

Серія «Новітня психологія»

Л.М.Карамушка

**ПСИХОЛОГІЯ УПРАВЛІННЯ
ЗАКЛАДАМИ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

**Київ
Ніка-Центр
2000**

УДК 159.9.37.015.3

ББК 88.4

К 21

Рецензанти:

Н.В.Чепелева – член-кор.АПН України, д-р психол. наук, проф.

Г.В.Ложкін – д-р психол., проф.

Л.Є Орбан-Лембрик – д-р психол., проф.

*Рекомендовано до видання Вченою Радою Інституту психології
ім. Г. С. Костюка АПН України*

К 21 Карамушка Л.М. Психологія управління закладами середньої освіти. Київ: Ніка-центр, 2000. 439 с. (Серія «Новітня психологія», Вип. 6).

ISBN 966-521-124-2

У монографії на основі системно-структурного аналізу розглянуто психологічні особливості управлінського процесу в закладах середньої освіти (зміст, структура, основні компоненти). Розкрито специфіку управління в системі середньої освіти порівняно з управлінням в інших соціальних сферах (бізнес, виробництво тощо). Представлено систему формування психологічної готовності керівників закладів середньої освіти до управління. Обґрунтовано необхідність розвитку та основні завдання практичної психології управління закладами середньої освіти. Показано роль психологічних служб освітніх закладів у наданні психологічної допомоги керівникам.

Для керівників закладів середньої освіти (директорів шкіл, гімназій, ліцеїв; працівників районних (міських) та обласних відділів (управлінь) освіти; психологів, які працюють у системі середньої освіти; викладачів вузів та інститутів післядипломної освіти педагогічних працівників; науковців, які досліджують психологічні проблеми управління в освіті.

ББК 88.4

ISBN 966-521-124-2

©Л.М.Карамушка,2000

*Пам'яті моїх батьків
присвячується*

ПЕРЕДМОВА

Оптимізація управління в системі освіти, як і в інших сферах соціального буття людини, передбачає врахування різних факторів, які впливають на даний процес (політичних, економічних, законодавчих тощо). Важливе місце серед них посідають *психологічні фактори* - фактори, які пов'язані з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей людей та закономірностей їх взаємодії в соціальних групах.

Слід зазначити, що сьогодні складність управлінських проблем в усіх типах соціальних організацій, і в тому числі в освітніх, зростає через *дві групи причин*.

По-перше, через наявність певних тенденцій, які відзначаються в усьому світі у функціонуванні *сучасних організацій*, порівняно з *класичними організаціями*, про що зауважують зарубіжні спеціалісти з менеджменту (У.Бенніс, Л.Тобіас та інш.). До основних таких тенденцій належать: а) ускладнення змісту всіх видів людської діяльності (через проведення наукових досліджень та впровадження їх результатів у практику у вигляді різноманітних технологій); б) переструктурування робочого середовища (праця стає все більш спеціалізованою та взаємозалежною); в) зміни в контингенті працюючих (більш кваліфіковане та працездатне населення вимагає більшої участі в управлінні, більше умов для професійної самореалізації та професійної кар'єри); г) фундаментальні зміни в філософії праці (зміни в ставленні до людини та її потреб ведуть до виникнення нових цінностей в організації, що проявляється в

заміні неособистісних та механічних систем цінностей бюрократії цінностями управлінської взаємодії на основі гуманістичних та демократичних ідеалів, співпраці та спільної діяльності).

По-друге, в *результаті особливих умов функціонування організацій у нашій країні*, які обумовлені специфічними соціальними процесами, що відбуваються у перехідний період в Україні (недостатня розробленість законодавчої бази розвитку суспільства; відсутність чітких економічних механізмів регуляції діяльності організацій та стимуляції праці людей; відсутність стабільних умов життя та перспективи щодо позитивних соціальних зрушень, що в цілому призводить до підвищеної стресогенності в суспільстві; відсутність реального менеджерського досвіду в управлінні більшістю організацій тощо). Зазначені негативні тенденції особливо рельєфно простежуються на рівні освітніх організацій, оскільки система освіти, як показує досвід, належить до найменш економічно забезпечених соціальних сфер.

Разом з тим, в системі середньої освіти сьогодні відзначається ряд нових позитивних тенденцій та закономірностей. До них належать: створення нових (за змістом навчання, організаційними структурами та формами власності) типів навчальних закладів; упровадження нових інформаційних освітніх технологій; становлення ринку освітніх послуг в Україні; інтенсивне розширення міжнародних освітніх контактів та визначення оптимальних форм взаємодії з міжнародними партнерами (державними установами, громадськими організаціями, фондами тощо) та входження в міжнародний освітній простір. Все це обумовлює необхідність розробки та впровадження нових управлінських стратегій та технологій в

діяльності освітніх організацій, які б забезпечували їх ефективне функціонування в умовах змін і нововведень.

Зважаючи на складність управлінських проблем, які спостерігаються сьогодні в системі освіти, особлива увага, на наш погляд, повинна надаватися врахуванню різноманітних умов та шляхів оптимізації управлінського процесу. Поряд із розробкою та врахуванням загальних закономірностей соціального управління, важливе місце в оптимізації процесу управління в системі середньої освіти, на наш погляд, має відігравати *психологічне забезпечення управлінського процесу*. Згідно з "Концепцією психологічного забезпечення управління закладами середньої освіти", розробленою автором, таке забезпечення передбачає здійснення аналізу змісту соціального управління закладами середньої освіти, виділення специфіки управління в системі середньої освіти, порівняно з управлінням в інших соціальних сферах, обґрунтування системи психологічних чинників та умов підвищення ефективності управління. Висвітленню цих проблем присвячений *1 та 2 розділи монографії*.

