуванні тенденцій децентралізації управління освітою, тенденції формування державно-громадського управління ОЗО – децентралізація і деконцентрація управління; передача управлінських повноважень самоврядним, професійним освітянським і громадським структурам, розвитку електронної державно-громадської взаємодії; підвищення прозорості й відкритості ухвали індивідуальних і колективних управлінських рішень; фундаментальних принципів демократичного врядування, зокрема партисипативності; субсидіарності; рефлексивності; розширення демократії в Україні та управлінні ЗСО; дуальності; системної раціоналізації; відповідності потребам замовників освіти, потребам громади і суспільства; відкритості; державно-громадського партнерства; відповідальності та підзвітності суб'єктів управління різних ієрархічних рівнів; принципах верховенства права і прав людини, законності й правової пріоритетності інформаційного забезпечення управління, інформаційної достатності, взаємоповаги, позитивної мотивації; впровадженні мережевої суб'єкт-суб'єктної горизонтальної й вертикальної взаємодії, інтеракцій.

У четвертому підрозділі цього розділу монографії «Концептуальна модель багатовекторного людиноцентристського розвитку опорного закладу освіти як складно організованої соціокультурної системи» описано теоретично обґрунтовану концептуальну модель багатовекторного людиноцентристського розвитку опорного закладу освіти й вектори інноваційного розвитку опорної школи: «Школа формування довіри» – «Школа громадської довіри» – «Школа культури довіри».

У концептуальній моделі органічно поєднано фактори й засоби державного впливу й громадського врядування шляхом впровадження стратегічних змін державної освітньої політики, змістових, організаційних, технологічних змін і ресурсного забезпечення; узгодження цілей, завдань, функцій, структур і стилів управління в ОЗО й ОТГ.

«Школа формування довіри» – це опорний заклад освіти, якому властивий ресурс власного розвитку, де учнівський, педагогічний і батьківський колективи починають вивчати й втілювати довірчу суб'єкт-суб'єктну взаємодію у різних видах діяльності на засадах концепції дитино(людино)центризму, людського й символічного капіталу «довіра/недовіра», упроваджувати покрокову програму «Уроки довіри в сучасній школі», проєкти, заходи.

«Школа громадської довіри» – це опорний заклад освіти, якому притаманний ресурс власного розвитку й розвитку громади, в якому педагогічний, учнівські й батьківські колективи продовжують вибудовувати і реалізовувати стратеми інноваційного розвитку школи на людиноцентристських довірчих засадах, здійснювати довірчу суб'єкт-суб'єктну взаємодію у різних видах діяльності. «Школа громадської довіри» є ініціатором побудови суб'єкт-суб'єктної довірчої взаємодії у розв'язанні проблем навчання, виховання й розвитку дітей, учнівства й громади, розширення соціально значущих активностей і впливу на територіальну громаду.

«Школа культури довіри» – опорний заклад освіти є взірцем культури демократичних взаємин між представниками шкільного й позашкільного середовищ і територіальною громадою, органами самоврядування, реалізації мети й завдань розвитку як опорного закладу освіти, так і об'єднаної територіальної громади, для суб'єктів якого характерними є високий та достатній рівень сформованості культури мислення, культури спілкування, інноваційної та організаційної культури, ініціативи, творчої діяльності суб'єктів в ОТГ.

Інноваційний розвиток загальної середньої освіти й опорного закладу освіти, як її складника, відбуватиметься в тринарній соціокультурній системі «дитина – опорна школа – громада» за умови узгоджених взаємодій суб'єктів державно-громадського управління на довірчих засадах людиноцентризму.

Опорний заклад освіти як складна соціокультурна й активна система потребує цілеспрямованої й системної організації діяльності суб'єктів й управління. Ефективне здійснення означених процесів детермінувало розроблення обґрунтованої системи державно-громадського управління ОЗО в умовах

багатовекторного розвитку цифрового суспільства, їх факторно-критеріальних субмоделей на визначених методологічних, теоретичних і концептуальних засадах.

Список використаних джерел до третього розділу

1. Адміністративно-територіальна реформа в Україні: зауваження та рекомендації. Звіт групи експертів. URL: http://www.narda.org/ua/sap/spaw/files/235747_870684.doc
2. Аджемоглу Д., Робінсон Д. А. Чому нації занепадають. Походження влади, багатства та бідності; пер. з англ. О. Демянчук., 3-є вид. К.: Наш формат, 2018. С. 41.
3. Алексеева С. В. Форми та методи онлайн консультування майбутніх фахівців з розвитку професійної кар'єри. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2016. № 44. С. 194–198.
4. Арістова Н. Сучасні підходи до розуміння змісту, сутності і структури поняття «мотивація» в науковій літературі. Збірник наукових праць «Педагогічні науки», 2017, випуск LXXIX, Том 2. С. 9–13.
5. Відкрита освіта: інноваційні технології та менеджмент: кол. Монографія. За наук. ред. М. О. Кириченко, Л. М. Сергєєвої. Київ: Інтерсервіс, 2018. С. 101.
6. Габермас Ю. Структурні перетворення у сфері відкритості: дослідження категорії громадянське суспільство; переклад з німецької А. Онишко. Львів: Літопис, 2000. 317 с.
7. Гідденс Е. Соціологія. За участю К. Бердсолл; пер. із англ. 2005. 632 с.
8. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. С. 213. 373 с.
9. Грін Р. 48 законів влади URL: https://www.yakaboo.ua/ua/48-zakonov-vlasti-1219316.html#media_popup_photos.
10. Драйден Г., Вос Дж. Нова парадигма освіти у глобальному світі. URL: <http://dlse.multycourse.com.ua/ua/page/15/50#3>.
11. Закон України «Про освіту». К.: Паливода А. В., 2018. 128 с. (Закони України). Стаття 12. С. 1.
12. Калініна Л. М. Науковий дискурс сучасних методологій організаційного механізму управління в сфері освіти. Рідна школа. 2017. № 1–2. (січень-лютий). С. 8–17.
13. Калініна Л. М. Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом: монографія. К.: Айлант, 2005. 275 с.
14. Калініна, Л. М. Управління новою українською школою. Порівняльна характеристика концептуальних змін. Директор школи. 2017. № 1-2. С. 19.
15. Калініна, Л. М., Мелешко, В. В., Осадчий, І. Г., Паращенко, Л. І., Топузов, М. О. (2018). Управління загальноосвітніми навчальними закладами як активними системами: моделі та механізми. Л. М. Калініна (ред.). Київ: Педагогічна думка. ISBN 978-617-7724-01-7. С. 102. 224 с.
16. Конституція України.
URL: <https://ips.ligazakon.net/document/z960254k?an=2>.
17. Концепція «Нова українська школа». URL:

<https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

18. Кремень В. Г. Світ знання: людина, наука, освіта. Київ: Знання України, 2016. 87 с.

19. Кремень, В. Г., Луговий, В. І., Топузов, О. М., Регейло, І. Ю., Базелюк, Н. В. (2020). Про виконання Програми спільної діяльності Міністерства освіти і науки України та Національної академії педагогічних наук України на 2017-2020 роки. Вісник Національної академії педагогічних наук України. URL: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-2-3>

20. Лісова Н. І. Державно-громадське управління розвитком загальної середньої освіти в малих містах України: [монографія]. За наук. ред. Л. М. Калініної. Черкаси : Видавець ФОП Пономаренко Р. В., 2018.

21. Лісова Н. І. Державно-громадське управління: тенденції, довіра, школа. *Scientific journal innovative solutions in modfrnsience*. 2018. № 1 (20). С. 79–92. URL: <http://naukajournal.org/index.php/ISMSD/article/view/1429/1524> URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/713340>

22. Лісова Н. І. Наукові основи державно-громадського управління загальною середньою освітою. *Інженерні та освітні технології*. Кременчук, 2018. № 1 (21). С. 76–84. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/710863/>

23. Лісова Н. І. На шляху до нової української школи. *Нова педагогічна думка*. 2017. № 2 (90). С. 16-20.

24. Лісова Н. І. На засадах нової Української школи: довірча взаємодія, цінності, демократична форма управління. *Slovak international scientific journal*. 2018. № 15. С. 13–16. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/713337/>

25. Лісова Н. І. Модернізація управління відділу освіти в умовах децентралізації та демократизації. *Молодь і ринок*. 2017. № 3 (146). С. 56–61.

26. Лісова Н. І. Феномен механізмів державно-громадського управління розвитком загальної середньої освіти. *Психологічно-педагогічні проблеми сільської школи*. Умань, 2018. С. 170183. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/712492/>

27. Локшина О. І. Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя: оновлене бачення 2018 року. Український педагогічний журнал. 2019. № 3. С. 21–30. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2019_3_5

28. Локшина О. І. Міжнародні порівняльні дослідження якості знань учнів як інструмент діагностики якості освітніх систем. Педагогіка і психологія. 2007. № 2. С. 60–70.

29. Luhmann N. Macht. Erschienen, 2012. 180 s.

30. Малихін О. Аспектний аналіз категорій «пізнавальна самостійність» і «пізнавальна активність» у контексті організації самостійної навчальної діяльності студентів. Рідна школа № 3. 2011. С. 25-29. URL: <http://surl.li/awehq>

31. Малихін О. В. Ієрархія компетентностей сучасного педагога. 1025-річчя історії освіти в Україні: традиції, сучасність та перспективи: матер. Міжнародної наук. конф. К.: Київський університет ім. Б. Грінченка, 2014. с. 65–75.

32. Малихін О. В. Мотиваційно-цільовий компонент самостійної навчальної діяльності студентів вищого педагогічного навчального закладу. Рідна школа. 2005.

№ 8. С. 28–30.

33. Малихін О. В., Гриценко І. С. Теоретичні основи реалізації компетентнісного підходу в організації самостійної освітньої діяльності: монографія. Київ: НУБіП України, 2016. 489 с.

34. Малихін О. В. Дидактичні механізми формування рефлексивної компетентності студентів. *Проблеми освіти*. 2015. Вип. 84. С. 206–211.

35. Старий Світ приречений. Новий – неминучий! URL : https://art-slav.blogspot.com/2020/01/blog-post_12.html.

36. Мескон М. Х., Альберт М., Хедоурі Ф. Основи менеджменту: Пер. із англ. / М. Х. Мескон. 2005. С. 226. 720 с.

37. Назарук О. Довіра як передумова формування позитивного соціального досвіду особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології*: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюшка НАПНУ. Київ: Інституту психології ім. Г. С. Костюшка НАПНУ, 2010. Т. 12. С. 216-224.

38. Національна доктрина розвитку освіти. *Освіта України*. 2002. № 33. С. 4.

39. Паращенко, Л. Управління загальною середньою освітою на засадах м'якої системної методології П.Чекланда. *Вчені записки Університету «КРОК»*, 3 (51), 2019. С. 134-142. <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2018-51-134-142>.

40. Паращенко Л. І. Державне управління розвитком загальної середньої освіти в Україні: методології, стратегії, механізми: моногр. [Текст]. К.: Майстер книг, 2011. С.18; С. 45-46; С. 137. 536 с.

41. Пастовенський О. В. Наукові основи громадсько-державного управління загальною середньою освітою в регіоні : [моногр.] / За наук. ред. Л.М. Калініної. Житомир : ПП «Рута», 2014.

42. Паращенко, Л., & Одарчук, К. (2019). Освітня послуга як «організаційна молекула» механізмів управління освітою. *Вчені записки Університету «КРОК»*, (2 (54), 32-44. <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2019-53-32-4>

43. Паращенко, Л., Молчанова Ю. Портфоліо для державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування з розвитку громадянських компетентностей. за заг. ред. Н. Протасової. К. : Основа, 2018. 28 с.

44. Сисоєва С. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: монографія. Хмельницький : ХГПА. 324 с.

45. Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970–1980). URL: <http://sum.in.ua/>.

46. Столярченко О. В. Теоретичні і методичні основи виховання ціннісного ставлення людини в учнів загальноосвітньої школи : автореферат дис. ... док. пед. наук : 011. 13000.07. Вінниця, 2018. С. 15.

47. Супрунець Т. А. Аксиоматичні ядра головних соціологічних підходів стосовно довіри та довірчих відносин. *Міжнародний науковий форум : соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2013. Вип. 13. С. 43-55.

48. Сухомлинська О. В. Моральне виховання учнів : педагогічна наука та практика. *Вічне слово*. 2017. № 1. С. 3-6.

49. Топузов О. М., Калініна Л. М. Експериментальний майданчик

Всеукраїнського рівня – Авторська школа Ганни Матвєєвої. *Директор школи*. 2015. № 11-12 (705-706). С. 95-103.

50. Тягло О. В. Теорія і практика демократичної держави: рефлексії Карла Поппера. *Вісник Харківського національного університету внутрішніх справ*. 2009. № 3. С. 117-131. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnuvs_2009_3_18.

51. Фреїк Н. В. Концепція довіри у дослідженнях П. Штомпки.. *Соціс*. 2006. № 11. 19 с. URL : https://soc-univ-kiev-ua.translate.google.com/en/library/konceptiya-doveriya-v-issledovaniyah-pshtompki?_x_tr_sl=ru&_x_tr_tl=uk&_x_tr_hl=uk&_x_tr_pto=sc

52. Francis Fukuyama TRUST The Social Virtues and the Creation of Prosperity. ICM, International Creative Management, Inc. 1995.

53. Цивілізація : матеріали вікіпедії. URL : <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A6%D0%B8%D0%B2%D1%96%D0%BB%D1%96%D0%B7%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F>.

54. Черкашина Т. В. Теоретичні і методичні основи професійного самовдосконалення викладача як суб'єкта самопізнавальної діяльності : монографія. Київ, 2014. 257 с.

55. Kalinina L. M., Topuzov O. M., and Lapinskyi V.V., Factor model for estimating efficiency of general secondary school managing and its practical application, *ITLT*, vol. 80, no. 6, pp. 346–368, Dec. 2020.

DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v80i6.3912>

56. Sztompka P. *Socjologia zmian społecznych*. Kraków: Znak 2010. 324 s.

57. Sztompka P. *Zaufanie. Fundament społeczeństwa* Kraków: Wydawnictwo: ZNAK. 2007, 420 s.

58. Eisenstadt N. S.. *Multiple modernities*. *Daedalus*. 2000. Vol. 129, No 1. pp. 1-29. URL : <http://www.jstor.org/stable/20027613>.

59. Kremen, V.H. (Ed.). (2017). *National Report on the State and Prospects of Education Development in Ukraine*. National Academy of Educational Sciences of Ukraine. Kyiv: Pedahohichna dumka. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/706242/>

60. Parashchenko, L. et al. Social partnership of services sector professionals in the entrepreneurship education. *Journal of Entrepreneurship Education*, Volume 22, Issue 4, 2019, URL : <https://doi.org/1528-2651-22-4-410>

61. Robert E. Shannon, *Systems Simulation : The An Science* (Englewood Cliffs; NJ. : Prentive – Hall, 1975). p. 4.

РОЗДІЛ 4.**ФАКТОРНО-КРИТЕРІАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ОЦІНЮВАННЯ
РОЗВИТКУ ОПОРНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ В УМОВАХ
ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ****4.1. Моделювання системи державно-громадського управління опорним
закладом освіти на довірчих засадах в умовах децентралізації** (Л. Калініна)

Опорний заклад освіти за більшістю виявлених характерних ознак зберігає схожість із чинним законодавчо визначеним типом закладів ЗСО, експериментальними опорними закладами освіти в малих і великих містах України за умов певної схематизації об'єкта.

Креативно-прогностичне осмислення опорного закладу освіти як складної мегасистеми дало змогу побудувати концептуальну модель й побачити її цілісно, досліджувати не лише окремі компоненти та елементи, а й субординаційно-функційні, субординаційно-ієрархічні, інформаційно-комунікаційні, інформаційно-структурні зв'язки між ними, здійснити теоретичний аналіз мегасистеми, її підсистем для практичного впровадження та актуалізували необхідність розроблення відповідних субмоделей.

Об'єктом моделювання в процесі дослідження була також і система державно-громадського управління опорним закладом освіти, *субмодель* якої є підсистемою *концептуальної моделі багатовекторного людиноцентристського розвитку опорного закладу освіти* на довірчих засадах, обґрунтованої і поданою в третьому розділі.

Субмодель системи державно-громадського управління опорним закладом освіти побудована на основі мисленнєвого пізнання й практичного вивчення специфіки опорних шкіл; вивчення й аналізу практики їх створення, функціонування й розвитку, державного та державно-громадського управління в чинних умовах законодавства у галузі освіти; певної схематизації й опису системи державно-громадського управління ОЗО.

У процесі побудови субмоделі було враховано законодавчою визначену форму управління ОЗО – державно-громадське управління, умови створення ОЗО в міській

і сільській місцевості, процеси децентралізації, демократизації, самоврядування й самоорганізації об'єднаних територіальних громад і багатовекторного розвитку цифрового суспільства в країні.

Об'єктом моделювання під час побудови субмоделі є система державно-громадського управління та процес державно-громадського управління опорним закладом освіти, які різняться між собою.

Субмодель буде представлена в найбільш узагальненому вигляді за певної схематизації її складників – структурних компонентів, елементів, причинно-наслідкових зв'язків між ними, що відтворюватиме феномен дослідження – державно-громадське управління ОЗО через розкриття його сутності, форми, структури, функцій, характеристик системи й специфіки процесу державно-громадське управління ОЗО, а також властивостей, атрибутів, процесів, іманентно йому притаманних за визначених умов багатовекторного розвитку цифрового суспільства. Субмодель унаочнюватиме систему і процес державно-громадського управління ОЗО та відобразатиме їх сутність і специфіку, структурну взаємодію компонентів на обґрунтованих теоретичних засадах і з урахуванням виявлених проблем і потреб практики.

Модель і субмоделі є мисленнєво створеними в процесі дослідження системами, що набувають змісту аналога, мають когнітивно-пізнавальний потенціал лише тоді, коли відтворюватимуть і заміщуватимуть об'єкт дослідження – опорний заклад освіти в умовах децентралізації, самоврядування й самоорганізації об'єднаних територіальних громад, багатовекторного розвитку цифрового суспільства, пандемії в країні в процесі його вивчення й дають змогу здобути нову інформацію про феномен вивчення.

До субмоделей концептуальної моделі багатовекторного людиноцентристського розвитку опорного закладу освіти як мегасистеми належить субмодель системи державно-громадського управління опорним закладом освіти, субмодель системи інформаційного забезпечення управління, субмодель оцінювання ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління опорною школою, які будуть розглянуто в цьому розділі за

результатами проведеного дослідження, інші субмоделі, що потребують розроблення й подальшого наукового обґрунтування.

Послідовність створення моделі системи державно-громадського управління ОЗО за м'якого системного підходу, як субмоделі концептуальної моделі опорного закладу освіти, містить кілька етапів моделювання і може також включати ще й такі субмоделі. Наприклад, для більш докладного розгляду об'єктів, процесів і явищ в ОЗО та в системі державно-громадського управління ОЗО можна побудувати такі субмоделі: субмодель суб'єктів і об'єктів державно-громадського управління опорним закладом освіти у вигляді окремої підсистеми системи управління, субмодель інформаційного забезпечення державно-громадського управління ОЗО, субмодель інформаційного забезпечення організаційного механізму ОЗО, субмодель комплексного механізму управління ОЗО, субмодель органіграми ОЗО, субмодель комплексного механізму державно-громадського управління розвитком ОЗО, субмодель розвитку організаційної культури ОЗО, субмодель управління трансформаційними процесами в ОЗО, субмодель випускника школи й інші.