Окрім того, важливим є обґрунтування *основних напрямків* соціально-психологічного забезпечення управління закладами середньої освіти, до яких, на думку автора, можна віднести два основних.

Перший напрямок складає спеціальна підготовка керівників освітніх організацій, яка спрямована на **формування психологічної готовності до управління** в рамках вузівської та післядипломної освіти. І саме дослідженню змісту, основних компонентів психологічної готовності, а також психологічних факторів, умов, методів та форм, які впливають на її становлення, присвячені *3 та 4 розділи монографії*.

Другий напрямок полягає в **наданні психологічної допомоги** управлінському персоналу в умовах діяльності конкретної організації, оскільки загальні закономірності управління на рівні конкретної організації мають своє специфічне вираження у вигляді конкретних психолого-управлінських проблем, з якими зустрічається керівник. Деякі з цих проблем керівник, отримавши психологічну підготовку та маючи практичний досвід управлінської роботи, може розв'язувати самотійно. Але існує багато проблем, які через їх складність, можуть бути успішно розв'язані керівником лише при наданні психологічної допомоги працівником психологічної служби освітнього закладу. До того ж, як свідчить досвід, не всі керівники мають відповідну психологічну підготовку та практику виконання управлінської діяльності. Тому надання психологічної допомоги практичними психологами може сприяти розв'язанню складних управлінських проблем і, відповідно, підвищенню ефективності управління освітніми закладами. Саме висвітленню цих проблем присвячений *5 розділ монографії*.

Провідне місце серед різних видів психологічної допомоги належить психолого-управлінському консультуванню, яке дає можливість системно поєднати між собою різноманітні види допомоги. Тому чільне місце в роботі відведено аналізу змісту та особливостей психолого-управлінського консультування керівників освітніх закладів, розкриттю основних складових консультативного процесу. Цьому присвячений *6 розділ книги*.

Основні ідеї, викладені в книзі, протягом 1993-2000 р.р. *пройшли апробацію* на курсах перепідготовки керівників освітніх закладів та практичних психологів у Центральному Інституті післядипломної педагогічної освіти АПН України та у ряді обласних інститутів

післядипломної освіти педагогічних працівників (Полтавському, Рівненському, Чернігівському та ін.), а також у процесі вузівської підготовки практичних психологів - бакалаврів та магістрів (у Міжрегіональній Академії управління персоналом та на факультеті менеджменту Центрального Інституту післядипломної освіти педагогічних працівників АПН України)), за що автори висловлюють *щирі подяки керівникам названих вище освітніх установ.*

ЧАСТИНА 1.
НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЇ
УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Розділ 1. ПСИХОЛОГІЯ УПРАВЛІННЯ ОРГАНІЗАЦІЯМИ ЯК
ПРЕДМЕТ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Дослідження психологічних основ управління закладами середньої освіти доцільно, на наш погляд, розпочати з загального аналізу феномену управління, оскільки аналіз видового поняття передбачає, насамперед, врахування істотних характеристик родового поняття. У зв'язку з цим, суттєвим є висвітлення змісту управління як соціального явища та основних аспектів його вияву. Важливе значення для розуміння змісту науки про управління є розкриття історичної логіки її розвитку та виділення того періоду, коли виникла необхідність реалізації психологічного підходу до вивчення управління. І, звичайно, окремою проблемою, розв'язання якої дає можливість всебічно підійти до розуміння психологічних аспектів управління організаціями, є здійснення аналізу досліджень зарубіжних та вітчизняних вчених у цій галузі, а також виділення спільних та відмінних тенденцій розвитку

1.1. Управління організаціями як вид соціального управління

Аналіз психологічних основ управління закладами середньої освіти доцільно, на наш погляд, розпочати з висвітлення таких питань, які є "стартовими" для нашого дослідження:

1. Управління як явище об'єктивного світу.
2. Особливості соціального управління.
3. Управління організаціями як вид соціального управління.

4. Основні етапи становлення та розвитку теорії управління (теорії менеджменту).

Розпочнемо з аналізу **сутності управління як явища об'єктивного світу**. Насамперед, слід сказати, що управління як явище об'єктивного світу, має багатоаспектний характер. На основі поділу навколишнього світу на три основні компоненти (неживу природу, живу природу і людське суспільство), прийнято, насамперед, розподіляти управління на такі основні види [17; 313; 522]:

а) *технічне управління* - управління в неживій природі (в технічних системах) - управління науково-технічними процесами і фізичними тілами, системами машин тощо;

б) *біологічне управління* - управління в живих організмах (в біологічних системах) - управління процесами, які протікають у живій природі і які пов'язані з життєдіяльністю організмів;

в) *соціальне управління* - процеси управління в суспільстві (в соціальних системах) - управління як вплив на діяльність людей, об'єднаних в різні соціальні групи з їх різними соціальними інтересами.

Як правило, управління здійснюється у високоорганізованих складних динамічних системах і процес управління характеризується такими загальними принципами: а) наявність двох систем - керуючої та керованої - в рамках єдиної самоврядної системи; б) цілеспрямованість процесів управління; в) наявність програми як сигнально-інформаційного носія, за допомогою якої одна система впливає на іншу; г) наявність зворотних зв'язків; д) ентропійний характер процесів управління [17; 137; 401; 452; 487].

На основі зазначених загальних характеристик управління, *А.Л.Свенцицький* визначає **соціальне управління**, яке виступає предметом нашого аналізу, як цілеспрямований, планомірний та систематичний вплив суб'єкта управління на його об'єкт з коригуючим врахуванням змін, які

відбуваються в останньому [401]. Відмінність соціального управління від управління в біологічних системах, полягає в певному об'єднанні суб'єктів та об'єктів управління, переміні їх місцями, а також в множинності суб'єктів управління [17]. В.В.Третяченко аналізує цей вид управління більш розгорнуто і визначає **соціальне управління** як функцію, що впливає з природи будь-якого суспільства і яку слід розуміти як "доцільну управлінську діяльність, засадовою стосовно якої є доцільна взаємодія суб'єктів суспільного життя (особистості, соціальних спільнот, суспільства загалом), у ході якої реалізуються соціокультурні програми, які виражають соціальні потреби" [452, 68].

Відповідно до основних суб'єктів суспільного життя доцільно говорити про такі основні підкласи соціального управління: управління індивідуальною діяльністю людини та управління спільною діяльністю людей [97; 116]. У свою чергу, управління спільною діяльністю людей як один із підкласів соціального управління людей може диференціюватися за різними критеріями: а) за сферами організації суспільств; б) за рівнями управління в суспільстві. Щодо першого критерію, то вітчизняні дослідники виділяють три види соціального управління: адміністративно-державне (політичне управління); управління соціокультурною сферою (духовне виробництво); управління виробничою сферою (матеріальне виробництво) [522]. Зарубіжні дослідники виділяють управління комерційною та некомерційною сферами [97]. За другим критерієм виділяють такі види соціального управління: на рівні організації; регіону; соціальної сфери; суспільства (держави) в цілому [522].

Як відомо, істотну основу діяльності та розвитку суспільства складають такі соціальні утворення, як *організації*, які відіграють роль своєрідного функціонального посередника, який, з одного боку дозволяє особистості (групі) включитися в соціально-економічні процеси, а з іншого - забезпечує повноцінне життя особистості (групи) [97; 505]. Особливо

значущість організацій зростає сьогодні, в умовах розвитку індустріального суспільства та складних технологій, коли виникають складні завдання, які непосильні одній, навіть геніальній людині.

Враховуючи провідну роль організацій в суспільстві, зокрема освітніх організацій, в тому числі закладів середньої освіти як найбільш поширених серед них, нами була сконцентрована увага саме на аналізі **управління організаціями як одному із видів соціального управління.**

Базуючись на визначенні Л.І. Євченко та дещо уточнюючи його, можна зазначити, що *стосовно діяльності організацій термін управління* (в англ. варіанті найчастіше використовується термін management) використовується в трьох основних значеннях [116]. По-перше, як функція, як спеціальний вид діяльності в організаціях. По-друге, як певна категорія людей, соціальний прошарок тих, хто здійснює роботу по управлінню. По-третє, як спеціальна галузь знань, яка допомагає здійснювати цю діяльність. Проаналізуємо більш детально кожне із названих значень цього поняття.

Звернення до робіт провідних зарубіжних та вітчизняних фахівців з теорії управління дає можливість визначити *зміст управління як спеціального виду діяльності в організаціях*. Так, М.Х.Мескон, М.Альберт, Ф.Хедоурі визначають управління як процес планування, організації, мотивації та контролю, необхідний для того, щоб сформулювати та досягнути цілі організації [279]. Р.Дафт говорить про те, що управління (менеджмент) - це ефективне та продуктивне досягнення цілей організації шляхом планування, організації, лідерства (керівництва) та контролю над організаційними ресурсами [97]. Не дивлячись на деякі відмінності в переліку управлінських функцій, які називають автори (про це буде детально йти мова в підрозділі 2.2), можна знайти, на наш погляд, кілька спільних характеристик у названих визначеннях управління: а) управління здійснюється в організаціях; б) управління спрямоване на ефективне та продуктивне досягнення цілей організації.

Зупинимося на цих характеристиках управління.

Насамперед, проаналізуємо, що таке організація. *Р.Дафт* визначає **організацію** як соціальне утворення, яке має спеціально створену структуру, і діяльність якого підпорядкована певній меті [97]. Формулювання “соціальне утворення” означає, що організація складається із двох або більше людей. Наявність спеціально створеної структури говорить про те, що завдання та відповідальність за їх виконання розподіляється між членами організації. Підпорядкованість меті означає, що організація повинна приносити певний результат (прибуток, збільшення доходів членів організації, задоволення духовних або соціальних потреб тощо). Приблизно таке ж, але трохи вужче в соціальному плані, визначення організації дають *М.Х.Мескон*, *М.Альберт*, *Ф.Хедоурі*, які під організацією розуміють групу людей, діяльність яких свідомо координується для досягнення загальної мети або цілей [279]. На думку цих авторів, певна група повинна відповідати деяким обов'язковим вимогам, щоб вважатися організацією. До них належать: а) наявність принаймні двох людей, які вважають себе частиною цієї групи; б) наявність принаймні однієї мети, яку приймають як загальну члени цієї групи; в) наявність членів групи, які спеціально працюють разом, щоб досягнути значущої для них мети. Слід зазначити, що здебільшого організації мають набір взаємопов'язаних цілей, і такі організації називаються складними [279]. Організації мають ряд суттєвих характеристик: а) перетворення ресурсів для досягнення результатів; б) залежність від зовнішнього середовища; в) розподіл праці (горизонтальний та вертикальний) [279].