Методологічна й практична основа побудови системи *субмоделі системи державно-громадського управління ОЗО*, як складника концептуальної моделі багатовекторного людиноцентристського розвитку опорного закладу освіти, визначається на *першому етапі моделювання*. На цьому етапі формулюється або ідентифікується законодавчо визначена мета державно-громадського управління ОЗО, мета функціонування системи державно-громадського управління ОЗО, мета інноваційного розвитку системи, цілі діяльності суб'єктів управління й освітнього процесу. Мета системи як кінцевий результат може бути визначена через сукупність цілей (стратегічні, тактичні, операційні), що структуровані в низку завдань (дерево цілей-завдань).

На *першому етапі* відбувається узгодження місії ОЗО, цілей освіти, управління ОЗО і його філіями, цілей суб'єктів управління й освітнього процесу, уточнення засобів їх досягнення.

Державно-громадське управління ОЗО як відкритою та активною системою спрямовано на трансформаційні істотні зміни в цілях, завданнях, змісті і результатах діяльності й управління суб'єктів освітнього процесу, управління й самоврядування, зорієнтовані на всебічний розвиток кожної унікальної і неповторної особистості.

Системи управління також, як і освітні системи, продукують результати. Для того, щоб одержати нові законодавчо визначені результати, закладені в меті освіти, треба змінювати мислення і світогляд керівників, систему освіти, інфраструктуру й ресурсне забезпечення опорної школи, враховувати фактори впливу й здійснювати багато інших важливих речей. Крім того, необхідно врахувати, що «сучасна епоха знаменує собою вихід за межі інформаційного суспільства, для якого засадничими є технології», на що вказано у Всесвітній доповіді ЮНЕСКО «До суспільств знань» (2005 р.), а також вплив типу суспільства не тільки на природу, культуру, освіту та управління, а й, насамперед, на людей, їхній особистісний розвиток, а значить, і на мету освіти. Саме ці й інші впливи детермінують формування і розвиток нового соціального типу Людини Культури цифрової епохи, гідної довіри.

На цьому етапі розроблення *концептуально-інформаційної моделі* системи державно-громадського управління ОЗО як відкритою й активною системою, її субмоделей визначаються або пропонуються ідеї для впровадження змодельованої системи на практиці.

У процесі дослідження обґрунтовано *концептуальні авторські ідеї*: ідея суб'єктної активності особистості в різних видах діяльності; ідея довірчої взаємодії з учнями та громадою; ідея узгодження державного й громадського складників на основі достовірної інформації; ідея децентралізації як визначення та розмежування повноважень і відповідальності в ієрархічній вертикальній структурі державно-громадського управління, ідея врахування волевиявлення й ініціативи громадськості в процесі комунікації та довірчої взаємодії; ідеї соціальної, економічної, гендерної, політичної, цифрової егалітарності та рівного доступу до якісної освіти; ідея активної взаємодії людей у процесі міжособистісного спілкування, спільної активної діяльності через «обмін символами», знаками та інформацією – інтеракція (англ. interaction, лат. inter – між – і actio діяльність); ідея синкретизму й активізації розвитку

розумового + соціального + емоційного інтелекту в різних видах людської діяльності – активізація діяльності; ідея запровадження активних елементів системи управління – механізмів управління, самоорганізації та саморозвитку, що запускають процес управління, самоврядування та самоорганізації в складно структурованих системах; ідея проактивності в навчанні й компетентностях суб'єктів управління, громадського самоврядування й освітнього процесу.

Феномен *«державно-громадське управління опорними закладами освіти в ЗСО»* визначаємо як : раціональне інтегрування діяльності державних і громадських суб'єктів управління, що провадять узгоджену державну освітню політику в інтересах дитини (людини), соціуму та держави на основі демократичних процедур управління, самоврядування та співуправління, забезпечуючи рівний доступ до якісної освіти, пріоритет прав громадськості, реалізацію демократичних цінностей, усебічний розвиток особистості, адекватний багатовекторності розвитку суспільства.

Другий етап побудови концептуально-інформаційної моделі системи державно-громадського управління опорним закладом освіти.

На підставі аналізу законодавчо визначеної мети освіти, мети функціонування та розвитку системи управління, декомпозиції мети через окреслення низки завдань для суб'єктів управління й суб'єктів освітнього процесу щодо забезпечення функціонування опорної закладу освіти й обмежень зовнішнього середовища визначаються загальні вимоги, принципи управлінської діяльності, принципи державно-громадського управління закладами ЗСО, принципи інформаційного забезпечення управління ОЗО, вимоги, яким повинна відповідати інформація в системі управління, принципи її циркуляції та організації. Це такі положення і вимоги, як : дотримання вимоги оперативного надходження інформації, оптимізації циркуляції інформаційних потоків у архітектурі управлінської інформаційної системи; врахування фактора часу під час здійснення управління, організації, функцій управління й управлінського циклу в ОЗО, інформаційних процесів збору, опрацювання, аналізу, збереження, передачі інформації, реалізація яких

здійснюються в умовах дії фактора часу, неврахування якого може призвести до припинення дії зворотного зв'язку.

Під час моделювання було теоретично обґрунтовано *принципи управлінської діяльності на синергетичних засадах як загальні вимоги та керівництво до дії для суб'єктів управління та освітнього процесу*: принцип нового синергетичного розуміння суб'єктами управління та громадського врядування освітньої реальності, освітньо-інформаційного середовища й багатовекторності розвитку інформаційного суспільства; принцип визнання неоднозначності одержаних суб'єктами управління результатів управлінського й освітнього процесів як наслідки їхніх імовірних описів; принцип «розгортання малого» або підсилення флуктуацій в складно структурованих системах управління та управлінській діяльності; принцип урахування внутрішніх тенденцій розвитку систем і принципу додатковості Н. Бора [16]. Крім того, було визначено й систематизовано *принципи державно-громадського управління закладами ЗСО* як вимоги до функціонування мегасистеми, без яких вона неспроможна виконувати своє соціальне призначення, які відображено в законодавчо-правових документах, концепціях і науковому дискурсі.

Це такі принципи, як : демонополізація освіти, децентралізація управління, субсидіарності, автономізація закладів освіти через надання керівникам кадрової, академічної, організаційної й фінансової автономії, свободи вибору в професійній діяльності з персоніфікованою відповідальністю за одноосібно ухвалені рішення, дебіюрократизація управління закладами в ЗСО, відповідність соціально-економічного та адміністративного потенціалу громад завданням державно-громадського управління освітою, законодавче забезпечення пріоритетних прав громадськості в освіті, персоніфіковане фінансування ЗСО.

На *третьому етапі* побудови *концептуально-інформаційної моделі системи державно-громадського управління опорним закладом освіти* як субмоделі визначається склад цієї системи на окреслених вимогах і принципах, тобто формуються певні орієнтовні підсистеми й, відповідно, ті підрозділи, суб'єкти управління та освітнього процесу, які будуть задіяні в процесах для досягнення місії

й конкретизованих цілей освіти, управління, розвитку. Після визначення підсистем системи здійснюється побудова субмоделей та їх опис.

Єдність і взаємодія підсистем, компонентів і елементів системи державно-громадського управління опорним закладом освіти визначається внутрішніми й зовнішніми системотвірними факторами у їх взаємозв'язку. *До внутрішніх системотвірних факторів* системи державно-громадського управління ОЗО в процесі дослідження віднесено: місію, стратегічну, тактичну й операційну цілі, зв'язки в ієрархічній структурі (внутрішні прямі інформаційно-комунікаційні зв'язки, функційно-вертикальні й горизонтальні зв'язки, зв'язки субординації, координації та розвитку й ін.), як компоненти інформаційних потоків і процесу інформаційного обміну, інформаційні процеси та процеси трансформації в органіграмі опорного закладу освіти.

Зовнішніми системотвірними факторами в процесі дослідження було визначено зворотні інформаційно-комунікаційні зв'язки в архітектурі системи децентралізованого управління, фактор часу, інформаційні потоки й функційні зв'язки з державними, самоврядними й громадськими інституціями зовнішнього середовища, освітньо-інформаційного середовища й простору ОЗО й інформаційного простору цифрового суспільства.

Під час моделювання враховано положення теорії ймовірності та теорії ієрархії понятійного ряду, вимоги до здійснення функцій і процесів, які впливають на функціонування й розвиток системи управління ОЗО, системи інформаційного забезпечення управління ОЗО, системи комплексного механізму управління ОЗО, системи прийняття рішень, інших систем, а також процесів, які відбуваються в них. Вірогідні реакції системи на вплив зовнішніх факторів, які зумовлюють зміни її внутрішніх станів: система під впливом зовнішніх факторів прагне зберегти свою організаційну структуру, що детерміновано об'єктивним законом її самозбереження; система потребує цілеспрямованого управління; системі можуть бути притаманні властивості, що не є характерними для її елементів, хоч вона може не мати властивостей елементів, із яких вона утворена.

Функціонування системи управління, її підсистем є більш ефективним за умов вивчення та врахування інформаційних запитів здобувачів освіти, суб'єктів управління, самоврядних інституцій, громадського врядування й учнівського самоуправління, тобто на основі «розсіяної» інформації – відомостей щодо реальних потреб споживачів освітніх послуг, інтересів, пропозицій відносно можливих шляхів їхнього задоволення тощо; запуску механізмів управління та впровадження технологій управління і реалізації принципів інформаційного забезпечення управління ОЗО; структурування змісту достовірної інформації, інформаційних потоків в організаційній структурі відповідно до ієрархічних рівнів управління ОЗО.

Формування компонентів опорного закладу освіти як мегасистеми й підсистеми державно-громадського управління та її інформаційної компоненти базуються на системно-кібернетичному, синергетичному, функційному, інформаційному, ресурсному, діяльнісному, факторно-критеріальному наукових підходах, сутність яких розкрито в працях учених і автора цього підрозділу [5; 7; 8; 12].

Четвертий етап побудови моделі системи державно-громадського управління опорним закладом освіти – це найбільш складний етап синтезу системи – аналіз різних варіантів і вибір підсистем, об'єднання їх у єдину систему з використанням критеріїв їх відбору (рис. 4.1).

Модель системи державно-громадського управління опорним закладом освіти як відкритою й активною соціально-педагогічною системою [11], її субмоделі функціонують як підсистеми мегасистеми – опорного закладу освіти, а суб'єкти управління, державно-громадського самоврядування й самоуправління забезпечують цілеспрямований та опосередкований впливи для досягнення місії й мети освіти, забезпечення підвищення ефективності управління ОЗО.



Рис. 4.1. Концептуально-інформаційна модель системи державно-громадського управління опорним закладом освіти як складною, відкритою та активною соціокультурною системою

Описові характеристики розробленої концептуально-інформаційної моделі системи державно-громадського управління опорним закладом освіти як складною, відкритою й активною мегасистемою, її субмоделей ґрунтуються на теоретично обґрунтованих концептуальних положеннях, підходах, більш детально висвітлених у монографіях і статтях автора [8; 11; 28; 6; 9; 30; 32] дозволили керівникам експериментальних закладів освіти гнучко їх застосовувати відповідно до запитів і потреб здобувачів освіти, педагогів, громади й специфіки регіону, що підтверджує їх практичну потребу.

4.2. Критеріальний підхід до оцінювання стану розвитку опорного закладу освіти на довірчих засадах (Н. Лісова)

На основі обґрунтованих концептуальних позицій в процесі НДР «Теоретико-методичні основи державно-громадського управління розвитком загальної середньої освіти в малих містах України» [23] розроблено критерії й показники сформованості учня-Людини, гідного довіри за одержаними результатами навчальних досягнень учнів і їх особистісного розвитку з урахуванням результатів опанування здобувачів освіти програми «Уроки довіри в сучасній школі» для учнів 1-4, 5-7, 8-9, 10-11 класів (див. таблицю 4.1), які було впроваджено під час експерименту в ОЗО.

Таблиця 4.1

Критерії та показники сформованості учня-Людини, гідного довіри

Критерії	Показники	Періодичність оцінювання
1.	2.	3.
1. Звернення учня до почуття власної гідності та цінності	<ul style="list-style-type: none"> • Сприймає себе таким, яким є. • Цінує себе як важливого у дитячій групі за інтересами та учня класу. • Реально сприймає й оцінює власні здібності. • Цінує та розуміє важливість цінностей Людини, яка гідна довіри: чесність, щирість, сміливість, інше. 	Щосеместрово або наприкінці навчального року
2. Поважає право інших мати цінності та власну думку, які суперечать його переконанням	<ul style="list-style-type: none"> • Співчуває дітям, дорослим. • Піклується про інших, себе і громаду. • Ставить під сумнів різні форми насильства людей (на ґрунті національності, сімейного стану чи інвалідності). • Цінує в людині вміння вислухати, мати власну думку і сам цього дотримується. 	Щосеместрово або наприкінці навчального року
3. Одержує задоволення від почуття належності до груп за інтересами	<ul style="list-style-type: none"> • Усвідомлює власний внесок та внесок інших у досягнення мети. • Цінує членів сім'ї. • Формує, підтримує та цінує позитивні взаємини – щирість, відкритість, чесність, сміливість. • Розуміє необхідність належати до різних груп за інтересами і цінує дружбу, творчу співпрацю. 	Щосеместрово або наприкінці навчального року
4. Відчуває відповідальність за здоров'я особисте та інших	<ul style="list-style-type: none"> • Цінує власне здоров'я й безпеку, а також піклується про себе та інших. • Усвідомлює необхідність приймати рішення, які сприяють зміцненню здоров'я. • Аналізує цінності й думки різних груп учнів відповідно до способу життя, здоров'я. • Усвідомлює необхідність ведення здорового способу життя. 	Щосеместрово або наприкінці навчального року
5. Намагається	<ul style="list-style-type: none"> • Усвідомлює необхідність докладати зусилля для досягнення результату. 	

реалізувати свій потенціал	<ul style="list-style-type: none"> • Розуміє значення руху для розвитку, цінує допомогу інших у досягненні якісних результатів. • Прагне досягти якісних показників у розвитку, підтримує інших учнів в їх інтелектуальному, моральному, духовному й фізичному розвитку. • Завжди прийде на допомогу іншим, якщо їхнім інтересам щось загрожує. 	Щосеместрово або наприкінці навчального року
6. Уміє спілкуватися в різних умовах	<ul style="list-style-type: none"> • Уміє спілкуватися з учнями класу, школи, вдома, у позашкільному середовищі, сформоване вміння використовувати ввічливі слова. • Уміло будує діалог з іншими учасниками груп, відверто ділиться ідеями, почуттями та думками. • Бере участь у різних видах ігрової діяльності, швидко знаходить способи спілкування з їх учасниками. • Активно обговорює в групах ідеї, заходи щодо їх упровадження. 	Щосеместрово або наприкінці навчального року
7. Уміє приймати рішення як особа та учень класу, школи	<ul style="list-style-type: none"> • Обговорює з однокласниками варіанти вирішення окремих проблем класу чи школи та вміє знаходити консенсус з важливих проблем класу чи школи. • Аналізує не лише свої переваги у вирішенні певних питань з життя класу, але й справедливо аналізує дії кожного в дотриманні обіцянки. • Оцінює сильні сторони інших учасників колективної справи; при здійсненні особистого вибору враховує також потреби інших, пояснює причини прийняття рішень. • Намагається давати реальні обіцянки собі та іншим, усвідомлює відповідальність щодо їх дотримання. 	Щосеместрово або наприкінці навчального року
8. Здатний позитивно вирішувати проблеми	<ul style="list-style-type: none"> • Аналізує проблемні ситуації членів сім'ї, класу, школи і позашкільного середовища, помічає й аналізує ситуації, в яких не враховуються потреби або сподівання інших. • Керує особистими потребами та сподіваннями, знаходить шляхи розв'язування конфліктних ситуацій. • Упевнено, по-дружньому діє під час вирішення проблем у групах. • Знаходить способи, необхідні для досягнення особистої мети або мети класу (потреби й сподівання), обговорює пріоритети для досягнення визначених класом цілей. 	Щосеместрово або наприкінці навчального року
9. Пояснює, як взаємини з різними людьми впливають на вирішення проблем	<ul style="list-style-type: none"> • Знаходить людей, які заслуговують на довіру, уміє з ними контактувати, планувати й вирішувати певні завдання. • Розуміє, що люди бувають різні (за традиціями, культурою, віруванням). • Уміє пояснити, як можна побудувати дружні взаємини, обговорює переваги дружби. • Обговорює, як можна забезпечити довіру в класі, враховує сподівання й потреби інших. 	Щосеместрово або наприкінці навчального року
10. Робить корисний внесок у діяльність	<ul style="list-style-type: none"> • Активно бере участь в обговореннях проблем класу чи школи, визначає посильний свій внесок щодо їх вирішення. 	Щосеместрово або наприкінці навчального року

класу, групи, школи	<ul style="list-style-type: none"> • Задіяний у розробці класних правил чи правил груп за інтересами, упевнено працює в малих групах, може успішно сприяти їхній діяльності. • Уміє самостійно працювати для досягнення поставленої мети, співпрацює з тими людьми, яким довіряє. • Упевнено працює у великій класній групі, намагається не порушувати прийняті правила етикету, уміє працювати в команді разом з іншими для досягнення поставленої мети. 	
---------------------	--	--

Для зручного й об'єктивного проведення оцінювання стану сформованості учня-Людини, гідного довіри із його учасниками й узагальнення результатів, а також виконання цієї роботи системно, розроблено педагогічний програмований засіб «Довіра» (автори Н. Лісова – змістове наповнення, А. Щербаков – комп'ютерне забезпечення). ППЗ включає комп'ютерну програму оцінювання за критеріями й показниками, методами, розробленими Н. Лісовою, його складником є журнал результатів дослідження (окремий модуль програми).

Програмований засіб «Довіра» має дружній інтерфейс, повноекранний, презентаційний вигляд. Подача критеріїв і показників, їх обробка користувачем, відображення проміжних, підсумкових результатів витримана у наочному, анімаційному форматі. Важливим у педагогічному програмованому засобі «Довіра» є те, що в повному обсязі розв'язано питання обробки результатів оцінювання (самооцінювання й оцінювання інших), передачі їх по мережі під час роботи в комп'ютерному класі. У ППЗ зберігаються відповіді респондентів як підсумковий результат, так і весь процес оцінювання. Крім того, програма дає змогу проводити моніторингові дослідження, оцінювати результати й досягнення здобувачів освіти у різні періоди у циклі «навчальний рік», робити аналіз і коригувати зміст як навчальної, так і виховної роботи здобувачів освіти, їх батьками, а також аналізувати роботу з педагогами-предметниками.

За допомогою ППЗ «Довіра» можна провести дослідження в декількох, а то й у всіх школах міста, району чи ОТГ. Отримані результати автоматично обробляються й зберігаються у документі програми Microsoft Excel з обчисленими, узагальненими показниками, які унаочнюються діаграмами. У програмований засіб

укладено критерії й показники, за якими визначається рівень сформованості довіри в експериментальних закладах освіти.