Організації відіграють ряд зовнішніх (соціально-економічних) та внутрішніх (соціально-психологічних) функцій, значущих для особистості (групи) [505]. Організація виконує такі *соціально-економічні функції*: вихід на ринок соціальних взаємодій; включення в макроекономічні структури; виробництво товарів та послуг; входження на споживчий ринок. До *соціально-психологічних функцій* належать: об'єднання ресурсів

(матеріальних, фінансових, соціальних, психологічних); розподіл та концентрація зусиль; визнання та можливість самореалізації; забезпечення доходів; захист та гарантія майбутнього.

Важливим показником діяльності організації є ефективне та продуктивне досягнення цілей організації. Під *ефективністю організації* прийнято розуміти ступінь її наближення до поставленої мети, який показує, наскільки організація є успішною у виконанні свої функцій, тобто наданні споживачам необхідних їм товарів та послуг [97]. *Продуктивність* відображає обсяг ресурсів, які використала організація для досягнення певної мети [97]. До основних ресурсів, які використовують як комерційні, так і некомерційні організації, належать: люди (людські ресурси), капітал, матеріали, технології та інформація [279].

Управління організацією безпосередньо несе відповідальність за досягнення високих результатів діяльності, тобто досягнення поставлених перед організацією цілей шляхом ефективного та продуктивного використання ресурсів. Для того, щоб воно стало реальністю, в організації повинна існувати певна категорія людей, які здійснюють роботу з управління - керівників (менеджерів). У західній практиці **менеджер** - це суб'єкт управління в організації, професійний керівник, який усвідомлює, що він представник особливої професії, а не просто інженер чи економіст, який займається управлінням [116]. У вітчизняній практиці спеціальна підготовка професійних менеджерів лише розпочалася, тому потрібно з певною обережністю ставити знак рівності між поняттями "керівник організації" та "менеджер організації", хоча реально вони виконують одну й ту ж саму управлінську діяльність. Підготовка професійних менеджерів є однією із суттєвих умов реформування нашого суспільства та входження його в міжнародний простір.

Аналіз особливостей роботи менеджера показує, що до них, через складність управлінської діяльності, висувається дуже багато вимог, про що

говориться у відповідній літературі з проблем менеджменту. Цікавим, на наш погляд, є підхід *Л.Дафта*, якій говорить про три основні групи навичок менеджера: а) концептуальні; б) людські; в) технічні [97]. *Концептуальні навички* - це когнітивні (пізнавальні) здібності менеджера сприймати організацію як єдине ціле і в той же час чітко виділяти взаємозв'язки, які існують між її частинами. Сюди належать мислення менеджера, його вміння обробляти інформацію, його здатність до планування, визначення перспектив діяльності організації. *Людські навички* - це здатність менеджера до роботи з людьми та за допомогою людей, а також вміння ефективно взаємодіяти в якості члена команди. Ці навички проявляються в тому, як менеджер ставиться до співробітників, як він їх мотивує, як сприяє їх діяльності та координує її, як подає приклад, як спілкується та розв'язує конфлікти. *Технічні навички* – це спеціальні знання та уміння, які необхідні для виконання робочих завдань, тобто навички використання методів, технологій та обладнання, необхідних для виконання конкретних функцій. Володіння менеджера технічними навичками передбачає наявність професійних знань, аналітичних здібностей та уміння правильно використовувати інструментальні та інші засоби для розв'язання проблем у даній конкретній галузі. Установлено, що по мірі просування менеджерів східцями ієрархії в організації потреба в технічних навичках знижується, а значення людських та концептуальних навичок зростає [97]. Напевне, можна говорити про те, що в освітніх організаціях), через специфіку їх діяльності (див. підрозділ 2.3), велику роль, насамперед, відіграють концептуальні та людські навички.

Більш узагальнюючим, і разом з тим, близьким до зазначеного, є підхід *Г.Мінцберга* стосовно визначення основних десяти ролей, які виконують менеджери в організації [590]. Їх можна об'єднати в три концептуальні категорії: а) *інформаційні* - управління інформацією ("приймальник інформації"; "розповсюджувач інформації"; "представник організації-оратор"); б) *міжособистісні* - управління людьми ("головний керівник";

"лідер"; "сполучна ланка"); в) *пов'язані з прийняттям рішень* - управління діями ("підприємець"; "пожежник" ("той, хто усуває порушення"; "розподільник ресурсів"; "здійснювач переговорів"). Кожна із зазначених ролей передбачає виконання різних видів діяльності, що забезпечує реалізацію основних функцій управління (див. підрозділ 2.2). Суттєвим моментом при цьому є твердження про те, що залежно від того, де працюють менеджери - в комерційних чи некомерційних організаціях, у великих корпораціях чи в малому бізнесі, вибудовується своя ієрархія управлінських ролей [97]. Суттєвим, в контексті проблеми, яка досліджується, є думка про це, що в некомерційних організаціях, до яких належать і освітні організації, менеджери особливу увагу повинні приділяти таким ролям як: "головний керівник" (виконання обов'язків правового та соціального характеру, комунікації з громадськістю); "лідер" (мотивації працівників при менших фінансових можливостях); "розподільник ресурсів" (пошук та використання державної та приватної допомоги) [97].