У процесі цього дослідження було уточнено: критерії та показники оцінювання рівнів сформованості довірчої взаємодії суб'єктів у тринарній соціокультурній системі «дитина – опорна школа – громада» через визначені етапи реалізації; критерії та показники оцінювання розвитку опорних закладів освіти формування довіри (вектор власного розвитку), критерії й показники оцінювання розвитку опорного закладу освіти громадської довіри (вектор розвитку громади), критерії й показники оцінювання розвитку опорної школи культури довіри, а також враховані результати впровадження системи державно-громадського управління розвитком загальної середньої освіти в малих містах в системі «дитина – школа – громада» на довірчо-демократичних засадах упродовж 2012-2017 років [14; 24].

Використовуючи ППЗ «Довіра», було отримано результати формування довіри в загальноосвітніх школах I-III ст. малих міст Черкаської області, які пройшли експеримент за розробленими критеріями. Аналіз результатів надав можливість виявити динаміку змін значень у рівнях сформованості довірчої взаємодії в закладах загальної середньої освіти, які брали участь у педагогічному експерименті, відповідно у відсотковому відношенні на його початку й наприкінці (рис. 4. 2).

За першим критерієм оцінювалися керівники закладів ЗСО як лідери, Люди, гідні довіри (спрямованість управління на служіння людям, уміння вибудовувати довірчі стосунки, сформованість цінностей Людини, гідної довіри, інноваційність в управлінні). Як засвідчили результати, керівникам закладів на початку експерименту довіряють від 48,7 % до 54,1 % – після завершення першого етапу – від 52,5 % до 63,8 %.

Відповідно до другого критерію оцінювалася діяльність учителів як професіоналів, Людей, гідних довіри (усвідомлення значимості довіри та сформованість цінностей Людини, гідної довіри, комунікативна компетентність, здатність навчатися впродовж життя) : від 45,8 % до 56,3 % на початку етапу та після завершення – від 54,7 % до 59,3 %.

За третім критерієм – навчання вчителів за програмою «Уроки довіри в сучасній школі» (бажання навчатися за програмою, оволодіння методикою, створення педагогічних практик із учнями та батьками): від 58,1% до 64,3 % виявили бажання навчатися за програмою, після завершення – від 60,7 % до 67,7 %. За четвертим – готовність педагога до інновацій (бажання здійснювати інновації, сформованість умінь їх упроваджувати із здобувачами освіти та батьками): готові до інновацій на початку етапу від 42,7 % до 48,2 % учителів, після завершення – від 46,5 % до 52,3 %.

За п'ятим – бажання лідерів органів самоврядування учнівських, педагогічних і батьківських вчитися (бажання їх учитися, ініціативність, формування лідерських якостей і цінностей Людини, гідної довіри): на початку етапу готові до навчання від 48,2 % до 52,3 %, після завершення – від 50,3 % до 59,5 %; за шостим – вивчалось питання навчання батьків за програмою «Уроки довіри в сучасній школі» й формування довіри в сім'ї : на початку етапу – від 48,4 % до 53,2 % батьків виявили бажання вчитися, після завершення – від 52,3 % до 60,7 %; за сьомим – сформованість психолого-педагогічних умінь супроводжувати процес формування довіри в закладі освіти (планування роботи, проведення уроків довіри, забезпечення емоційного комфорту, створення оптимальних умов для розвитку дитини): на початку етапу – від 53,5 % до 56,1 %, після завершення – від 58,7 % до 64,3 %.

Аналіз результатів за середнім показником дав можливість виявити рівень сформованості довірчої взаємодії відповідно в процентному відношенні на початку етапу : 54,3 %; 50,2 %; 53,5 %; 49,9; 48,3 %, та після завершення – 59,9 %; 53,6 %; 59,9 %; 58,1 %; 58,2 %, тобто відбулося зростання результатів від 3,4 % до 10 %. Наведені вище дані слугують підтвердженням, що програма «Уроки довіри в сучасній школі» затребувана в умовах демократизації, а її зміст відповідає потребам соціалізації учнівської молоді, цілям розвитку демократичних цінностей, меті освіти й цілям децентралізованого управління ОЗО.

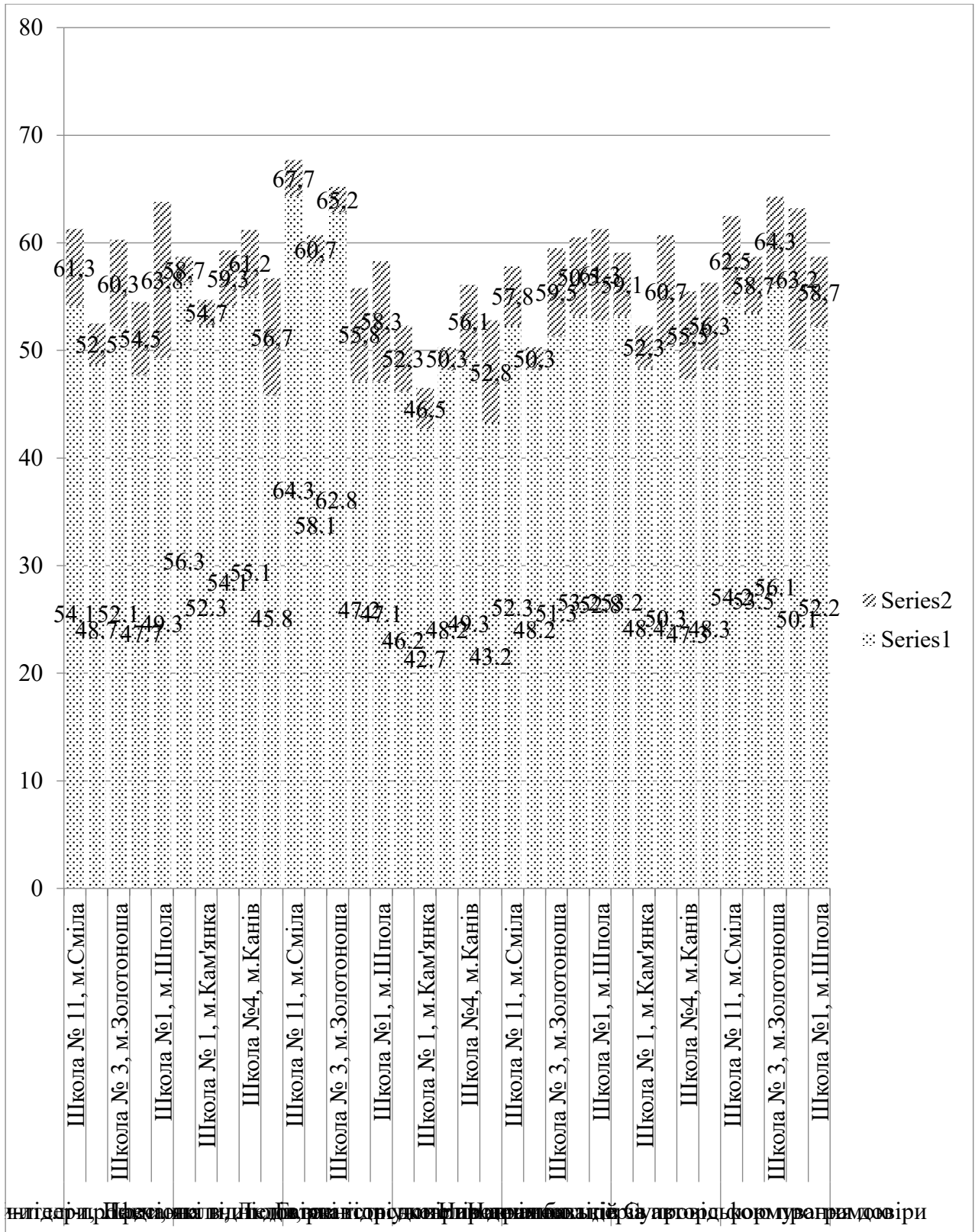


Рис. 4.2. Результати змін показників сформованості довіри в «Школи формування довіри» – вектора власного розвитку

Узагальнені результати стану сформованості довіри в експериментальних закладах під час впровадження інших моделей закладів освіти представлено в працях автора [14; 23; 24].

Наведемо в таблиці 4.2 критерії й показники, за якими оцінюємо й визначаємо розвиток опорного закладу освіти формування довіри, як інтегративний результат діяльності суб'єктів освітнього процесу за кількісними і якісними показниками досягнення законодавчо визначеної мети освіти.

Таблиця 4.2.

**Критерії та показники оцінювання розвитку опорної школи
формування довіри (вектор власного розвитку)**

Критерії	Показники	Методи дослідження	Впровадження результатів дослідження
1	2	3	4
Керівник опорного закладу освіти – лідер, Людина, гідна довіри	<ul style="list-style-type: none"> • Спрямованість управління на служіння людям; • уміння вибудовувати довірчі стосунки в колективах (педагогічному, учнівському, батьківському); • сформованість цінностей Людини, яка гідна довіри (чесність, справедливість, відповідальність, щирість, сміливість, відкритість); • інноваційність в управлінні. 		
Учитель – професіонал, Людина, гідна довіри	<ul style="list-style-type: none"> • Усвідомлення значимості довіри та сформованість умінь довірчої взаємодії; • сформованість цінностей Людини, яка гідна довіри (чесність, справедливість, відповідальність, щирість, сміливість, відкритість); • комунікативна компетентність; • здатність навчатися протягом життя. 	Моніторинг шкільних ініціатив, проєктів діяльності, ознайомлення з шкільною документацією	
Навчання вчителів за програмою «Уроки довіри» в сучасному опорному закладі»	<ul style="list-style-type: none"> • Бажання навчатися за програмою «Уроки довіри» • оволодіння методикою проведення уроків формування довіри створення педагогічних практик з учнями • створення педагогічних практик із батьками. 	Оцінка громадянами під час соціологічних досліджень	На «круглих столах»; щорічній серпневій конференції

<p>Готовність вчителя до інноваційного процесу особистісного вдосконалення</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Бажання здійснювати інноваційний процес власного особистісного вдосконалення; •сформованість умінь здійснювати інноваційний процес особистісного вдосконалення; • уміння здійснювати інноваційний процес особистісного зростання учня, •уміння здійснювати роботу з педагогізації батьків. 	<p>Анкетування, опитування</p>	<p>Батьківські збори, психолого-педагогічні тренінги та інші форми</p>
<p>Навчання лідерів органів самоврядування (педагогічних, учнівських, батьківських) за програмою «Уроки довіри»</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Бажання вчитися; • ініціативність у діяльності органів самоврядування; • формування лідерських якостей; • формування цінностей Людини, гідної довіри (чесність, справедливість, відповідальність, щирість, сміливість, відкритість). 	<p>Оцінка учнями, батьками, вчителями, громадянами міста (ОТГ)</p>	<p>У колективі школи, громадських організаціях, (збори, засідання рад, конференції тощо)</p>
<p>Навчання батьків за програмою «Уроки довіри». Формування довіри в сім'ї.</p>	<p>Доброзичливі та довірчі взаємини в сім'ї;</p> <ul style="list-style-type: none"> •спільні справи, сімейні традиції, відповідальність за прийняті рішення; •активність у роботі школи; •активність батьків у психолого-педагогічному навчанні. 	<p>Оцінка учнями, батьками, вчителями, громадянами міста (ОТГ)</p>	<p>У колективі школи, громадських організаціях, (збори, засідання рад, конференції тощо)</p>
<p>Сформованість психолого-педагогічних умінь супроводження процесу формування довіри в опорній школі.</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Планування роботи в класі, школі, спрямованого на розвиток довірчої взаємодії; •проведення уроків довіри; •методи вивчення результатів формування довіри в системах «учень-учень», «учень – учитель», «учень – батьки»; •емоційний комфорт дітей у класі та школі, здорове фізичне, інтелектуальне, моральне, психічне самопочуття; •створення оптимальних умов для розвитку кожної дитини як унікально-неповторної особистості та члена різних об'єднань за інтересами. 	<p>Експертна оцінка</p>	<p>У колективі школи, громадських організаціях, (збори, засідання рад, конференції тощо)</p>
<p>Загальна оцінка (вектор розвитку)</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Якщо всі показники мають позитивні значення, то нагороджуються дипломами «Найдружніший клас» (1-4 класи); •«Клас добродійців» (5-7 класи); •«Гармонійний клас» (8-9 класи); •«Клас шкільної та батьківської довіри» (10-11 класи). 	<p>Оцінка батьками під час соціологічних досліджень</p>	<p>На щорічному звіті керівника ЗО, науково-практичній серпневій конференції</p>

Зреалізувавши мету й завдання *першого етапу* побудови «Опорної школи формування довіри», перейдемо до розгляду «Опорної школи громадської довіри».

За обґрунтованими концептуальними положеннями – *це опорний заклад освіти (вектор власного розвитку та розвитку громади)*, у якому педагогічний, учнівські й батьківські колективи здійснюють діяльність на довірчих засадах людиноцентризму. До того ж, вони розширюють свій вплив на територіальну громаду, є ініціаторами побудови *довірчої взаємодії* у вирішенні проблем навчання, виховання й розвитку дітей, учнівства, а також і громади, на території якої він функціонує.

Це заклад, який на другому етапі власного розвитку перетворюється на «громадський інститут», тобто функціонування й розвиток опорної школи відбувається на засадах довірчої взаємодії з громадою. Одночасно, за такої співпраці, йде вдосконалення розвитку кожного здобувачів освіти, яке було започатковано на першому етапі.

Отже, відбувається системне цілеспрямоване опору закладу освіти й громади на розвиток особистості дитини як учня-Людини, гідного довіри, активного учасника реалізації місцевих програм розвитку опорної школи, громади й учнівського самоврядування.

Наведемо в таблиці 4.3 критерії й показники, за якими оцінюємо та визначаємо результативність діяльності опорної школи громадської довіри, як вектора власного розвитку й розвитку громади.

З метою визначення *вектора власного розвитку й розвитку громади* на цьому етапі зроблено відбір критеріїв, які дають змогу зробити висновки, наскільки об'єктивними, усвідомленими й професійно компетентними були дії педагогічних працівників, здобувачів освіти і громади під час впровадження змін у системі «опорна школа – сім'я – громада» в умовах довірчої взаємодії й побудови «Опорної школи громадської довіри» як поетапних якісних змін вектора власного розвитку й розвитку громади. За *першим* – вивчається опорна школа як ініціатор розвитку громади, зокрема ініціативи її щодо освітнього процесу; волонтерської діяльності; розвитку самоврядування й соціально-освітнього партнерства.

**Критерії та показники оцінювання розвитку опорної школи
громадської довіри (вектор розвитку громади)**

Показники	Критерії	Методи дослідження	Впровадження результатів дослідження
Зміни в системі «опорна школа – сім'я - громада» в умовах довірчої взаємодії	Трансформаційні, концептуальні, світоглядні, організаційні, змістові та інші зміни.	Аналіз, вивчення прогресивного досвіду і результатів розвідок, синтез, прогноз, інше	
Опорна школа – ініціатор розвитку громади (мікрорайону)	<ul style="list-style-type: none"> • Ініціативи школи щодо: освітнього процесу; • волонтерської діяльності; • розвитку самоврядування; • розвитку соціально-освітнього партнерства. 	Моніторинг шкільних ініціатив, проєктів діяльності, ознайомлення з шкільною документацією	
Опорна школа - відкрита система	<ul style="list-style-type: none"> • Ініціативи школи щодо: представлення ухвалених рішень на сайті школи у зручній формі; • надання представникам громади інформації про результати освітніх і інших видів послуг, що надаються школою; • доступність засідань органів самоврядування школи представникам громади; • доступність батьків, жителів громади, педколективів шкіл міста до спілкування в мережі Інтернет. 	Оцінювання громадянами під час соціологічних досліджень	На «круглих столах»; щорічній серпневій конференції
Сім'я - партнер опорної школи	<ul style="list-style-type: none"> • Участь у заходах: • проєктах шкільних; • участь у самоврядних організаціях; • ухвала колегіально рішень; • сприяння та участь у здійсненні виховної роботи з учнями (виникла потреба). 	Анкетування, опитування	Батьківські збори, психолого-педагогічні тренінги та інші форми

Взаємодія між партнерами на засадах довіри	<ul style="list-style-type: none"> • Довірча взаємодія в системі «педколектив – органи самоврядування громади»; • партнерство між представниками школи та громадськими організаціями; • спільне вирішення соціальних та освітніх проблем; • партнерство з бізнесовими організаціями, меценатами, спонсорами. 	Оцінка учнями, батьками, вчителями, громадянами міста (ОТГ)	У колективі школи, громадських організаціях, (збори, засідання рад, конференції тощо)
Формування нових установок особистості в системі «опорна школа – сім'я – громада»: формування громадянина, патріота, Людини, яка гідна довіри	<ul style="list-style-type: none"> • Створення соціально-освітніх проєктів; • інноваційність змісту діяльності органів учнівського самоврядування; • інноваційність змісту діяльності органів педагогічного самоврядування; • інноваційність змісту діяльності органів батьківського самоврядування. 	Оцінка учнями, батьками, вчителями, громадянами міста (ОТГ)	У колективі школи, громадських організаціях, (збори, засідання рад, конференції тощо)
Довіра громадськості міста (ОТГ) до опорної школи	<i>Рівень довіри громади до діяльності опорної школи.</i>	Експертна оцінка	У колективі школи, громадських організаціях, (збори, засідання рад, конференції тощо)
Довіра батьківської громадськості до школи, яка надає освітні послуги	Рівень довіри батьків до організації процесу навчання, виховання й розвитку учнів у школі.	Оцінка батьками під час соціологічних досліджень	На щорічному звіті керівника НЗ, науково-практичній серпневій конференції

За *другим* – досліджуючи опорний заклад освіти як відкриту й активну систему, зокрема на сайті висвітлюються прийняті рішення, надається інформація про результати надання освітніх послуг; про участь представників громади у засіданнях шкільних органів самоврядування; про стан спілкування батьків, жителів громад, педколективів шкіл (у закладах освіти, мережі «Інтернет»). За *третьим* – відстежується участь сім'ї у виховних заходах, шкільних проєктах, у самоврядних організаціях; у колегіальному прийнятті рішень, здійсненні виховної роботи із

здобувачами освіти. За *четвертим* – досліджується стан *довірчої взаємодії* між суб'єктами державно-громадського управління в системі «педколектив – органи самоврядування громад, громадських організацій» щодо спільного вирішення соціальних й освітніх проблем і здійснення проєктів із бізнесовими організаціями. За *п'ятим* – вивчається формування нових завдань щодо готовності особистості бути громадянином, патріотом, Людиною, яка гідна довіри через створення і участь в соціально-освітніх проєктах інноваційного змісту (учнівське – педагогічне – батьківське самоврядування). За шостим – відстежується рівень довіри батьків до організації процесу навчання, виховання й розвитку здобувачів освіти у закладах освіти, а за сьомим – рівень довіри громади до діяльності опорного закладу освіти.

Як зазначає директор експериментальної школи № 11 м. Сміли Черкаської області, «будуючи Школу громадської довіри, сповідуємо принципи відкритості, щирості, чесності. У школі традиційними є публічні звіти директора, класних керівників перед батьківською спільнотою й громадськістю міста, ОТГ. Різну інформацію можна щоденно знайти на сайті школи, а щотижня голови батьківських комітетів через електронну пошту отримують електронний тижневик. Під час експерименту колегіально впроваджено «Дні довіри», під час яких до школи залучається громадськість мікрорайону. Учні й вчителі проводять екскурсії для батьків, знайомлять із новинками шкільного життя» [23, с. 161].