Для вивчення особливостей управління як спеціального виду діяльності в організації та підготовки людей до її здійснення існує спеціальна наука, яка вивчає закономірності управління. Цією наукою є, насамперед, **теорія управління (теорія менеджменту)**, яка пройшла певні етапи свого становлення та розвитку, тобто має свою історію. Виходячи з твердження про те, що історія передбачає не тільки упорядкування в хронологічному порядку подій, які давно відбулися, але і розуміння впливу суспільних сил (політичних, економічних, соціальних) на діяльність організацій у динаміці, а також осмислення того, що вивчення історії вчить стратегічному мисленню, умінню подивися на те, що відбувається, з позицій системного, концептуального мислення [97], проаналізуємо *основні етапи становлення та розвитку теорії управління (теорії менеджменту)*. Для нас це суттєво, насамперед для того, щоб визначити, на якому із етапів розвитку управління організаціями (як процесу і як науки) з'являється потреба в необхідності

врахування та використання психологічних знань, та які нові психологічні аспекти управління з'являються на кожному з хронологічних етапів розвитку управління.

На основі аналізу зарубіжних видань і вітчизняних видань з менеджменту [97; 116; 214; 247; 279; 439; 440; 560] можна виділити кілька основних етапів розвитку цієї науки за кордоном, в основному в США та в Західній Європі, оскільки представники цих країн були фундаторами менеджменту.

Насамперед, це розвиток *класичного напрямку менеджменту* (90-і роки ХІХ ст. – 40-і р. ХХ ст.), який характеризується науковим, раціональним підходом до дослідження процесів управління, коли організації розглядаються як ефективно функціонуючі механізми. У цьому напрямку прийнято виділяти три галузі: а) науковий менеджмент; б) концепція бюрократичних організацій; в) концепція адміністративних принципів.

Науковий менеджмент започаткований американським інженером *Ф.У.Тейлором*, а потім розвинутий у роботах американських дослідників *Г.Ганттон* та подружжя *Ф. і Л.Гілберт*. Основна увага в рамках цього підходу приділялась проблемам підвищення продуктивності праці за допомогою внесення в процес управління науково обгрунтованих змін (розробку стандартних методів виконання роботи для кожного працівника; попередній відбір працівників, які мають відповідні здібності; навчання найбільш стандартним методам праці; забезпечення процесу виконання завдань та подолання можливих перешкод; забезпечення морального стимулювання). Використання зазначеного підходу дало можливість підвищувати ефективність праці (на основі перенесення ідей інженерних наук на управління в найнижчій виробничій ланці), але при цьому недостатньо приділялось уваги потребам працівників та соціальному контексту праці, що призвело до посилення конфлікту між менеджером та працівниками. Слід зазначити, що поряд з проблемами організації праці та

управління промисловими організаціями *Ф.Тейлором* розглядаються і деякі фізіологічні та психологічні питання - профвідбір, нормування праці, система оплати, система заохочування та покарання, прилаштування інструмента до робітника тощо [617].

Концепція бюрократичних організацій, розроблена європейським вченим *М.Вебером*, була спрямована на аналіз організації як єдиного цілого. В її основу покладений підхід про те, що заснована на раціональній владі, а не на особистій, сімейній основі, організація характеризується більшою високою ефективністю, гнучкістю, адаптованістю, вона менше залежить від волі та бажань конкретних людей. Організаційна раціональність означає дотримання таких основних правил: критерієм відбору та просування працівників по службі є їх компетентність, а не особисті контакти; все в організації повинно базуватись на правилах звітності, що забезпечить їх послідовність діяльності; ефективність роботи менеджерів залежить не від їх особистісних характеристик, а від формальної влади тощо.

Концепція адміністративних принципів (французький інженер *А.Файоль*) приділяла основну увагу не окремим працівникам, а організації в цілому, побудові формальних організаційних структур і систем, а також таким функціям менеджменту, як планування, організація, командний ланцюжок, координація і контроль діяльності окремих працівників, які є значущими і сьогодні. *А.Файольом* також були розроблені 14 базових принципів менеджменту [564], які зберігають актуальність і сьогодні.

У рамках концепції адміністративних принципів були здійснені дослідження американських дослідників *М.П.Фоллет* та *Ч.Бернард*, які заклали перехід до нового напрямку - *гуманістичного менеджменту*. Роботи *М.П.Фоллет*, присвячені проблемам впливу процесів постановки реальних цілей в організації на кількість конфліктів, проблемам наділення владою працівників звернули увагу на людей, а не на технічні процеси. *Ч.Бернард* звернув увагу на те, що організацію не варто розглядати як бездушний

механізм, що велику роль в їх житті відіграють неформальні організації, врахування особливостей яких може впливати на підвищення ефективності управління. Важливу роль відіграла також розроблена ним концепція прийняття влади, яка стверджує те, що індивіди, які мають свободу волі, мають право вирішувати, додержуватися наказів менеджерів чи ні. Отже, менеджери повинні взаємодіяти із своїми працівниками відповідним чином, оскільки прийняття влади останніми може стати критичним фактором успіху організації в найбільш відповідальних ситуаціях. Фактично, можна говорити про те, що виражене звернення власне до психологічних факторів в управлінні було започатковане в результаті досліджень *М.П.Фоллет та Ч.Бернарда*, хоча в цілому слід мати на увазі, що класичний напрямок менеджменту сприяв підвищенню ефективності управління за рахунок інтенсифікації технічних процесів, врахування формальних характеристик організацій та врахування основних складових процесу управління.

Власне *гуманістичний менеджмент* (започаткований на рубежі 30-х років XX ст.), його ще називають *неокласичним періодом* у розвитку менеджменту, зробив значний крок щодо врахування психологічних факторів в управлінні, і насамперед в результаті того, що приділив основну увагу аналізу поведінки людей у процесі праці, їх потребам, стосункам на робочих місцях, а також соціальним взаємодіям та груповим процесам. Фактично вперше мова йшла про активне використання ідей психології щодо оптимізації управління. Можна виділити три напрямки гуманістичного менеджменту: рух за людські стосунки; концепція людських ресурсів та науковий біхевіоризм.

Представники *руху за людські стосунки*, який особливо знайшов своїх прихильників після відомих "Хоуторнських експериментів" (1924р.), проведених під керівництвом американського дослідника *Е.Мейо* наголошують на тому, що одним із суттєвих факторів підвищення

продуктивності праці є "людські стосунки", і насамперед, позитивне ставлення менеджерів до потреб працівників.

Концепція людських ресурсів (американські вчені А.Маслоу та Д.Макгрегорі) полягає в розробці робочих завдань для працівників у відповідності до теорій мотивації, коли працівники отримують можливість повністю реалізувати свій потенціал і завдяки цьому задовольнити свої вищі потреби.

Біхевіористичний науковий підхід, який базується на використанні наукових методів, головну увагу приділяє ідентифікації і аналізу провідних мотивів поведінки працівника та його взаємодії з іншими людьми в організаційному середовищі. На відміну від попередніх досліджень у сфері менеджменту, які велику увагу приділяли ставленню менеджерів до стратегії та структури організації, представники цього підходу підкреслили необхідність менеджерів приділяти увагу таким аспектам управління, як мотивація, комунікація, лідерство тощо.

Думається, що поряд із урахуванням специфіки діяльності освітніх організацій, важливе значення для визначення специфіки управління цими організаціями, має використання в сучасних умовах ідей *гуманістичної психології* (див. підрозділ 2.3).

Впровадження ідей психології в процес управління в цей період було тісно пов'язане також з використанням ідей соціології при аналізі організацій як соціальних систем.

Під час другої світової війни розпочався новий напрямок у розвитку менеджменту, коли ***менеджмент став розвиватися як наука*** (50-і роки ХХ ст.). Новий напрямок відрізняється від попередніх широким використанням в прийнятті управлінських рішень математичних і статистичних методів та інших кількісних дисциплін. У рамках цього напрямку почали розвиватися такі течії як: а) *операційний менеджмент* (який стосується безпосередньо процесів та технологій виробництва товарів та послуг, і який використовує

такі математичні методи, як прогнозування, моделювання запасів, лінійне та нелінійне програмування тощо); б) *управлінські інформаційні технології* (спрямований на своєчасне та ефективне забезпечення менеджерів необхідними їм даними на основі використання комп'ютерної мережі); в) *теорія масового обслуговування* (використання математичного апарата для мінімізації часу чекання клієнтів у черзі).

Досягнення багатьох із названих напрямків менеджменту є актуальними і сьогодні. Провідними залишаються принципи гуманістичного менеджменту [248], але вони останнім часом доповнилися двома теоріями: теорією систем та ситуаційним підходом [232].

У рамках *теорії систем*, яка виникла на рубежі 70-х років ХХ ст., організації розглядаються як відкриті системи, на відміну від класичного та післявоєнного наукового менеджменту, де організації аналізувалися як закриті системи, що дозволяло спростити проблему та ефективно використовувати методи кількісного аналізу. У відповідності з теорією систем організації є відкритими системами, які характеризуються ентропією (тенденцією системи до постійного знесилення та смерті), синергізмом (система як єдине ціле дає більший вихід, ніж кожен її елемент окремо) та взаємозалежністю підсистем. Вони описуються в термінах вхідних ресурсів, процесу трансформації, вихідних ресурсів, зворотного зв'язку та зовнішнього середовища. Важливе значення в процесі трансформації ресурсів відіграє внутрішнє середовище, до якого належать організаційна структура, технологія виробництва, обладнання тощо. Останнім часом все більше уваги почало надаватися одному із важливих складових внутрішнього середовища - організаційній культурі (набір базових цінностей, переконань, норм поведінки, які поділяються усіма членами організації). Думається, що зазначений підхід до організації як відкритої системи є особливо актуальним для організацій, які діють в рамках країн, що знаходяться в періоді значних

соціально-політичних та економічних трансформацій, і до яких, як відомо, належить і Україна.

На відміну від класичного менеджменту, який притримувався ідеї універсальності (існує одне найкраще рішення для всіх організацій), *ситуаційний підхід* [47; 517; 620], започаткований в 70-і роки нашого століття, орієнтується на принцип конкретних обставин, коли фактори, які діють в конкретний момент в організації, розглядаються як унікальні, тобто навчання менеджерів передбачає аналіз великої кількості ситуацій, уміння ідентифікувати основні характеристики ситуації, яка виникла, та факторів, які впливають на неї (див. підрозділ 3.2). Важливе значення для нашого дослідження має теза про те, що одним із ситуаційних факторів є галузь, в якій діє організація [97], тобто управління в освітніх організаціях, поряд із загальними характеристиками, повинно мати свої специфічні особливості (див. підрозділ 2.3).