Наступний етап впровадження концептуальних положень є створення «*Опорної школи культури довіри*». Культура довіри – явище, яке в суспільстві ще не набуло широкого визнання й використання. Однак, зважаючи на сучасні модернізаційні процеси, в освіті, без цієї категорії неможливо втілити в життя інноваційні засади концепції «*Нової української школи*». Адже з етичного погляду «культура довіри» набуває статусу моральної цінності, яка несе в собі зворотний зв'язок і можлива вона за умови обов'язкового дотримання суб'єктами етичних норм. Ця обов'язковість передбачає, згідно з висновками Ю. Габермаса, інтерсуб'єктивне визнання моральних норм або звичних практик, які є важливими для тієї чи іншої спільноти [3].

Культуру довіри інтерпретуємо як ціннісно-нормативну систему, що має незалежний вплив: або заохочуючи довіряти іншим і вимагаючи бути гідними довіри, або, навпаки, провокуючи недовірливе ставлення до інших. У культурі довіри позитивні практики базуються на вироблених правилах. Якщо переважає позитивний досвід, то довіра з великою вірогідністю може стати правилом, і завдяки цьому вибудовується культура довіри. Їй притаманний високий ступінь свободи і тому вона розвивається, переважно, в демократичних суспільствах, культура недовіри – сильний апарат контролю.

За П. Штомпкою, культура довіри поширюється в суспільстві, налаштованому на співробітництво, гармонію й цілісність, культура недовіри породжує суспільство конфліктів, роз'єднаність, суперечки, авторитарність, закритість. Важлива роль відводиться закладу загальної середньої освіти, так званому «мінісуспільству», як складно організованій активній соціокультурній системі, що має базуватися на демократичних і вибудовуватися на довірчих засадах, стати центром культури довіри в територіальній громаді. Вважаємо, що така Школа культури довіри може набути універсального характеру в будь-якій територіальній громаді – міській чи сільській. Правильність наших міркувань і висновків щодо розроблених моделей підтверджують судження О. Сухомлинської, яка зазначила: «Науково-методичне обґрунтування та науково-методичний супровід сучасної освіти лежать саме в гуманістично-антропологічній, особистісно орієнтованій спрямованості, яка приділяє велику увагу розвитку культури особистості, її духовного світу – багатство інтелектуального, морального та емоційного потенціалу особистості» [26, с. 36].

Субмодель опорного закладу освіти культури довіри є взірцем. Діяльність суб'єктів в ОЗО на демократичних і культурологічних засадах передбачає зміни культури мислення, активації ініціатив і творчості та цілеспрямована на досягнення особистісно важливих результатів.

Опорна школа культури довіри є зразком культури взаємин між усіма суб'єктами освітньої діяльності, територіальної громади та представниками соціокультурного простору, органами самоврядування й самоорганізації в процесі досягнення мети й завдань розвитку як школи, так і громади.

Розроблені автором науково обґрунтовані критерії та показники оцінювання розвитку опорної школи культури довіри як вектора розвитку культури мислення й творчої діяльності суб'єктів (третій етап) подаємо у табл. 4.4.

Таблиця 4.4

Критерії та показники оцінювання розвитку опорної школи культури довіри

Критерії	Показники	Методи дослідження	Впровадження результатів дослідження
<i>Зміни в соціокультурному та освітньому просторі опорної школи</i>	Трансформаційні, концептуальні, світоглядні, організаційні, змістові та інші зміни.	Аналіз, вивчення прогресивного досвіду і результатів розвідок, синтез, прогноз і ін.	
<i>Демократична форма управління ЗНЗ: формування культури довіри в умовах самоорганізації та самоврядування</i>	Створення умов для формування культури довіри (зменшення бюрократичного контролю, розширення академічних свобод, формування простору для творчої праці); неформальні організації формування культури довіри (громадські, професійні, дитячі, молодіжні організації); дотримання етичних норм в системі професійного спілкування; рівень культури довіри в управлінні ЗНЗ на демократичних засадах.	Анкетування	На засіданні ради школи
<i>Центри управління розвитком культури довіри в опорній школі: Асоціація дитячих громадських організацій – центр соціалізації учнів у соціокультурному та освітньому просторі</i>	Включення принципів і процедур демократизації в роботу учнівських груп, об'єднань; супровід формування культури довіри в громадських учнівських організаціях; віртуальні форми діалогового спілкування в	Анкетування	На засіданні асоціації громадських організацій

	on-leine дітей та учнівської молоді.		
<i>Методичні об'єднання класних керівників: навчання за програмою спецкурсу «Філософські та психолого-педагогічні аспекти формування культури довіри в соціокультурному та освітньому просторі ОТГ»</i>	Готовність до продовження навчання за спеціальними програмами; оволодіння методикою формування культури довіри як основи взаємодії суб'єктів в школі та громадах на демократичних та партнерських засадах; розвиток культури довіри через систему спілкування з учнями та їхніми батьками; розвиток самоврядних практик – розвиток соціальної компетентності учнів та партнерів школи на засадах культури довіри.	Анкетування	На засіданні методичного об'єднання
<i>Центр навчання батьків та громади: Школа відповідального батьківства в громаді.</i>	Готовність навчатися за програмами; вплив школи на формування культури довіри в сім'ях; вплив сім'ї на якість та культуру шкільної освіти; відповідальність і довірча взаємодія – принципи розвитку школи, батьківства, громади.	Анкетування	На засіданні батьківського комітету

Як свідчить аналіз показників діяльності суб'єктів і факторів впливу на розвиток опорного закладу освіти культури довіри, наведених у таблиці, результативності її діяльності оцінюється за розробленими критеріями.

За *першим критерієм* – демократичну форму управління опорного закладу освіти, формування культури довіри в умовах самоорганізації й самоврядування передбачалося вивчення створення умов, діяльності неформальних організацій, дотримання етичних норм і рівень культури довіри в управлінні опорними закладами освіти. За *другим критерієм* – через діяльність асоціації дитячих громадських організацій як центрів управління розвитком культури довіри вивчалися учнівські ініціативи, демократичні принципи й процедури в роботі учнівських об'єднань, супровід формування культури довіри, віртуальні форми спілкування учнів. За

третьім критерієм – передбачено вивчення різних аспектів формування культури довіри в соціокультурному й освітньому просторі ОТГ і міста через методичні об'єднання класних керівників, зокрема питання готовності до навчання за спеціальними програмами, оволодіння методикою формування культури довіри, через систему спілкування з здобувачами освіти й батьками, розвитку самоврядних практик – соціальної компетентності здобувачами освіти і партнерів закладів освіти на засадах культури довіри. За *четвертим критерієм* – досліджується центр навчання батьків і громади як школи відповідального батьківства, зокрема звертається увага на готовність навчання за програмами, рівень впливу школи й сім'ї на формування культури довіри, принципи розвитку опорної школи, батьківства й громади в умовах довірчої взаємодії.

Така Школа стає опорною для навчальних закладів міста, територіальної громади і дає змогу перейти до наступного етапу її розвитку – «Від Школи культури довіри – до громади (міста) культури довіри», «Від громади (міста) культури – до регіону культури довіри», «Від регіону культури довіри – до держави культури довіри». Проте в цьому дослідженні не ставилися завдання дослідити ці етапи, оскільки вони можуть стати предметом для окремих наукових розвідок. Дослідження державно-громадського управління на IV етапі «Від Школи культури довіри – до громади (міста) культури довіри» передбачало визначення й обґрунтування критеріїв і показників, які структуровано й подано в табл. 4.5.

Таблиця 4.5

Критерії та показники оцінювання трансформації опорної школи - від Школи культури довіри – до Громади (Міста) культури довіри (інноваційний проєкт)

Критерії	Показники	Методи	Впровадження результатів дослідження
<i>Управління закладами освіти в умовах реалізації інноваційного проєкту «Від школи культури довіри – до громади (міста) довіри»</i>	<ul style="list-style-type: none"> •Рівень формування культури довіри в ОТГ, (школах міста). •Рівень виконання завдань учасниками проєкту. •Рівень реалізації програм розвитку ЗНЗ як 	Оцінка експертами	На засіданні громадської ради, депутатської комісії

	<p>складових розвитку громади міста (ОТГ).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Використання можливостей партнерства під час реалізації проєкта. 		
<p>Управління власністю з акладів освіти як частиною власності громади</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Збереження об'єктів закладів. • Оновлення об'єктів закладів. • Забезпечення та використання навчально-матеріальної бази закладів. • Розширення бази для ІК-технологій, цифрових технологій, Інтернет-технологій, інше. 	<p>Оцінка експертами</p>	<p>На засіданні громадської ради, депутатської комісії</p>
<p><i>Розвиток громадських структур як складників ДГУ (місцевого самоврядування):</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Розподіл повноважень між структурами громадського самоврядування. • Визначення потреб громадських структур в системі «управлінський освітній підрозділ – ЗО». • Вирішення актуальних проблем діяльності громадських структур. • Узагальнення управлінських та психолого-педагогічних практик з позицій довірчої взаємодії. 	<p>Оцінка експертами</p>	
<p><i>Професійність та доброчесність працівників відділу освіти й представників органів самоврядування щодо управління закладами освіти на довірчих людиноцентристських засадах</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Компетентнісний підхід до прийняття спільних рішень щодо розвитку ЗО та мережі опорних шкіл. • Дотримання професійної етики. • Створення умов для запровадження спільного проєкту «Від школи культури до Громади (Міста) культури довіри». • Забезпечення розвитку шкільної освіти на довірчій взаємодії. 		
<p><i>Довіра батьківської громадськості до відділу освіти</i></p>	<p>Рівень довіри батьків до організації процесу навчання, виховання й розвитку учнів у опорних школах.</p>	<p>Оцінка батьками під час соціологічних досліджень</p>	<p>У колективі школи, громадських організаціях, (збори, засідання рад, конференції тощо).</p>

			На науково-практичній серпневій конференції
<i>Довіра громадськості ОТГ(міста) до опорних шкіл</i>	<i>Рівень довіри громади до діяльності опорних шкіл</i>	Оцінка експертами	У колективі школи, ОТГ, громадських організаціях, (збори, засідання рад, конференції тощо)

Аналіз показників (показники виводяться у %), наведених у таблиці, свідчить, що за *першим критерієм* досліджується діяльність опорних закладів освіти в умовах реалізації інноваційного проєкту «Від школи культури довіри – до громади (міста) довіри», за якими встановлюється рівень сформованості культури довіри в закладах освіти ОТГ (міста) відповідно до обраної територіальної ознаки розташування закладів освіти; виконання завдань і реалізація програм розвитку закладів освіти учасниками проєкту, використання можливостей довірчої взаємодії при цьому.

За *другим критерієм* вивчається стан управління власністю закладів освіти як частиною власності громади: збереження й оновлення об'єктів закладів, забезпечення й використання навчально-матеріальної бази закладів, розширення бази для ІК-технологій. За *третьим* – досліджується стан розвитку громадських структур як складників ДГУ і місцевого самоврядування: розподіл повноважень між структурами громадського самоврядування; визначення потреб громадських структур в системі «управлінський освітній підрозділ – опорний заклад освіти»; вирішення актуальних проблем діяльності громадських структур; узагальнення управлінських і психолого-педагогічних практик з позицій довірчої взаємодії.

За *четвертим критерієм* оцінюється професійність і добросовісність працівників відділу освіти й представників органів самоврядування щодо управління закладами освіти на засадах довіри, з цією метою вивчалися питання щодо компетентності в прийнятті спільних рішень, дотримання професійної етики, створення умов для запровадження спільного проєкту «Від Школи культури довіри – до Громади (міста) культури довіри», забезпечення розвитку шкільної освіти на

довірчій взаємодії, а за п'ятим – рівень довіри громадськості до діяльності органів місцевого самоврядування, відділу освіти ОТГ, відділу освіти РДА.

4.3. Факторно-критеріальний підхід до оцінювання ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління опорним закладом освіти (Л. Калініна, Г. Калініна)

Чинна система державно-громадського управління закладами ЗСО, включаючи й опорну школу як її законодавчо визначений тип, потребувала децентралізації на демократичних засадах, оскільки не відповідає реаліям сьогодення, невчасно реагує на виклики в суспільстві та на запити замовників освіти, не спрацьовує на стратегічний розвиток та, як наслідок, не сприяє підвищенню ефективності управління й забезпеченню якості освіти.

Причинами такої ситуації є також і недостатня розробленість і теоретичне обґрунтування адекватних демократичних моделей закладів ЗСО, як складно організованих соціокультурних систем, до яких належать і опорні заклади освіти, моделей децентралізованого управління і ресурсного забезпечення, механізмів управління, інформаційного забезпечення механізмів, інших субмоделей тобто науково-методичного забезпечення діяльності ОЗО і управління.

Термінологічна невизначеність окресленої проблематики, зокрема й концептуального розроблення термінів «ефективність управління», «ефективність інформаційного забезпечення управління», «ефективність інформаційного забезпечення механізмів управління», «*ефективність інформаційного забезпечення організаційного механізму управління опорною школою*», унеможлиблює дотримання нормативних вимог під час реалізації управління й оцінювання власне самого процесу ефективності управління в закладах освіти.

Крім того, існує потреба в розробленні методик оцінювання ефективності управління опорним закладом освіти, зокрема *методики оцінювання ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління опорною школою* (надалі *ІЗОМУ*), що базуватимуться на кваліметричних засадах, аналітичному підґрунті оцінювання процесу ефективності, використанні сучасного програмного

забезпечення, безкоштовних соціальних інструментів для освіти (Tools for Learning), сервісів [1; 8; 12; 13; 20; 31; 32; 35].

4.3.1. Характеристика базових понять дослідження

Для здійснення оцінювання процесу ефективності *інформаційного забезпечення організаційного механізму управління (ІЗОМУ) опорною школою*, насамперед, окреслимо сутність базових понять проблематики дослідження.

В англomовній літературі з аналізу політики та оцінювання політики використовують два співзвучні, але відмінні за змістом поняття – «effectiveness» та «efficiency». Перше з них (effectiveness) – це міра досягнення проголошених цілей політики, що показує, наскільки результати наблизитись до неї. Друге поняття (efficiency) – це співвідношення між витратами на проведення політики та досягнутими результатами, що може вимірюватись як у натуральних показниках (продуктивність праці), так і у вартісних – за можливості надання грошової оцінки всіх витрат і одержаним результатом.

Лауреат Нобелівської премії з економіки Герберт А. Саймон у монографії «Адміністративна поведінка: дослідження процесів прийняття рішень в організаціях, що виконують адміністративні функції» зазначає, що до кінця XIX сторіччя терміни «efficiency» та «effectiveness» практично використовувалися як синоніми, оскільки не існувало чіткого поділу між ними. Словник «Oxford English Dictionary» визначає *efficiency* як «придатність або здатність успішно досягати або забезпечити успішне досягнення сформульованої мети». Останнім часом у науковому дискурсі термін набув іншого значення – «співвідношення між внеском і результатом».

В енциклопедії «*Encyclopedia of the Social Sciences*» зазначено, що термін «*efficiency*» є відносно новим терміном у розумінні співвідношення між вхідними ресурсами і результатами, витратами й доходом, витратами й задоволенням. У сучасній науковій англomовній термінології та практиці державного управління ці два терміни практично унормовані [33]. Польська дослідниця Х. Geliszczynska вводить поняття «цільова ефективність». В українській мові це поняття найчастіше перекладають одним словом – ефективність і розглядають як результативність процесу, що досліджується, вивчається або моделюється, згідно з такими

характеристиками, як продуктивність, успішність, енергійність, прогресивність, прибутковість.

Ефективність визначає результат чого-небудь, результативність будь-якої діяльності, характеризується показниками, завжди залежить від певних факторів, раціонального використання ресурсів, здійснення заходів й оцінюється співвідношенням усіх витрат до здобутих результатів. На сьогодні поняття «ефективність» не набуло завершеного концептуального обґрунтування.

Здебільшого поняття ефективності в освіті розроблені щодо визначення ефективності окремих процесів (ефективність навчання, ефективність виховання, ефективність розвитку закладу освіти, ефективність розвитку інноваційних процесів), а не ефективності управління цими процесами за конкретних умов функціонування системи освіти, рівнів освіти, типу закладу.

Поняття «ефективність управління» також пов'язано з поняттям «ефективність» – це ступінь досягнення запланованих результатів об'єктом управління, це міра наближення фактичних результатів до визначених цілей або завдань. *Ефективність управління* (від латин. *effectivus* – діяльнісний, творчий) – результативність процесу управління, операції, проекту, що визначається як відносний ефект, співвідношення результату до витрат або зусиль суб'єкта, що зумовили його одержання. Ця категорія є оціночною, визначається за критеріями як ступінь досягнення мети або системи визначених цілей – стратегічних, тактичних і операційних.

Ефективність управління у сфері освіти органічно пов'язана з поняттями «ефективність освітньої політики», «ефективність освіти», «ефективність управління освітою», «ефективність управлінської діяльності», «ефективність освітньої діяльності», «ефективність управління ресурсами та потоками», інше. Ці категорії є оціночними, характеризують ефективність перебігу, розвитку, дії явищ, процесів, діяльності. Інтегративним критерієм ефективності в цьому контексті є суспільна значущість і корисність.

Для визначення ефективності управління явищами, об'єктами, процесами, системами як об'єктами вивчення та моделювання в різних галузях науки доцільно

використовувати теоретичні, емпіричні та статистичні методи дослідження; розробляти й впроваджувати факторно-критеріальні, математичні, інші види моделей у практику, експериментально перевіряти ефективність їх дії, визначати соціальний ефекти від їх втілення й використання наукових розробок і практико-орієнтованого забезпечення діяльності суб'єктів і об'єктів.

У процесі визначення ефективності управлінської діяльності в закладі освіти розглядають ефективність реалізації циклу управління, функційно-посадових обов'язків керівників, форм, методів, засобів, технологій, механізмів управління. Ефективність управління закладом освіти можна визначити за такими інтегральними критеріями, як ефективність функціонування і розвитку підсистем закладу освіти, ефективність управлінської діяльності адміністративно-управлінської ланки, ефективність ресурсного забезпечення, результативність освітнього процесу за кількісними і якісними показниками й за рівнем досягнення їх відповідності законодавчо визначеної мети освіти та сформульованої системи цілей управління на стратегічному, функційному (тактичному) й операційному рівнях.

Термінологічний ракурс процесу ресурсного забезпечення опорного закладу освіти зумовлює розгляд терміна «ефективність інформаційного забезпечення організаційного механізму управління опорною школою» як базової категорії дослідження. «Ефективність інформаційного забезпечення організаційного механізму управління опорною школою» розуміємо як *оціночну категорію* забезпечення організації управління опорною школою системою структурованої та оперативної інформації, що визначається рівнем досягнення місії, стратегічної, тактичної та оперативної цілей, завдань організації управління, підпорядкованих меті освіти в ЗСО у процесі реалізації суб'єктами управлінських функцій.

Ефективність інформаційного забезпечення організаційного механізму управління опорною школою є полікомпонентним поняттям, використання якого передбачає врахування визначених змінних параметрів процесів, які характеризують організаційно-управлінську й інформаційну діяльність суб'єктів управління й освітнього процесу, окремих підрозділів і школи загалом, *та є* об'єктом розгляду й оцінювання.

Ефективність інформаційного забезпечення організаційного механізму управління опорною школою співвідноситься з внутрішнім інформаційно-освітнім середовищем школи, параметрами його розвитку та ступенем відповідності його якісних і кількісних властивостей цільовим функціям, а також має розглядатися з урахуванням досягнень запланованих результатів, окреслених у часовому вимірі на майбутнє, та які мають бути врахованими при визначенні нових цілей, завдань, «стратегічного набору», функцій, інших перспектив інноваційно-технологічного розвитку [12; 27].