Одним із суттєвих факторів, який діє на розвиток організацій в сучасних умовах, є *фактор глобалізації* (90-і роки XX ст.), який проявляється насамперед в тому, що сучасні компанії працюють уже не на регіональні або національні ринки, а на глобальний ринок [67; 97; 560]. Конкуренція з боку зарубіжних партнерів та взаємодія організацій на глобальному ринку призвела до таких змін в їх діяльності: а) різке підвищення стандартів якості, виникнення управління тотальною якістю (коли якість розглядається як основний пріоритет усіма співробітниками) [13; 97]; в) постійне введення інновацій [13; 609]; г) врахування крос-культурних, транснаціональних та міжнародних особливостей ведення бізнесу [251; 547], дотримання етичних правил в бізнесі та ділової культури [251; 559; 611].

Зазначені зміни обумовлюють виникнення організацій нового типу - *організацій, що навчаються* ("Learning Organizations"), які характеризуються передусім увагою до якості всіх процесів та постійним вдосконаленням. Теорія організацій, що навчається, запропонована П. Сенджом у 1990 р.

[609], сьогодні підтримується та поглиблюється багатьма західними спеціалістами в сфері менеджменту [13; 67; 97]. Для таких організацій притаманно: стратегічне мислення і бачення майбутнього; розвиток сильної корпоративної культури; практика наділення працівників владою; плоска (горизонтальна) структура управління; командна робота та вільний обмін інформацією [97].

Таким чином, можна зробити висновок про те, що виникнення управління організаціями як науки на Заході було обумовлено рядом об'єктивних причин і її становлення пройшло ряд етапів, розгортання яких було пов'язане з впливом соціальних та економічних факторів.

1.2. Психологічні проблеми управління організаціями: зарубіжний досвід дослідження

Як видно із попереднього підрозділу, розвиток управління організаціями як окремого напрямку наукових та прикладних досліджень, тісно пов'язаний з розвитком психологічної науки, яка почала розвиватися практично разом із теорією управління. Розкриємо основні її особливості та тенденції розвитку на основі аналізу зарубіжного досвіду.

Насамперед зазначимо, що цей напрямок психології започаткований у західних країнах (в США та Західній Європі) сто років тому, про що стверджують відомі західні дослідники [613; 622]. Сьогодні він представлений у багатьох розвинутих країнах світу, має значні здобутки і чітке структурне визначення.

У **Західній Європі** зазначений напрямок психології частіше всього носить назву "*психологія праці та організаційна психологія*" ("Work and Organizational Psychology"), в **США** - "*промислова психологія та організаційна психологія*" ("Industrial and Organizational Psychology"). Він є одним із найбільш значущих напрямків психології. Наприклад, у Західній

Європі за кількістю психологів, які в ньому працюють, цей напрямок посідає друге місце (після клінічної психології) [599], в США - одне з головних місць серед прикладних видів психології [613], яке напевне викликано тим, що, як уже говорилося раніше, організації складають основу життя суспільства.

Сьогодні психологія праці та організаційна психологія як самостійна психологічна галузь включає в себе три основні напрямки, які тісно взаємодіють між собою: психологію праці, психологію персоналу та власне організаційну психологію, в європейському варіанті [599] та два напрямки - промислова психологія та організаційна психологія, в американському варіанті [613]. Можна думати про те, що такий розподіл, насамперед пов'язаний із визначенням сутності організації, про що мова йшла в попередньому підрозділі, а також з тим, що найчастіше в теорії менеджменту виділяють три основні напрямки: управління роботою, управління людьми та управління організацією [560].

Психологія праці (Work Psychology або Industrial Psychology), яка виникла першою, вивчає психологічні проблеми, які пов'язані з активністю людини (індивідуальною чи колективною) в процесі виконання робочих завдань в організації. Найбільш важливими проблемами дослідження в цьому напрямку є проблеми, пов'язані з трудовою діяльністю людей: проектування робочих завдань та включення працівників у роботу; створення комфортного робочого середовища; проектування техніки; раціональна організація часу в процесі виконання роботи; втома в процесі роботи та помилки, що виникають при цьому; виникнення стресу на робочих місцях; робоче середовище, самопочуття людини та її психічне здоров'я; психологічні проблеми, що виникають у процесі взаємодії людини з комп'ютером та використанням сучасних інформаційних технологій та телекомунікацій; психологічні проблеми, що виникають в організаціях, що працюють у сферах із підвищеною загрозою для життя (ядерні станції, хімічні заводи); психологічні фактори та умови задоволення людини роботою; психологічні

проблеми безробіття, зокрема, обумовлені зростанням технологій тощо [553; 563; 571; 591; 626].

Предметом аналізу *психології персоналу* (Personnel Psychology) виступають проблеми, пов'язані із взаємозв'язками, які існують між персоналом та організацією (встановлення цих зв'язків, їх розвиток та припинення). Найбільш актуальними проблемами дослідження при цьому є такі психологічні проблеми, пов'язані з персоналом: відбір та адаптація; оцінка здібностей та можливостей; виконання професійних функцій; оцінка та оплата праці; навчання персоналу; задоволення та реалізація потреб; розвиток професійної кар'єри (у тому числі жінок); гармонійне поєднання роботи в організації та приватного життя тощо [555; 557; 608; 615].