Отже, доцільно говорити про *ефективність інформаційного забезпечення організаційного механізму управління опорною школою* в ракурсі результативності організації управління з позицій заданих цільових функцій, тобто результатів досягнення/недосягнення місії, стратегічних, тактичних, операційних цілей, реалізації стратегічного набору, програм і проєктів, розв'язання означених завдань, що мають досягатися за рахунок ефективного використання людських й інших видів ресурсів, підвищення якісних характеристик процесів організації в опорній школі, сформованості особистісних якостей суб'єктів управління й характеристик організації освітнього процесу.

4.3.2. Теоретичне обґрунтування побудови факторно-критеріальної моделі оцінювання ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління опорною школою

У теорії та методиці управління освітою висвітлено застосування кваліметричного та факторно-критеріального підходів до окремих об'єктів у сфері освіти, ефективності здійснення діяльності та управління закладом освіти, процесів навчання, виховання і розвитку, інструментарій оцінювання ефективності здійснення процесів, дії механізмів і видів діяльності : О. Ануфрієва, Г. Дмитренко, В. Олійник (результативність діяльності учнів і учителів), Л. Ващенко (критерії розвитку інноваційного середовища), Г. Єльнікова (кваліметричний стандарт діяльності вчителя), В. Маслов (критерії сформованості професійної компетентності керівника школи), В. Уайт (референтні критерії оцінки ефективності роботи школи), М. Вудхолл і М. Блауг (критерії оцінки вкладень у середню освіту за узагальненим

індексом продукції сфери освіти), Т. Шульц (кількісні показники ефективності освіти з економічних позицій), Л. Калініна (критерії оцінювання ефективності управління закладом ЗСО і ліцеєм, методика визначення абсолютних показників ефективності) [8; 15], Л. Калініна (критерії оцінки сформованості інформаційної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу), К. Колос (критерії оцінювання ефективності комп'ютерно-орієнтованого навчального середовища закладу післядипломної педагогічної освіти) [19; 20, с. 80-92], інші.

Теоретичним підґрунтям побудови *факторно-критеріальної моделі оцінювання інформаційного забезпечення організаційного механізму управління опорною школою* слугувала сукупність концептуальних ідей: ідея впорядкування інформаційних процесів збору, оброблення й збереження організаційно-управлінських даних із застосуванням технічних засобів, ІТ, мережі інтернет й ПС (В. Биков, В. Кремень, Ю. Жук, Л. Калініна, М. Носкова, В. Лапінський, О. Спірін, і інші) [1; 18; 21; 22 29], систематизації змісту інформації, джерел інформації й інформаційних потоків, які циркулюють в управлінських інформаційних системах (УІС) (Management Information System – MIS), і їх до різновидів –інформаційні системи управління технологічними процесами, інформаційні системи організаційного управління (ІСОУ) (В. Маслов, Ю. Жук, Л. Калініна, В. Лапінський, О. Спірін, інші), визнання особистості, культури, освіти, знання й інформації стратегічними ресурсами й найістотнішими цінностями в країні та субстратом управління (Л. Калініна), оптимальне поєднання змісту й обсягу інформації з її адресним одержанням для розв'язання професійних завдань суб'єктами управління, освітнього процесу, самоуправління і громадського самоврядування (Л. Калініна) [10; 32], визначення рівнів цілей інформаційної діяльності (Л. Калініна, В. Кремень, В.Лапінський, О.Топузов і ін.) [5; 7; 8; 11; 17; 18].

Одним із основних завдань педагогічного дослідження завжди є аналіз причинно-наслідкових зв'язків між педагогічним або управлінським впливом і його результатами [4]. Задля цього може використовуватися факторний аналіз, тобто багатовимірний аналіз, що здійснюється над матрицею емпіричних даних,

результатом якого є певний математичний вираз, що апроксимує можливу причинно-наслідкову залежність [17].

Відповідно до програми педагогічного експерименту було визначено такі завдання застосування факторного аналізу для :

- підтвердження гіпотези щодо наявності й можливості виокремлення об'єктивних факторів впливу на результат освітнього процесу в опорному закладі освіти й можливість передбачення його результатів, поданих деяким значенням цільової функції, яку можна отримати в результаті аналізу емпіричних даних;

- побудови концептуальної моделі, що відображає узагальнені параметри функціонування й розвитку об'єкта управління, поведження суб'єктів управління як функцію зазначених вище факторів впливу, яку можна застосовувати для прогнозування стану та розвитку об'єкта й коригування управління ОЗО як керованої системи;

- визначення факторів, кількісних і якісних параметрів факторів ефективності, добір шкали оцінювання, які характеризують ІЗОМУ опорною школою, критеріїв їх вимірювання, а також визначення коефіцієнтів вагомості факторів і критеріїв.

Уточнимо сутнісне значення факторів впливу в ракурсі предмета дослідження – процесу ефективності управління і зокрема інформаційного забезпечення організаційного механізму управління опорною школою. Ефективність процесу організації управління опорною школою залежить від багатьох зовнішніх і внутрішніх факторів, раціонального використання ресурсів і впровадження механізмів управління, здійснення заходів, спрямованих на забезпечення ефективної організації управлінської діяльності й самоорганізації різних видів діяльності задля досягнення соціально значущих й особистісних цілей усіх задіяних в освітньому й управлінському процесах.

Латиною *фактор* (factor) – це чинник, умова, причина якого-небудь явища або процесу (зокрема – змін результатів освітнього процесу внаслідок певного педагогічного впливу), а *показник* є ознакою наявності і/або інтенсивністю прояву фактора. Те саме, що і показник, означає термін «*параметр*» (грец. *parametreo* – міряю, зіставляю, порівнюю) – це величина, яка характеризує (своїм числовим або

логічним значеннями) будь-яку властивість явища, процесу або системи, що підлягає оцінюванню й представляє визначену характеристику генеральної сукупності.

Необхідно враховувати те, що фактор слід трактувати і як *штучне джерело* даних, яке з'являється в результаті аналізу коваріаційної або кореляційної матриць, утворених із первинних даних (або як узагальнення педагогічного досвіду, аналізу результатів педагогічного експерименту [Цит. за: 17]).

Оскільки ключовим завданням для суб'єктів управління та освітнього процесу в опорній школі є вироблення інформації, створення системи структурованої та оперативної інформації за певними критеріями її відбору, забезпечення всією сукупністю інформації процесу організації управління й реалізації управлінських функцій, вироблення на її основі управлінських рішень, то й вимір ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління опорним закладом освіти має здійснюватися через оцінювання визначальних факторів і параметрів впливу на означені процеси.

Відповідно до окресленого предмета розгляду *фактори* як багатокomпонентні утворення умовно поділено на 5 груп, що представлені багатокритеріальними показниками. Вимір кожного *фактора* інформаційного забезпечення організаційного механізму управління опорного закладу освіти своєю чергою потребував установавання відповідних *критеріїв і параметрів* (показників) оцінювання його прояву.

Побудова критеріального апарату здійснена в межах кваліметричного підходу. У кваліметрії, незалежно від галузі її застосування, процес оцінювання об'єкта дослідження або його якостей відбувається в певній послідовності дій :

1. визначення цілей оцінювання об'єкта;
2. розкриття структурної якості об'єкта;
3. визначення номенклатури взаємопов'язаних показників якості об'єкта, а також статистичних характеристик показників (статуси і ваги);
4. визначення значень показників якості об'єкта;
5. оцінювання якості об'єкта;
6. згортання оцінок показників якості в єдину комплексну оцінку;

7. аналіз здобутих результатів.

Поняття «*критерій*» (від грец. *kriterion* – засіб для судження) у словниках розглядається як «ознака, підстава для оцінювання, визначення або класифікації чогось, мірило оцінки» [2, с. 465], «<...> наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення в чому-небудь» [2, с. 838]. *Критерій* є основою для оцінювання й вимірювання або порівняння чого-небудь, тобто явища або процесу, що вивчається, а *показник* є ознакою явища або процесу. Те саме, що і показник, означає категорія «параметр» (грец. *parametreo* – міряю, співставляю) – це величина, що характеризує будь-яку властивість явища, процесу або системи, що підлягає оцінюванню, яка представляє визначену характеристику генеральної сукупності.

Отже, *критерій* розглядаємо як ознаку, на основі якої будемо здійснювати оцінювання ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління опорним закладом освіти, тобто засіб перевірки ефективності. Проявом кожного критерію оцінювання ефективності ІЗОМУ опорною школою на певному етапі розвитку інформаційно-освітнього середовища закладу освіти є відповідна система критеріальних показників.

Метою оцінювання є визначення рівня відповідності забезпечення інформацією організації управління та результативності освітньої діяльності здобувачів освіти у опорній школі певним вимогам, нормативам, стандартам, які мають також бути подані в тих же шкалах, як і показники, що мають бути отримані на реальних об'єктах.

До факторів (F) оцінювання за результатами проведених емпіричних досліджень і теоретичного прогнозування результатів діяльності ОЗО віднесено такі:

- 1) (F_1) якість систематизації змісту структурної та оперативної інформації для організації управління опорним закладом освіти;
- 2) (F_2) стратегічна та цільова спрямованість інформаційного забезпечення організаційного механізму управління опорною школою;
- 3) (F_3) ефективність і раціональність органіграми інформаційного забезпечення управління;
- 4) (F_4) достатність техніко-технологічних засобів й

сформованість цифрової компетентності працівників школи для організації управління нею; 5) (F_5) результативність освітньої діяльності учнів у опорній школі.

Кожен фактор, як було зазначено вище, можна вважати джерелом значення змінної. Для виконання опрацювання отриманих первинних даних їх необхідно подати у вигляді чисел (ні шкала найменувань, ні порядкова тут не можуть застосовуватися). Як вже було зазначено, для фізичних, технічних і деяких соціологічних досліджень можна використовувати результати прямих або опосередкованих вимірювань величин (маса, зріст, тривалість життя, час реакції, час взаємодії, час впливу, час навчання тощо). У більшості психологічних і педагогічних досліджень необхідне попереднє формування критеріального апарату (апріорне, унормоване на рівні нормативних документів або попередніх досліджень), призначеного для максимально коректного надання значення, джерелом якого є фактор, відповідний змінній, тому виникає поняття факторно-критеріального підходу.

Критерії вимірювання ефективності *інформаційного забезпечення організаційного механізму управління опорною школою* визначено з урахуванням раціонально виокремлених п'яти взаємопов'язаних факторів F , які, своєю чергою, структурно представлені функціями їх компонентів і параметрів (або показників): $F_1 = F_{11} + F_{12}$; F_2 ; $F_3 = F_{31} + F_{32} + F_{33}$; F_4 ; $F_5 = F_{51} + F_{52} + F_{53} + F_{54}$.

Найбільш прийнятним для проведення цього дослідження було виконання згортки даних як адитивної суми добутків значень змінних і відповідних вагових коефіцієнтів ψ .

Показник ефективності *інформаційного забезпечення організаційного механізму управління опорною школою* K_{eiz} визначаємо як суму п'яти факторів, репрезентованих 11 компонентами, за визначеними значеннями багатокритеріальних показників (див. факторно-критеріальну модель (табл. 4.6) з урахуванням вагових коефіцієнтів ψ_i фактору – за формулою (1), яка в результаті низки перетворень (формула 2) і послідовних підстановок системи показників

компонентів факторів F_1 (3), F_2 (4), F_3 (5), F_4 (6), F_5 (7) набуває такого вигляду (формула 8).

$$K_{eiz} = \sum_{i=1}^5 \psi_i \cdot F_i, \quad (1)$$

$$K_{eiz} = \psi_1 \cdot F_1 + \psi_2 \cdot F_2 + \psi_3 \cdot F_3 + \psi_4 \cdot F_4 + \psi_5 \cdot F_5, \quad (2)$$

$$F_1 = \sum_{j=1}^2 x_{1,j}, \quad (3)$$

$$F_2 = \sum_{j=1}^1 x_{2,j}, \quad (4)$$

$$F_3 = \sum_{j=1}^3 x_{3,j} \quad (5)$$

$$F_4 = \sum_{j=1}^1 x_{4,j} \quad (6)$$

$$F_5 = \sum_{j=1}^4 x_{5,j} \quad (7)$$

$$K_{eiz} = \sum_{j=1}^2 \psi_{1,j} \cdot x_{1,j} + \sum_{j=1}^1 \psi_{2,j} \cdot x_{2,j} + \sum_{j=1}^3 \psi_{3,j} \cdot x_{3,j} + \sum_{j=1}^1 \psi_{4,j} \cdot x_{4,j} + \sum_{j=1}^4 \psi_{5,j} \cdot x_{5,j} \quad (8)$$

Оскільки фактори, апріорно визначено як джерела значень змінних, можуть бути подібні між собою за впливом на явище, то при доборі способів і джерел отримання даних не повинні враховуватись неоднозначності трактування і дублювання. Формулювання критеріїв їх виокремлення і надання значень відповідним змінним також має вважатися результатом дослідження, оскільки їх сукупність є відображенням моделі досліджуваного об'єкта. Отже, для об'єкта дослідження результатом факторного аналізу можуть бути: виокремлена група параметрів, які суттєво впливають на результати діяльності опорного закладу освіти та критерії виокремлення зазначеної групи параметрів як аргументів деякої цільової функції (в цьому випадку – фактора, до якого редукується множина вхідних факторів).

У результаті стає можливим визначення необхідної і достатньої кількості вхідних параметрів і коректне формування набору даних, на основі матриці значень

яких обчислюється значення (одне або кілька) цільової функції (можливо – кількох варіантів її подання). Зазначене є базовою вимогою до результативності будь-якого наукового дослідження і є необхідність одночасного застосування елементів регресивного аналізу.

Завдання передбачали поширення методики дослідження на інші сукупності даних (у виконуваному дослідженні – отримані в інших експериментальних закладах освіти відділу економіки та управління ЗСО), підтвердження адекватності концептуальної моделі *реальній суб'єкт-об'єктній взаємодії* керівника (керівного складу) опорного закладу освіти як *об'єкта управління* та застосування моделі для формування певного протоколу діяльності колективу ОЗО, реалізація якого має забезпечити підвищення ефективності управління освітнім процесом й покращення якості освіти як кінцевого продукту. Позитивний результат формується шляхом вироблення педагогічно доцільних управлінських рішень і коригування механізмів управління, зокрема *найперше* – на часових проміжках, *суттєво коротших*, ніж загальний часовий лаг освітнього процесу.

На основі визначених факторів, які безпосередньо впливають на об'єкт вивчення – процес ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління – побудовано теоретично обґрунтовану факторно-критеріальну модель оцінювання *ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління опорною школою* (табл. 4.6).

Таблиця 4.6.

**Факторно-критеріальна модель оцінювання ефективності
інформаційного забезпечення організаційного механізму управління
опорною школою**

Фактори (F)/ та їх компоненти	Коефіцієнт вагомості факторів (ψ)	Критерії ефективності (показники)	Коефіцієнт прояву f_k за критерієм (рівень)
1	2	3	4
Фактор (F 1) <i>Якість систематизації змісту структурної та оперативної інформації для організації управління опорною школою</i>			
1	2	3	4
(F ₁₁) Організація систематизації змісту		1. Наявність цілеспрямовано відібраної інформації органів державної та виконавчої	

<p>внутрішньої та зовнішньої інформації, необхідної для організації управління опорною школою в межах циклу «навчальний рік».</p>		<p>(центральної та місцевої) влади та її систематизованого змісту згідно з циклом управління відповідно до обраного об'єкта управління в опорній школі.</p> <p>2. Наявність цілеспрямовано відібраної інформації органів місцевого самоврядування та її систематизованого змісту згідно з циклом управління.</p> <p>3. Наявність цілеспрямовано відібраної статистично-документальної звітної інформації та її систематизованого змісту згідно з циклом управління.</p> <p>4. Наявність цілеспрямовано відібраної звітної та облікової фінансово-економічної інформації та її систематизованого змісту згідно з циклом управління.</p> <p>5. Наявність цілеспрямовано відібраної організаційно-управлінської інформації та її систематизованого змісту згідно з циклом управління.</p> <p>6. Наявність цілеспрямовано відібраної законодавчо-правової інформації та її систематизованого змісту згідно з циклом управління.</p> <p>7. Наявність цілеспрямовано відібраної інформації про особу учня та її систематизованого змісту згідно з циклом управління.</p> <p>8. Наявність цілеспрямовано відібраної персональної інформації про суб'єктів управління та освітнього процесу в опорній школі та її систематизованого змісту згідно з циклом управління.</p> <p>9. Наявність цілеспрямовано відібраної соціальної інформації про надання освітніх, медичних та інших видів послуг і результативності освітньої діяльності учнів та її систематизованого змісту згідно з циклом управління.</p> <p>10. Наявність цілеспрямовано відібраної наукової інформації про теорію та практику управління освітою та її систематизованого змісту.</p>	
<p>(F₁₂) Відповідність та достатність змісту та обсягу організаційно-управлінської інформації потребам суб'єктів управління та освітнього процесу для досягнення результативності освітньої діяльності учнів.</p>		<p>1. Достатність обсягу структурної та оперативної інформації для здійснення суб'єктами управління та освітнього процесу управлінських циклів упродовж навчального року.</p> <p>2. Достатність обсягу структурної та оперативної інформації для розроблення та обґрунтованості стратегічно важливих</p>	

		рішень, проєктів, програм розвитку щодо забезпечення рівного доступу та надання якісної освіти в опорній школі. 3. Відповідність і достатність змісту структурної та оперативної інформації потребам замовників якісної освіти в опорній школі. 4. Відповідність і достатність змісту управлінської інформації інформаційним потребам суб'єктів управління та освітнього процесу. 5. Відповідність змісту управлінської інформації організаційній структурі та запитам суб'єктів-користувачів у структурі ДГУ опорною школою.	
--	--	--	--

Фактор (F 2) Стратегічна та цільова спрямованість інформаційного забезпечення організаційного механізму управління опорною школою			
Параметри (P) / Фактори (F)	Коефіцієнт вагомості факторів (Ψ)	Критерії ефективності (показники)	Коефіцієнт прояву f_k за критерієм (рівень)
1	2	3	4
(F ₂) Відповідність та достатність змісту управлінської інформації цілям організації управління опорною школою.		<ol style="list-style-type: none"> 1. Відповідність змісту та достатність обсягу внутрішньої стратегічної тематичної й підсумкової інформації стратегічним цілям управління опорною школою. 2. Відповідність змісту та достатність обсягу внутрішньої управлінської інформації тактичним цілям управління опорною школою. 3. Відповідність змісту та достатність обсягу внутрішньої управлінської інформації оперативним цілям управління опорною школою. 4. Відповідність змісту та достатність обсягу зовнішньої стратегічної тематичної й підсумкової інформації стратегічним цілям управління опорною школою. 5. Відповідність змісту та достатність обсягу зовнішньої управлінської інформації тактичним цілям управління якістю освіти в опорній школі. 6. Відповідність змісту та достатність обсягу зовнішньої управлінської інформації оперативним цілям управління якістю освіти в опорній школі. 7. Наявність чітко визначеної та концептуально обґрунтованої стратегії розвитку інформаційного забезпечення організації управління на основі дерева цілей та програми розвитку школи. 8. Здатність суб'єктів управління сформулювати мету та структурувати завдання інформаційного забезпечення організації управління в опорній школі. 9. Відповідність цілей і завдань інформаційного забезпечення організації управління місії, здатність реалізувати цільовий підхід і стратегію досягнення цілей управління. 10. Відповідність цілей і завдань інформаційного забезпечення організації управління професійним цілям і завданням суб'єктів управління та освітнього процесу в опорній школі. 	

Фактор (F з) Ефективність та раціональність органіграми інформаційного забезпечення управління			
Параметри (P) / Фактори (F)	Коефіцієнт вагомості факторів (ψ)	Критерії ефективності (показники)	Коефіцієнт прояву f_k за критерієм (рівень)
1	2	3	4
(F ₃₁) Організованість і взаємоузгодження дій суб'єктів управління і освітнього процесу в структурі системи інформаційного забезпечення управління якістю освіти.		<p>1. Організація процесів визначення та систематизації інформаційних потреб суб'єктів управління та освітнього процесу щодо організації управління й реалізації організаційних механізмів.</p> <p>2. Організація чіткого розподілу функцій суб'єктів управління та освітнього процесу в процесі реалізації інформаційних процесів: відбір, збір, аналіз, синтез, структурування, опрацювання, передача, використання, трансформація, збереження, архівування, визначення форм добору, аналізу та структурування даних у структурі системи інформаційного забезпечення управління опорною школою.</p> <p>3. Організація систематизації змісту управлінської інформації в опорній школі з урахуванням інформаційних потреб суб'єктів управління та ієрархічних рівнів управління.</p> <p>4. Організація систематизації джерел вироблення інформації та визначення каналів її надходження до школи.</p> <p>5. Організацію руху інформації на основі змістовно-цільового взаємозв'язку та впорядкованості, спрямованого від джерел інформації або суб'єкта-джерела інформації до суб'єктів-користувачів інформації в опорній школі (організація диференціації інформаційних потоків у структурі інформаційної системи) відповідно до цілей та завдань суб'єктів управління.</p> <p>6. Організація своєчасного надходження структурованої та систематизованої інформації від суб'єктів управління та освітнього процесу на відповідний рівень ієрархічної системи управління.</p> <p>7. Організація раціонального використання інформації відповідно до управлінських потреб і функційно-посадових обов'язків суб'єктів управління, наскрізного узгодженого управління інформаційними та матеріальними потоками в опорній школі.</p> <p>8. Організація раціональної інформаційної діяльності суб'єктів управління з урахуванням фактору часу.</p>	

		<p>9. Організація системи багаторангового доступу до інформації в системі інформаційного забезпечення та відкритості до інформації користувачам.</p> <p>10. Забезпечення раціональної організації електронного документообігу в опорній школі.</p>	
(F ₃₂) Структурування ІР в системі інформаційного забезпечення управління.		<p>1. Наявність систематизованих тематичних ресурсів у опорній школі.</p> <p>2. Наявність структурованого змісту тематичних ІР.</p> <p>3. Наявність структурованих або класифікованих джерел вироблення інформації та каналів надходження управлінської інформації до школи.</p> <p>4. Наявність банків і баз даних (БД), автоматизованих БД, АРМ, локальних ІУС.</p> <p>5. Наявність структурованої законодавчо-правової інформації та тематичних ресурсів щодо управління освітою.</p>	
(F ₃₃) Налагодження взаємодії компонентів і елементів у архітектурі системи інформаційного забезпечення управління в опорній школі.		<p>1. Цілеспрямоване формування внутрішніх і зовнішніх інформаційних потоків та оптимізації їх циркуляції в архітектурі системи інформаційного забезпечення управління за періодичністю та термінами надходження інформації та іншими характеристиками.</p> <p>2. Чітке визначення об'єктів прямого та зворотного зв'язку, раціональне використання суб'єктами управління та освітнього процесу каналів прямого та зворотного зв'язку, незалежних каналів надходження інформації до школи.</p> <p>3. Наявність ефективної системи інформаційного обміну між суб'єктами управління в архітектурі системи інформаційного забезпечення управління опорною школою.</p> <p>4. Наявність розробленої та обґрунтованої структури системи диференціації інформаційних потоків за суб'єктно-цільовою та змістовою ознаками в опорній школі.</p> <p>5. Наявність налагодженої ієрархічної (вертикальної) та горизонтальної інформаційно-комунікаційної взаємодії суб'єктів управління і НВП у архітектурі системи.</p>	

Фактор (F₄) Достатність техніко-технологічних засобів та сформованість ІТ-компетентності працівників школи для організації управління опорною школою			
Параметри (Р) / Фактори (F)	Коефіцієнт вагомості факторів (ψ)	Критерії ефективності (показники)	Коефіцієнт прояву f_k за критерієм (рівень)
1	2	3	4

<p>(F₄) Створення та розвиток техніко-технологічного забезпечення організації управління.</p>		<ol style="list-style-type: none"> 1. Наявність і раціональне використання засобів комунікації на основі Інтернет-технологій для пошуку та передачі інформації, IP. 2. Наявність комп'ютерної техніки та раціональне використання суб'єктами управління засобів комп'ютерної техніки для пошуку, аналізу, опрацювання, передачі, структурування, збереження, розповсюдження, архівування інформації, даних, IP. 3. Наявність та раціональне використання засобів організаційної техніки для реалізації технологій збереження, представлення і використання інформації даних і документів. 4. Раціональне використання суб'єктами управління комп'ютерних інформаційних технологій і засобів ІТ – СУБД, алгоритмічних мов, табличних процесорів (технології за видами опрацювання даних). 5. Раціональне використання суб'єктами управління текстових процесорів і гіпертекстів, графічних процесорів, графічних пакетів, програм для роботи з електронними таблицями (засоби за видом опрацювання графіки). 6. Раціональне використання експертних систем (за видом опрацювання знань). 7. Наявність та використання систем і засобів мультимедіа та гіпермедіа; програмних засобів міжкомп'ютерного зв'язку, програмних засобів управлінського та навчального призначення. 8. Володіння стандартним пакетом Microsoft Office. 9. Володіння прикладним програмним забезпеченням у сфері професійної управлінської діяльності. 10. Користування Інтернет-ресурсами, соціальними мережами та платформами для задоволення інформаційних професійних потреб і вирішення управлінських завдань. 	
--	--	--	--

Фактор (F 5) Результативність освітньої діяльності учнів у опорній школі			
Параметри (P) / Фактори (F)	Вагові коефіцієнти факторів (ψ)	Критерії ефективності (показники)	Коефіцієнт прояву f_k за критерієм (рівень)
1	2	3	4
<p>(F₅₁) Результати навчальних досягнень учнів на рівні стандартів ЗСО</p>		<ol style="list-style-type: none"> 1. Частка успішності. 2. Частка навчальних досягнень достатнього і високого рівня. 	

(F52) Результати ЗНО		1. Частка випускників, які за результатами ЗНО подолали поріг (кількість зареєстрованих) / (кількість тих, що подолали поріг) 2. Значення середнього балу за обраними предметами (середнє значення балу за обраними навчальними предметами) / 200	
(F53) Результативність участі в роботі МАН		1. Частка призерів 1-го етапу 2. Частка призерів 2-го етапу 3. Частка призерів 3-го етапу	
(F54) Результативність участі в предметних олімпіадах		1. Частка призерів 2-го етапу 2. Частка призерів 3-го етапу 3. Частка призерів 4-го етапу	

4.3.3. Комплексна методика оцінювання ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління опорною школою та результати її застосування

Необхідність об'єктивного оцінювання ефективності процесу передбачає розроблення й опис комплексної методики якісного та кількісного оцінювання ефективності управління опорною школою, її складника – ефективності ІЗОМУ опорною школою, формування критеріального апарату, виокремлення джерел даних і розроблення відповідних процедур їх отримання.

Оцінювання ефективності управління опорним закладом освіти в системі розгляду дослідника або практика, оцінювання ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління опорним закладом освіти, а також оцінювання й вимірювання якості результатів освіти є складною методологічною проблемою, що потребує вирішення. Зазначимо, що йдеться про характеристики та якості особистості, які через свою сутнісну природу не можуть бути вираженими повністю в цифрах і формулах, бути співвідносними з фінансовими витратами на освіту, які до останнього часу не стали предметом системного розгляду й фінансового аналізу.

Обчислення коефіцієнта ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління опорною школою виконувались у кілька етапів: спочатку обчислювались значення п'яти факторів F_i , представлених параметричними функціями цих, а потім уже визначалося значення коефіцієнту ефективності інформаційного забезпечення K_{eiz} конкретної експериментальної школи (формули 1-8).

Значення вагових коефіцієнтів завжди визначається за окремою процедурою. У описаному дослідженні це були процедури, створені на основі відомого і досить широко застосовуваного в різних утіленнях методу Дельфі, модифікованого з урахуванням завдань і специфіки дослідження.

Підтримка процедур визначення ψ_i й статистичного опрацювання отримуваних даних передбачала розроблення спеціалізованих електронних таблиць із бланковими формами введення даних, детальних інструкцій для отримання даних від експертів, суб'єктів освітнього процесу.

Для обчислення сумарної оцінки результативності освітньої діяльності здобувачів освіти у опорному закладі освіти (фактор (F_5)) було використано максимально достовірні й задокументовані джерела даних: внутрішні – класні журнали, зовнішні – результати ЗНО, конкурсів МАН і предметних олімпіад (табл. 4.7).

Таблиця 4.7.

Запропонована експертам таблиця оцінювання значень вагових коефіцієнтів ψ_i для обчислення коефіцієнта результативності освітньої діяльності учнів у опорній школі (K_{rod})*

	Навчальні досягнення учнів	Формула (алгоритм) обчислення	Інтер-вал значень	У шкалі 1...10	Після нормування
1	2	3	4	5	6
<i>(F₅₁)</i> Навчальні досягнення учнів на рівні стандартів ЗСО					
1	Частка успішності	(задовільні й вищі результати) / (кількість учнів)	0...1	4,6	0,2678
2	Частка навчальних досягнень достатнього і	(добрі і відмінні результати) / (кількість учнів)	0...1	5,9	0,2749

	високого рівня				
	<i>(F₅₂)</i> Результати ЗНО				
3	Частка випускників, які за результатами ЗНО подолали поріг	<i>(кількість зареєстрованих) / (кількість тих, що подолали поріг)</i>	0...1	4,7	0,2630
4	Значення середнього балу за обраними предметами	<i>(середнє значення балу за обраними предметами) / 200</i>	0,5...1	5,9	0,1943
	<i>(F₅₃)</i> Показники результативності участі в роботі МАН				
5	Частка призерів 1-го етапу	<i>(кількість призерів 1-го етапу) / (кількість можливих учасників)</i>	0...1	2,0	0,0710
6	Частка призерів 2-го етапу	<i>(кількість призерів 2-го етапу) / (кількість можливих учасників)</i>	0...1	3,8	0,1324
7	Частка призерів 3-го етапу	<i>(кількість призерів 3-го етапу) / (кількість можливих учасників)</i>	0...1	8,1	0,2993
	<i>(F₅₄)</i> Показники результативності участі у предметних олімпіадах				
8	Частка призерів 2-го етапу	<i>(кількість призерів 2-го етапу) / (кількість можливих учасників)</i>	0...1	1,4	0,0540
9	Частка призерів 3-го етапу	<i>(кількість призерів 3-го етапу) / (кількість можливих учасників)</i>	0...1	3,3	0,1316
10	Частка призерів 4-го етапу	<i>(кількість призерів 4-го етапу) / (кількість можливих учасників)</i>	0...1	8,6	0,3117

* У стовпцях 5 і 6 табл. 4.7 подано результати остаточного опрацювання даних, отриманих від експертів. Значення зі стовпця 5 використовувались як вагові коефіцієнти w_i для обчислення $K_{род}$. Рівні оцінок навчальних досягнень

у рядках 1 – 2 стовпця 3 первинно було подано в шкалі «незадовільно», «задовільно», «добре», «відмінно».

Для введення даних експертам були доступні лише клітинки стовпця 4, але для того, щоб вони мали змогу точніше зорієнтуватися щодо можливих значень параметрів, поданих у стовпці 3. Експертам також було надано кілька роздруківок таблиці з реальними даними в цьому стовпці, діаграми, подані на рис. 4.3 і рис. 4.4 і подібні, супровідна документація до рис. 4.5 та сам рисунок.

Експертам (досвідченим управлінцям освіти, науковцям) було запропоновано ранжувати важливість кожного з визначених факторів.



Рис.4.3. Динаміка змін математичного сподівання значення оцінки учасників ЗНО, що подолали поріг (середнє значення для предметів: укр. мова і література; математика; фізика; англійська мова).

*** Вертикальна вісь – оцінка, бали; горизонтальна – рік проведення ЗНО

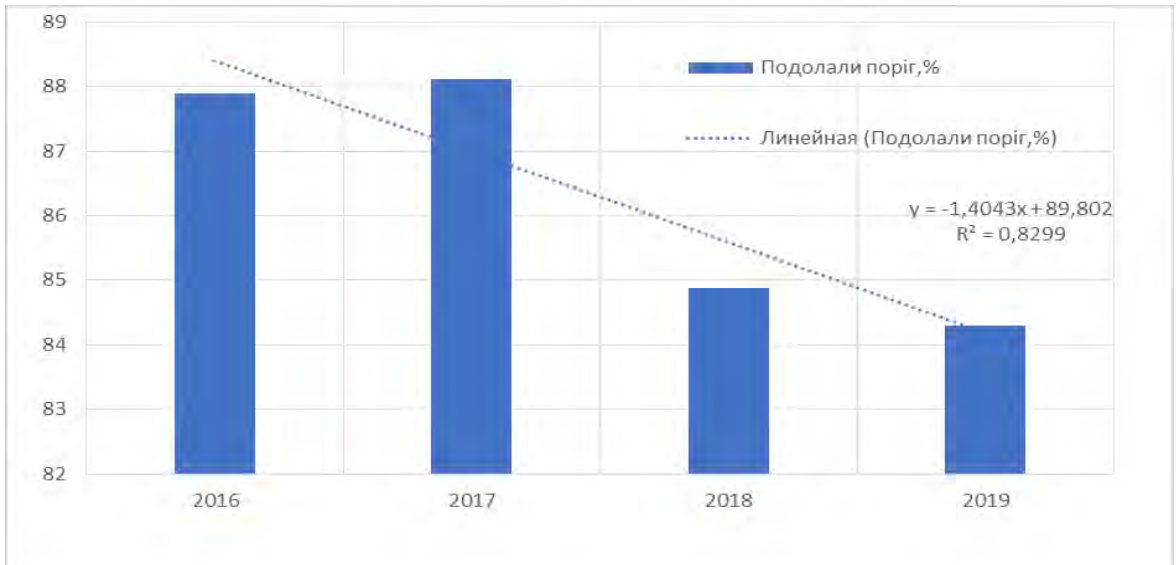


Рис. 4.4. Динаміка змін частки учасників ЗНО, що подолали поріг (сумарне значення для предметів: укр. мова і література; математика; фізика; англійська мова), відсотки

*** Вертикальна вісь – відсоток учасників ЗНО, що подолали поріг; горизонтальна – рік проведення ЗНО

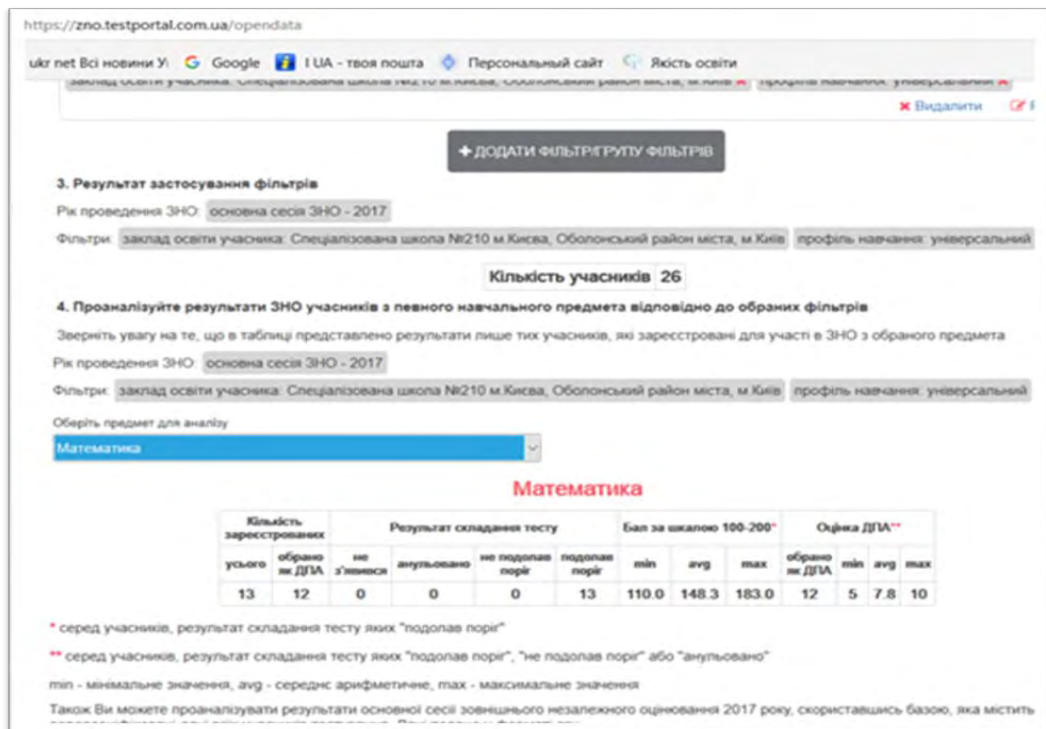


Рис. 4.5. Результат запити, що ілюструє результативність освітньої діяльності закладу ЗСО

Q12													
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
1		Параметри оцінювання	Рік (складання ЗНО)				Норм. на 1	Кількісні дані				Параметри оцінювання	
2	№		2016	2017	2018	2019	ваг.коэф.	2016	2017	2018	2019		
3		Навчальні досягнення учнів на рівні закладу ЗСО											
4	f11	1	0,2651	0,2597	0,2651	0,2651	0,267773		99,00	97,00	99,00	99,00	Частка успішності, %
5	f12	2	0,1952	0,1842	0,1869	0,1869	0,274882		71,00	67,00	68,00	68,00	Частка навчальних досягнень достатнього і високого рівня ("якість знань"), %
6			Результати ЗНО					Конт.	200	197	144	257	
7	f21	3	0,2499	0,2524	0,2476	0,2485	0,263033		95,00	95,94	94,1	94,5	Частка випускників, які за результатами ЗНО подолали поріг
8	f22	4	0,1390	0,1452	0,1476	0,1457	0,194313		143,05	149,45	151,9	150,0	Значення середнього балу за обраними предметами (avg/200)
9			Показники участі в роботі МАН					Конт.	545	537	513	551	
10	f31	5	0,0008	0,0015	0,0014	0,0008	0,071029		6,00	11,0	10,00	6,0	Кількість призерів 2-го етапу
11	f32	6	0,0007	0,0064	0,0000	0,0000	0,132397		3,00	26,0	0,00	0,0	Кількість призерів 3-го етапу
12	f33	7	0,0005	0,0000	0,0000	0,0000	0,2993		1,00	0,0	0,00	0,0	Кількість призерів 4-го етапу
13			Показники участі у предметних олімпіадах					Конт.	200	197	144	257	
14	f41	8	0,0019	0,01	0,0109	0,0063	0,053971		7,0	25,0	29,0	30,0	Кількість призерів 2-го етапу
15	f42	9	0,0079	0,01	0,0229	0,0128	0,131635		12,0	20,0	25,0	25,0	Кількість призерів 3-го етапу
16	f43	10	0,0016	0,00	0,0000	0,0000	0,811668		1,0	0,0	0,0	0,0	Кількість призерів 4-го етапу
17			Сумарне значення Кефу										

Рис. 4.6. Електронна таблиця для обчислення Крод з даними експериментального закладу – Володимирецького районного колегіуму

Наступне опрацювання отриманих даних, як і в дослідженнях [8; 13; 25] і [17], виконувалось у кілька етапів, алгоритми виконання операцій статистичного опрацювання даних реалізовані засобами електронних таблиць (див. рис. 4.6).

Як показує практика, для формування пулу даних, найбільш педагогічно доцільно використовувати документовані джерела – від класних журналів, до результатів зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) – доступність яких у форматі, звільненому від персональних даних, але у розрізах від регіону до окремого закладу освіти і навчального предмета, нині є ще й додатковою гарантією відкритості педагогічних експериментів будь-якого рівня (рис. 4.5).

Аналіз даних, поданих у вигляді діаграм на рисунках 4.3 і 4.4, дозволяє дійти висновку, що навіть для навчальних предметів, які є одними із найважливіших, можна розпізнати тенденцію до зменшення якості загальної середньої освіти. Причому, якщо подані у вигляді діаграми на рис. 4.3 дані цю тенденцію дещо нівелюють за рахунок адаптивності алгоритму оцінювання, прийнятому для формування рейтингової оцінки в ЗНО (див. <http://testportal.gov.ua/shkalyuvannya->

rezultativ/), то дані на рис. 4.4 однозначно вказують на наявність зазначеної тенденції. На це ж вказують і значення коефіцієнтів відповідних апроксимаційних поліномів, отриманих методом найменших квадратів засобами електронних таблиць Microsoft Excel, і значення величини достовірності апроксимації R^2 , подані на відповідних діаграмах. Слід констатувати, що упродовж останніх років у системі освіти України, зокрема загальної середньої, можна визначити тенденцію зменшення ефективності управління діяльністю закладів загальної середньої освіти (ЗСО), що відображається результатами ЗНО (рис. 4.3 – 4.5), основними результатами PISA-2018.

Крім того, експертам було надано ще й інші документи (зокрема – аналітика щодо результатів PISA в Україні), що відповідає базовій концепції методу Дельфі, важливою частиною якої є забезпечення експертів однаковою інформацією щодо оцінюваного явища [34]. Отже, можна вважати, що вагові коефіцієнти, отримані для визначення значення сумарної оцінки якості освіти як результату діяльності суб'єктів освітньої діяльності й здобувачів освіти закладу ЗСО, є достатньо надійними [17; 30].

Математичний апарат оцінювання параметрів ефективності *інформаційного забезпечення організаційного механізму управління опорною школою представлений* технологією статистичного опрацювання значень коефіцієнта ефективності K_{eiz} , алгоритмом визначення цього коефіцієнта (розроблений за аналогією до алгоритму оцінювання ефективності управління закладом загальної середньої освіти, детальний опис якого наведено в монографії автора цього підрозділу) [13, с. 324-337].

Для встановлення числового значення коефіцієнта вагомості ψ_k кожного критеріального фактора й показника коефіцієнта ефективності під час формувального експерименту застосовано метод експертного оцінювання та самооцінювання респондентами експериментальних майданчиків відділу економіки та управління ЗСО, які брали участь в експерименті.

Критерії визначення рівнів ефективності *інформаційного забезпечення організаційного механізму управління опорною школою* відповідатимуть кількісним і якісним показникам за «абсолютною шкалою», їх відношенням: високий, достатній,

задовільний, низький. Для якісних оцінок показників факторів і їх компонентів у процесі експерименту розроблено механізм переведу здобутих результатів у кількісні показники для їх статистичного узагальнення. Оцінювання стану реалізації кожного параметра здійснюється в умовних одиницях (балах).

З метою отримання вірогідних результатів було застосовано метод математичної обробки даних і здійснено зіставлення шкали оцінювання параметрів – емпіричних показників процесу *ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління опорним закладом освіти*, які характеризуються сукупністю значень числової системи від 0 до 2 балів, та їх відповідністю до відсоткових значень: 0 балів – 0 %; 0,2 бали – 10,0 % відповідно; 0,4 – 20,0 %; 0,6 – 30,0 %; 0,8 – 40,0 %; 1 бал – 50,0 %; 1,2 – 60,0%; 1,4 – 70,0 %; 1,6 – 80,0 %; 1,8 – 90,0 %; 2 бали – 100,0 %. За аналогією, якщо значення коефіцієнта *ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління опорною школою (Keіз)* знаходяться в інтервалі від: 0 до 0,39, то рівень ефективності інформаційного забезпечення ОМУ опорним закладом освіти відповідає низькому рівню; 0,4 до 0,6 – задовільному рівню; 0,61 – 0,8 достатньому рівню та відповідно від 0,81 до 1,0 – високому рівню (табл. 4.8).

Таблиця 4.8.

Взаємозв'язок рівнів ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління опорною школою з величиною оцінного коефіцієнта (Keіз)

Рівні інформаційного забезпечення ОМУ опорною школою	Інтервал значень коефіцієнта ефективності інформаційного забезпечення ОМУ опорною школою (Keіз)	Межі значень коефіцієнта (Keіз)
Високий	0,81 – 1	$0,81 \leq K \leq 1$
Достатній	0,61 – 0,8	$0,61 \leq K \leq 0,8$
Задовільний	0,4 – 0,6	$0,4 \leq K \leq 0,6$
Низький	0 – 0,39	$0 \leq K < 0,4$

У процесі дослідження окреслено основні змістові компоненти системи інформаційного забезпечення *організаційного механізму управління опорною школою* за сферами вироблення інформації та каналами її надходження до суб'єктів управління й освітнього процесу. За видовою ознакою інформаційні – це різні потоки

зовнішньої та внутрішньої інформації, що потребують структурування й оперативного використання в процесі управлінської діяльності. Це інформація, що надходить до освітніх закладів від органів виконавчої (центральної та місцевої) влади (Президент України, Верховна Рада України та комітети Верховної Ради України, Кабінет Міністрів України, Міністерства України, Міністерство освіти і науки України, обласна державна адміністрація, обласна рада, міська рада), яка розміщена на офіційних сайтах державних органів управління освітою (за видовою ознакою зовнішня директивно-нормативна інформація – ЗДНІ);

- інформація, що надходить до освітніх закладів від органів місцевого самоврядування (управління освіти і науки ОДА, управління освіти і науки міської ради, районна державна адміністрація (РДА), районна рада депутатів, виконавчий комітет міської ради, управління (відділ) освіти РДА), яка розміщена на державних освітніх ресурсах, офіційних порталах і сайтах органів місцевого самоврядування, регіональних освітніх ресурсів, порталах регіональних освітніх ресурсів (за видовою ознакою зовнішня директивно-нормативна управлінська та освітня інформація – ЗДНІ (УО));

- інформація, що надходить до освітніх закладів від НАПН України та її структурних підрозділів, наукових установ, наукових центрів, наукової спільноти та розміщена на офіційних сайтах наукових установ, е-бібліотек, Інтернет-ресурсів освітнього і науково-освітнього призначення (за видовою ознакою – наукова інформація (НІ));

- інформація, що надходить до освітніх закладів з соціокультурної сфери суспільства та розміщена на порталах і сайтах організацій, що функціонально пов'язані з діяльністю школи, регіональних освітніх ресурсах, ресурсах освітнього книговидання і преси, інформаційних тематичних ресурсах, пов'язаних із особливостями впровадження у процесі управління, навчання, виховання й розвитку учнів інформаційних, інтернет і телекомунікаційних технологій, які інформують про виставки, конкурси, олімпіади;

- інформація, що продукується в опорних закладах освіти й ліцеях (за видовою ознакою – внутрішня управлінська інформація (ВУІ));

У процесі виконання експерименту було розроблено анкети, опитувальники для спостереження й бесіди з керівниками закладу загальної середньої освіти і суб'єктами освітнього процесу, картки для вивчення й оцінювання стану інформаційного супроводу організації управління опорною школою, запровадження *організаційних механізмів управління, методу визначення коефіцієнту забезпечення організаційного механізму управління інформацією певного виду, що визначався через n-ну кількість показників.*

Розрахунок коефіцієнта ($K_{зоудні}$) забезпечення організаційного механізму управління опорною школою директивно-нормативною інформацією проводимо за емпіричними даними й за аналогією визначення коефіцієнта інформаційного забезпечення управління ЗНЗ [8, с. 204] за такою формулою : (9) і визначаємо його як середньоарифметичну величину.

Результати опрацювання даних 598 респондентів, які брали участь в експерименті, структуровано у відповідних таблицях і за узагальненими результатами графічно представлено на рис. 4.7.

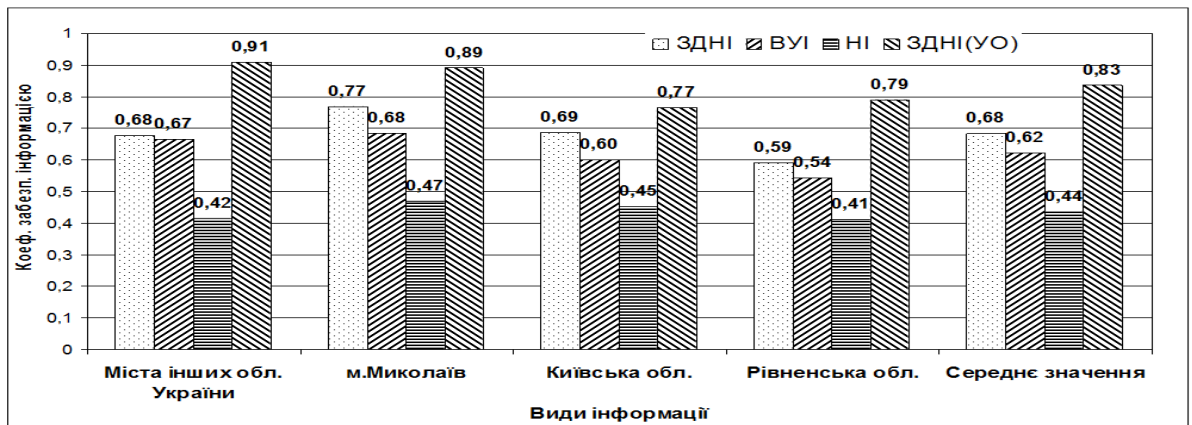


Рис. 4.7. Графічне подання результатів аналізу даних, отриманих під час експерименту в розрізі різних областей України щодо змістового наповнення інформаційного забезпечення організаційного механізму управління ЗО

Аналіз даних свідчить про задовільний рівень забезпечення респондентів науковою інформацією, значення коефіцієнта становить ($K_{зні}=0,44$), що є найнижчим порівняно з іншими її видами. Про достатній рівень забезпечення організації управління внутрішньою управлінською інформацією свідчить значення обчисленого її коефіцієнта ($K_{звві}=0,62$), але доцільно констатувати про

знаходження його значення на нижчій межі. Достатній рівень забезпечення організації управління опорним закладом освіти посідає зовнішня директивно-нормативна інформація ($K_{здні}=0,68$) і високий рівень забезпечення суб'єктів управління зовнішньою інформацією, що продукують органи державного управління освітою ($K_{здні}(yo)=0,68$) й підтверджено відповідними значеннями. З-поміж джерел продукування зовнішньої управлінської й соціально-педагогічної інформації щодо забезпечення змісту і організації управління опорним закладом пріоритетне місце посідає відділ освіти РДА (питома вага =73%).

На думку 89 % респондентів, районні відділи освіти як джерела безперервного продукування та передачі зовнішньої інформації потребують не реорганізації, а їх ліквідації задля зменшення бюрократичної «паперотворчості», що продукують відділи освіти всіх ієрархічних рівнів. Важливими на думку респондентів є процеси делегування повноважень і сфер відповідальності на нижчі рівні управління освітою, зменшення кількості ієрархічних органів влади та органів управління освітою, за умов змін яких відбудеться упорядкування інформаційних потоків й оптимізація обсягів інформації, якими можна буде користуватися. Необхідно заборонити вимагати від керівників подавати інформацію, яку можна отримати зі статистичної звітності закладу загальної середньої освіти, і не їх змушувати дублювати упродовж навчального року пакети документів, які містять незмінні дані. Респонденти є переконаними в тому, що негайного перегляду потребує інструкція з ведення ділової документації в бік зменшення зайвої паперотворчості; впорядкування системи діловодства і номенклатури справ, розроблення реального переліку необхідних документів і визначення терміну їх зберігання, оскільки вони не в змозі забезпечити якісне виконання 121 пункту номенклатури справ, оскільки у освітніх закладах відсутні канцелярії, спеціальні фахівці, а подекуди навіть секретарі.

Окремо слід зазначити, що організація розподілу функцій суб'єктів управління й освітнього процесу в забезпеченні інформаційних процесів має постійно удосконалюватися з урахуванням необхідності своєчасного інформування кожного педагога щодо критеріїв об'єктивного (принаймні на рівні закладу освіти) оцінювання його діяльності, надання йому аналізу як відтермінованих результатів

його діяльності, так і результатів неперервного моніторингу.

Водночас незамінним стає введення в практику роботи методичних об'єднань педагогів-предметників регулярних спільних засідань, на яких мають доводитися й аналізуватися результати моніторингу освітнього процесу конкретного учня, з безумовним і обов'язковим урахуванням результатів діяльності конкретних членів педагогічного колективу. Також позитивний ефект має введення механізмів управління, заснованих на застосуванні сучасних способів комунікації й опрацювання даних – від використання роботи в групах, організованих засобами сучасних засобів інтерперсональної комунікації, до впровадження елементів системи автоматизованого управління закладом ЗСО.

У процесі безпосереднього дослідження процесу *ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління* на основі побудованої факторно-критеріальної моделі експертна група за розробленим у процесі дослідження інструментарієм установила рівні прояву кожного критерію ефективності на основі обчислення значень коефіцієнтів у розрізі значень п'яти відповідних багатокomпонентних факторів (див. табл. 4.7).

Обчислення значень коефіцієнтів ефективності K_{eiz} проводилось як лінійна комбінація емпіричних даних експериментальних закладів загальної середньої освіти, отриманих за авторською методикою.

Для перевірки робочої гіпотези дослідження, яка полягала в гіпотетичному припущенні щодо отримання позитивного впливу від застосування запропонованої моделі інформаційного забезпечення організаційного механізму управління опорним закладом освіти на ефективність процесу управління загалом і *результативністю освітньої діяльності здобувачів освіти у опорному закладі* (фактор (F_5) факторно-критеріальної моделі) зокрема, необхідно було встановити наявність статистично достовірного зв'язку між K_{eiz} і результатами освітньої діяльності K_{pod} , які відображалися комплексною оцінкою, побудованою з використанням значень вагових коефіцієнтів.

За отриманими експериментальними даними побудовано графік залежності між рівнями *ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму*

управління школами (K_{eiz}), результативністю освітньої діяльності здобувачів освіти (K_{pod}) у них, який однозначно вказує на наявність такої залежності, оскільки значення коефіцієнта при аргументі лінійної функції, отриманої методом найменших квадратів, яка апроксимує досліджувану залежність, більше нуля (рис. 4.8).

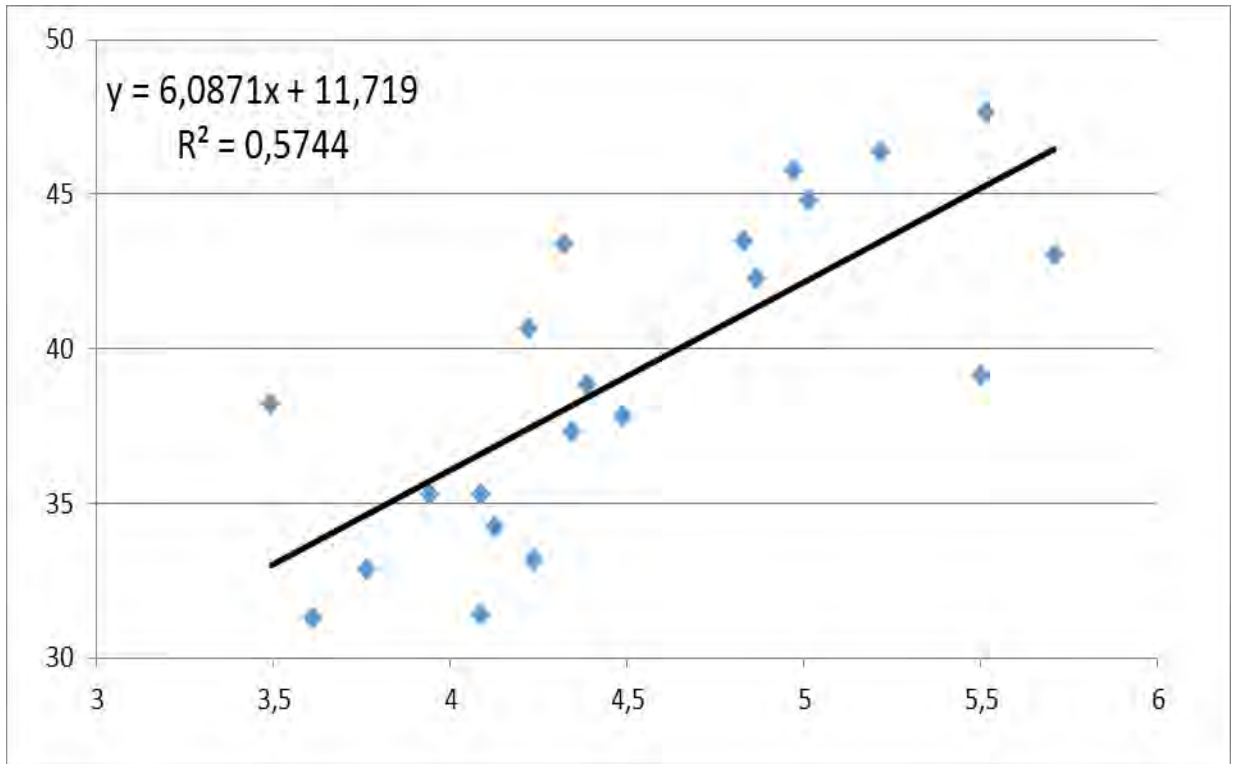


Рис. 4.8. Значення коефіцієнтів K_{pod} (вертикальна вісь), подані в залежності від K_{eiz} (горизонтальна вісь), умовні бали

Наявність статистично достовірного зв'язку між K_{eiz} і K_{pod} також чітко вказує на те, що підвищення рівня інформаційного забезпечення організаційного механізму управління опорним закладом освіти неодмінно призводить до підвищення результативності освітньої діяльності здобувачів освіти, оскільки всі управлінські рішення й розгляд будь-якого питання здійснюються на основі достовірної інформації.

Для отриманих в процесі експерименту значень коефіцієнтів K_{eiz} і K_{pod} обчислено коефіцієнт парної кореляції за формулою (10), де $\langle x \rangle$, $\langle y \rangle$ – середні значення для вибірок K_{eiz} , X і K_{pod} , Y , відповідно.

$$Correl (X, Y) = \frac{\sum_{i=1}^{18} (x - \langle x \rangle)(y - \langle y \rangle)}{\sqrt{\sum_{i=1}^{18} (x - \langle x \rangle)^2 (y - \langle y \rangle)^2}}, \quad (10)$$

Отримане значення коефіцієнту парної кореляції $Correl (Keiz \text{ і } Kpod) = 0,758$ знаходиться в діапазоні від 0,7 до 1, що означає наявність сильної кореляції між значеннями у вибірках, а отже, і між рівнями інформаційного забезпечення організаційного механізму управління опорним закладом освіти і результативністю освітньої діяльності здобувачів освіти в 17-х експериментальних закладах загальної середньої освіти відділу й 4-х профільних ліцєях.

Отже, результати статистичного опрацювання отриманих даних у процесі формувального етапу експерименту однозначно вказують на наявність позитивного впливу підвищення рівня інформаційного забезпечення ОМУ опорним закладом освіти, наявність сильної кореляції між значеннями у вибірках між рівнями й на істинність гіпотези дослідження.

Висновки до четвертого розділу

(Л. Калініна)

У четвертому розділі подано наукове обґрунтування побудови складно організованої системи державно-громадського управління опорним закладом освіти на довірчих засадах в умовах децентралізації, розглянуто факторно-критеріальний підхід до оцінювання розвитку опорного закладу освіти, результатів освітньої діяльності здобувачів освіти, інформаційного забезпечення організаційного механізму управління, розкрито комплексну методикку оцінювання ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління опорною школою й результати її застосування в експериментальних закладах загальної середньої освіти.

Під час практичного втілення на Черкащині міського проєкту «Від Школи культури довіри – до Міста (Громади) культури довіри» на базі експериментальних закладів загальної середньої освіти відбувся людиноцентристський розвиток тринарної системи за обґрунтованими векторами розвитку ЗЗСО і відповідними їм

критеріями й показниками, що були покладені в основу електронного програмно-педагогічного засобу «Довіра» і показників для фіксації в журналі результатів.

Міський проєкт «Від Школи культури довіри – до Міста (Громади) культури довіри» – вектор розвитку міської громади «Об'єднання через довіру» базувався на формуванні особистості – Людини, гідної довіри та Школі культури довіри, як опорної.

У процесі дослідження, під час втілення проєкту «Від Школи культури довіри – до Міста (Громади) культури довіри», експериментально доведено, що відбувся багатовекторний людиноцентристський розвиток опорних закладів освіти як соціокультурних систем завдяки впровадженню системи державно-громадського управління ОЗО, методики формування довіри шляхом реалізації авторської програми Н. Лісової «Уроки довіри в сучасній школі» (для дітей старшого дошкільного віку й здобувачів освіти 1-11-х класів), психолого-педагогічних тренінгів для педагогів, батьків здобувачів освіти ЗЗСО й активу органів учнівського і батьківського самоврядування, електронного програмно-педагогічного засобу «Довіра» для оцінювання рівня розвитку учня-Людини, гідного довіри, «Школи формування довіри», «Школи громадської довіри» і «Школи культури довіри» в управлінську практику роботи опорних закладів освіти в ОТГ.

У дослідженні обґрунтовано необхідність комплексного оцінювання ефективності державно-громадського управління опорним закладом освіти, інформаційного забезпечення організаційного механізму управління у тринарній системі «управління – механізм управління – організаційний механізм управління», розкрито сутність дефініцій, що визначають процес ефективності, результати освітньої діяльності, «ефективність інформаційного забезпечення організаційного механізму управління опорною школою» й критеріїв її оцінювання.

Ефективність інформаційного забезпечення організаційного механізму управління опорним закладом освіти є оцінною категорією в бінарній системі «ефективність інформаційного забезпечення державно-громадського управління – ефективність дії організаційного механізму управління», що визначається *якістю систематизованого змісту структурної та оперативної інформації для реалізації*

визначених цілей і завдань *організації управління опорним закладом освіти*, відповідністю достатнього обсягу організаційно-управлінської інформації різновидам організаційно-інформаційних механізмів і потребам суб'єктів управління й освітнього процесу для досягнення результативності освітньої діяльності здобувачів освіти, підпорядкованих основній меті освіти й обумовлюється ключовими характеристиками як окремих структурних компонентів системи управління (організаційної, соціотехнічної, інформаційної, аналітичної, педагогічної, дидактичної, виховної, фінансово-економічної, нормативно-правової, технологічної й інших підсистем), так і системи управління освітою загалом.

У розділі подано теоретично обґрунтовану факторно-критеріальна модель оцінювання інформаційного забезпечення організаційного механізму управління опорним закладом освіти містить фактори й параметри, що характеризують ефективність його дії: 1) якість систематизації змісту структурної й оперативної інформації; 2) стратегічна й цільова спрямованість інформаційного забезпечення організаційного механізму управління опорним закладом; 3) ефективність і раціональність органіграми інформаційного забезпечення управління; 4) достатність техніко-технологічних засобів і сформованість цифрової компетентності працівників закладу освіти; 5) результативність освітньої діяльності здобувачів освіти у опорному закладі освіти; критерії оцінювання ефективності процесу інформаційного забезпечення, їх критеріальні показники.

Необхідність об'єктивного оцінювання ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління опорним закладом освіти і результативності освітньої діяльності здобувачів освіти зумовили розроблення комплексної методики кількісного й якісного оцінювання ефективності ІЗОМУ опорним закладом освіти, необхідність подальшого обґрунтування й опис методології побудови, модернізації й впровадження системи науково обґрунтованих і дієвих організаційних механізмів управління опорним закладом освіти у загальній середній освіті.

Використання суб'єктами управління побудованої факторно-критеріальної моделі оцінювання ефективності інформаційного забезпечення організаційного

механізму управління опорним закладом освіти й комплексної методики оцінювання дає змогу здійснити критеріальний вимір ефективності ІЗОМУ опорним закладом освіти за п'ятьма взаємопов'язаними факторами й 11 експериментально перевіреними критеріями, кожен із яких містить від 2 до 10 показників включно.

Опрацювання отриманих даних, як і в дослідженнях [8; 13; 25] і [17], виконувалось у кілька етапів, алгоритми виконання операцій статистичного опрацювання даних реалізовані засобами електронних таблиць (див. рис. 4.6).

Отримані результати дослідження вказують на можливість і ефективність застосування факторно-критеріального підходу й факторного аналізу для визначення ефективності управління ОЗО і закладом ЗСО. Для того, щоб керівництво закладу ЗСО або окремі суб'єкти управління на будь-якому іншому ієрархічному рівні обрали доцільну процедуру ухвалення управлінських рішень, або коригування механізмів управління, вони мають прогнозувати реакцію керованих об'єктів (суб'єктів) на ті чи інші впливи, що потребує використання достатньо адекватної моделі об'єкта (суб'єкта) управління.

Доведено, що застосування факторно-критеріального підходу до отримання управлінських рішень дає можливість суттєво покращити їх ефективність і суттєво зменшити час їх вироблення. За результатами аналізу експериментальних даних наведено статистично достовірні дані про наявність сильної кореляції між значеннями у вибірках і між рівнями інформаційного забезпечення організаційного механізму управління опорним закладом освіти й результативністю освітньої діяльності здобувачів освіти експериментальних закладів загальної середньої освіти.

Як підтверджує практика, застосування факторного аналізу й комплексної методики оцінювання ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління опорним закладом освіти дають змогу отримані достовірні дані, що можуть бути використані суб'єктами управління для оперативного управління та прогнозування подальшого інноваційного розвитку опорного закладу освіти.

Багатовекторність людиноцентристського розвитку опорного закладу освіти як відкритої активної соціокультурної систем визначалася шляхом перевірки

адекватності побудованої концептуальної моделі, її субмоделей об'єкту моделювання; зменшення часу вироблення суб'єктами управління й освітнього процесу керуючих впливів шляхом прогностичного використання моделі, її субмоделей, побудованих з використанням факторного аналізу, а саме:

- встановлення змін результатів освітньої діяльності, оперативного коригування педагогічних впливів, управлінських рішень і механізмів їх здійснення.

Положення дослідження обговорювалися на практичних семінарах начальників районних/міських відділів освіти з питань управління загальною середньою освітою, методистів районних/міських методичних кабінетів і керівників закладів освіти, а також у лекційній роботі за професійним модулем (підмодуль: Інноваційна педагогіка) викладалися теми «Довірча взаємодія – ціннісний орієнтир розвитку шкільної освіти в контексті сучасних завдань педагогіки», «Науково-методичний супровід упровадження моніторингу якості освіти», «Державно-громадське управління сучасним закладом освіти» й за авторськими програмами спецкурсів «Державно-громадське управління: стан, проблеми, розвиток», «Компетентнісний підхід до педагогічних вимірювань і управління якістю освіти», «Філософські та психолого-педагогічні аспекти формування довіри в соціокультурному просторі» у комунальному навчальному закладі «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради» (2017-2020 рр.), у Черкаському обласному центрі перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників органів державної влади, органів місцевого самоврядування, державних підприємств, установ і організацій (2018-2019 рр.), з питань управління якістю загальної середньої освіти у програмах обласних телевізійних і радіоефірів (2018-2019 рр.).

Результати дослідження можуть бути застосовані в освітянській практиці, майбутніх наукових пошуках розв'язання проблеми децентралізованого управління інноваційним розвитком загальної середньої освіти, для доповнення змісту навчальних курсів у системі вищої й післядипломної педагогічної освіти, а також у розробленні нормативної документації, написанні підручників і посібників із

проблем управління загальною середньою освітою в Україні й розвитку регіональних освітніх систем.

Наступним кроком дослідження може бути створення й валідизація процедур інституційного аудиту закладів загальної середньої освіти, створення науково обґрунтованої процедури (алгоритму, забезпеченого валідизованими протоколами діяльності тощо) для отримання прогностичної оцінки ефективності діяльності закладу освіти, результатами якої мають користуватись управлінські структури всіх рівнів. Окремим можливим підходом до вирішення проблеми покращення ефективності управління закладом освіти і, як наслідок, покращення її якості, може бути вдосконалення методів моніторингу освітнього процесу й статистичного аналізу його результатів.

Подальшого дослідження потребує процес оцінювання рівнів ефективності впровадження в практику різних систем державно-громадського управління опорним закладом освіти з використанням сучасних інформаційних інструментів і експертних систем оцінювання результатів освітньої діяльності, що дає змогу виявити їх переваги й недоліки, запропонувати нові форми закладів освіти й управління ними, інноваційні вектори їх розвитку на користь особистісного розвитку відповідальних громадян і всіх зацікавлених у здобутті якісної освіти.

Список використаних джерел до четвертого розділу

1. Биков В. Ю. Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем. *Інформаційні технології і засоби навчання: Зб. наук. Праць*. Інститут засобів навчання АПН України. К. : Атіка, 2005.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. Т. Бусел. К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. 1426 с.
3. Габермас Ю. Структурні перетворення у сфері відкритості : дослідження категорії громадянське суспільство ; переклад з німецької А. Онишко. Львів : Літопис, 2000. 317 с.
4. Гончаренко С. У. *Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям*. 2-е вид., перероб. Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
5. Калініна Л.М. Автоматизована система управління «Школа»: моделювання і технологія використання / Л. М. Калініна // *Освіта і управління*. – 2006. – Т. 9. – Ч. 1. – С. 61–70.

6. Калініна Л. М. Генезис інформаційного менеджменту як галузі наукового знання. Стратегічні пріоритети. 2009. №4 (13). С. 71–76.
7. Калініна Л. М. Концептуальна модель системи управління ЗНЗ з позицій системно-кібернетичного підходу. Освіта і управління. 2004. Т. 7. №3-4. С. 7– 18.
8. Калініна Л. М. (2008) Інформаційне управління загальноосвітнім навчальним закладом: система, процеси, технології: монографія. Київ: Інформатодор. С. 304-309. 475 с.
9. Калініна Л. М. Інформаційні процеси в управлінській діяльності керівника закладу: сутність, специфіка та характерні ознаки. Науково-практичний журнал «Освіта і управління». 2005. Т. 8. № 2. С. 35–44.
10. Калініна Л. М. Моделі управлінської діяльності керівника школи. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: Зб. наук. пр. Київ: Логос, 2000. С. 35–42.
11. Калініна Л. М. Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом: монографія. К.: Айлант, 2005. 275 с.
12. Калініна Л. М. Теоретико-методичні засади інформаційного забезпечення організаційного механізму управління загальноосвітнім навчальним закладом: монографія. К., 2014. 285 с.
URL : http://undip.org.ua/news/library/monografii_detail.php?ID=5465.
13. Калініна, Л. М., Калініна, Г. М., 2017. Факторно-критеріальна модель оцінювання ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою. Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки», № 17, С. 18–36. URL: https://lib.iitta.gov.ua/708320/1/CHDU_Pedagogika_11_2017_Kalinina_LM_GM_statya_18.pdf
14. Калініна, Л. М. and Лісова, Н. І. (2019) *Державно-громадське управління розвитком системи «Дитина-Школа-Громада»* In: Збірник наукових праць за матеріалами науково-практичної конференції: «Новини науки: дослідження, наукові відкриття, високі технології» (31 березня 2019 р.) ФОП Гуляєва В.М, м. Харків, Україна, стор. 31-35. ISBN 978-617-7171-80-4 URL: <https://lib.iitta.gov.ua/715637/>
15. Калініна Л. М. Кнорр Н. В., Рябуха М. І. Теорія й практика функціонування обласного ліцею інтернатного типу : наук.-метод. посіб. Київ, Херсон : Айлант, 2004. 304 с.
16. Калініна, Л. М., Топузов, М. О. (2018) Синергетичний контекст активних систем у сфері освіти як змістова компонента підручника для керівника. Проблеми сучасного підручника (21). стор. 192-206. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/713323/>
17. Калініна, Л. М., Топузов, О. М. and Лапінський, В. В. (2020) Факторна модель оцінювання ефективності управління закладом загальної середньої освіти та її практичне застосування. Інформаційні технології і засоби навчання, 6 (80). стор. 346-368. ISSN 2076-8184 URL : <https://lib.iitta.gov.ua/723308/>
18. Kremen, V.H. (Ed.). (2017). National Report on the State and Prospects of Education Development in Ukraine. National Academy of Educational Sciences of Ukraine. Pedagogichna dumka. <https://lib.iitta.gov.ua/706242/>

19. Колос К. Р. Дидактичні вимоги до комп'ютерно орієнтованого середовища закладу післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс] / К. Р. Колос // Інформаційні технології і засоби навчання. 2013 р. Том 35. № 3. URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/834/619>.
20. Колос К. Р. Факторно-критеріальна модель оцінювання ефективності компютерно-орієнтованого навчального середовища закладу післядипломної педагогічної освіти. *Information Technologies in Education*. 2015. № 22. С. 80-92.
21. Кремень В. Г. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С.274-275.
22. Кремень В. Г., Биков В. Ю. Категорії «простір» і «середовище»: особливості модельного подання та освітнього застосування. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. № 2. С. 3–15.
23. Лісова Н. І. Державно-громадське управління розвитком загальної середньої освіти в малих містах України : [монографія]. За наук. ред. Л.М. Калініної. Черкаси : Видавець ФОП Пономаренко Р.В., 2018.
24. Лісова Н. І. Теоретико-методичні основи державно-громадського управління розвитком загальної середньої освіти в малих містах України: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : [спец.] 13.00.06 «Теорія і методика управління освітою» / Лісова Наталія Іванівна ; [наук. консультант Калініна Людмила Миколаївна]; МОН України, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. – Черкаси : [б. в.], 2020. 42 с.
25. Kremen, V. H. (Ed.). (2017). National Report on the State and Prospects of Education Development in Ukraine. National Academy of Educational Sciences of Ukraine. Kyiv: Pedahohichna dumka. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/706242/>
26. Сухомлинська О. В. Моральне виховання учнів : педагогічна наука та практика. *Вічне слово*. 2017. № 1. С. 3-6.
27. Топузов О., Калініна Л. Організаційні механізми управління закладами освіти: методології та теоретичні засади. *Український педагогічний журнал*. 2017. No 4. С. 34–44. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/710018/>
28. Управління загальноосвітніми навчальними закладами як активними системами: моделі та механізми : монографія /Л. Калініна, В. Мелешко, І. Осадчий, Л. Паращенко, М.Топузов / За наук. ред. Л. Калініної. К.: Педагогічна думка, 2018. 224 с. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/713156/>
29. Malykhin, O., Aristova, N. O., Kalinina, L., & Opaliuk, T. (2021). Developing Soft Skills among Potential Employees: A Theoretical Review on Best International Practices. *Postmodern Openings*, 12(2), 210-232. <https://doi.org/10.18662/po/12.2/304>
30. Gordiychuk S., Kalinina L., Snikhovska I., & Goray O. (2020). Quality Management of Educational Activities in the Training of Specialists in the Field of Health Care: the Case of Ukrainian Medical HEIs. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(8) pp. 371-392. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.8.20>
31. Hart A. Top 100 Tools for Learning 2015. URL : <http://c4lpt.co.uk/top100tools/>.
32. Kalinina, L. M. *Management of a new Ukrainian school*. Dyrektor shkoly (School Director). 2017. no 1–2 (793–794). p. 12–21.

33. Longman : Dictionary of Contemporary English. Mode of access. URL : <http://www.ldoceonline.com/dictionary/effective>.

34. Ravonne A. Green the Delphi Technique in Educational Research, *SAGE Open April-June*, 2014, p. 1–8, [Online]. Available: URL : <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244014529773>
DOI: 10.1177/2158244014529773.

35. Tereshchuk, H. V. and Tsidylo I. M. Automated System of Fuzzy Identification of Expert's Competence for Assessing the Quality of Pedagogical Phenomena and Processes, *Information Technologies and Learning Tools*, 2018, Vol 64, no 2, p.234 – 244.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ**Відомості про авторів**

*наукового колективу відділу економіки та управління ЗСО
Інституту педагогіки НАПН України*

Калініна Людмила Миколаївна (orcid.org/0000-0003-0534-6089) – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник, керівник НДР (2018 – 30. 01. 2019 рр.).

Онаць Олена Миколаївна (orcid.org/0000-0003-3323-1289) – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник, керівник НДР (01. 02. 2019 р. – 31. 12. 2020 р.).

Лісова Наталія Іванівна (orcid.org/0000-0001-9363-0981) – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник.

Мелешко Віра Василівна (orcid.org/0000-0002-6224-5201) – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник (2018 р.).

Чижевський Борис Григорович – (orcid.org/0000-0002-7878-1180) кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник.

Калініна Ганна Михайлівна (orcid.org/0000-0002-9405-9278) – науковий співробітник.

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ
ФУНКЦІОНУВАННЯ ОПОРНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ В
УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ**

МОНОГРАФІЯ

Авторська редакція

Електронне видання

Верстка – Лук'яненко Л.
Обкладинка – Лук'яненко Л.

Обсяг вид. 12,5 авт. арк.

Віддруковано у ТОВ “КОНВІ ПРИНТ”.
Свідоцтво про внесення суб’єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців,
виговорювачів і розповсюджувачів видавничої продукції
серія ДК №6115, від 29.03.2018 р.
03680, м. Київ, вул. Антона Цедіка, 12,
тел. +38 044 332-84-73.