Власне *організаційна психологія* (Organizational Psychology), що виникла значно пізніше, порівняно з першою та другою частинами, концентрує свою увагу на аналізі колективної поведінки людей у процесі створення та функціонування такого соціального утворення, як організації. До найбільш актуальних проблем вивчення належать: спілкування; прийняття рішень; лідерство та проблеми влади; взаємодія та співробітництво; конфліктна взаємодія; організаційна культура; організаційні структури і технології їх утворення; організаційні зміни; міжорганізаційні стосунки тощо [545; 546; 584; 619].

Автори, які досліджують особливості розвитку психології праці та організаційної психології в Європі [599], говорять про те, в європейських країнах цей напрямок розвивається по-різному. Наприклад, в Голландії та Німеччині, які є провідними європейськими країнами щодо психологічних досліджень у цих галузях, розвиваються усі три напрямки психології праці та організаційної психології. У деяких країнах інтенсивно розвиваються в основному дві складові (наприклад, психологія праці та власне організаційна психологія - у Швеції, психологія персоналу і власне організаційна психологія - в Іспанії). В інших країнах, на думку цих вчених, інтенсивно

розвивається лише один із напрямків - психологія праці (наприклад, психологія праці у Франції та в деяких країнах Східної Європи). Як ми уже говоримо, в США розвивається два напрямки - психологія праці та організаційна психологія. Окрім того, варто мати на увазі, що для відображення зазначеного напрямку, зокрема для відображення досліджень, пов'язаних з психологією праці, часто використовуються і інші терміни: а) "промислова психологія" (Industrial Psychology) - термін, як уже говорилося, використовується в США, б) "психологія професії" (Occupational Psychology) - термін використовується у Великобританії, Фінляндії, США. Останнім часом виділився ще такий напрямок - "психологія професійного здоров'я" (Occupational Health Psychology) - використовується в Скандинавських країнах (Швеція, Фінляндія).

Разом з тим, не дивлячись на деякі відмінності та особливості в окремих країнах, психологія праці та організаційна психологія в Західній Європі та США розвивається з урахуванням загальних закономірностей, установлених в цьому напрямку в міжнародному товаристві, і насамперед, як трискладова (або двоскладова) дисципліна. Свідченням тому є те, що саме під такою назвою найчастіше випускаються підручники, посібники та монографії [561; 625], проводяться конгреси та симпозіуми. Звернемо увагу на те, що в міжнародному контексті практично не використовується назва "психологія управління" (Management Psychology), яка прийнята у нас.

Щодо історії розвитку психології праці та організаційної психології на Заході, то слід сказати, що її основоположником визнається американський психолог Г. Мюнстерберг, який узагальнив та систематизував психологічні проблеми праці, про необхідність дослідження яких було вказано в роботах Ф.Тейлора [617]. У 1913 р вийшла в світ книга Г. Мюнстерберга "Психологія та промислова ефективність" [593], в якій психологія праці розглядається уже як окрема галузь психології. Зазначимо, що психологія праці фактично почала розвиватися разом з науковим

менеджментом, оскільки книга *Ф.Тейлора* "Принципи наукового менеджменту" була опублікована в 1911 р. [617].

Щодо подальших етапів розвитку зарубіжних досліджень психологічних основ управління організаціями, то, напевне, в найбільш загальному вигляді можна говорити про те, що дослідження цих проблем практично йшло паралельно етапам розвитку теорії менеджменту, оскільки, з одного боку, новий виток розвитку теорії управління ставив перед психологами нові завдання, а з іншого – нові дослідження психологів сприяли просуванню далі теорії управління. Аналіз цієї проблеми становить, на наш погляд, окрему проблему, яка детально розкрита в роботах зарубіжних колег [583; 613], хоча і практично не відображена у вітчизняній літературі. Нам здається, що один із цікавих підходів до розкриття історичних етапів розвитку західної психології праці та організаційної психології представлений в роботі російського вченого *Н.А.Носова* [301]. І хоча в основу здійснення цієї хронологізації покладений, насамперед, такий критерій, як орієнтація теорії та практики даної галузі психології на віртуальні якості - якості, які породжуються особистістю в процесі виконання своїх виробничих (технологічних) функцій з метою їх найефективнішого виконання, розкриті в роботі **історичні етапи** відображають, на наш погляд, і більш ширшу логіку розвитку організаційної психології та психології праці. До цих етапів віднесені такі.

Перший етап - етап наукової організації праці (1900-1930 рр.). Предметом організації є робоче місце працівника фізичної праці. Базовою антропологічною моделлю є фізичне тіло людини (психофізіологічні якості людини). Базовою психологічною теорією є наукова організація праці (*Ф.Тейлор*). Робочим методом є хронометраж. Базовою теорією організації є теорія бюрократії (*М.Вебер*). Технологізованою віртуальною реальністю є фізіологічні якості людини.

Другий етап - етап людських стосунків (1930-1960 рр.). Предметом організації є виробничі підрозділи. Базовою антропологічною моделлю є соціальна людина. Базовою психологічною моделлю є теорія міжособистісних стосунків (*Е.Мейо, Д.Макгрегорі*). Робочим методом є проведення опитувань. Базовою теорією організації є теорія соціальної організації (*Ч.Бернад, Ф.Селзник*). Технологізованою віртуальною реальністю є міжособистісні стосунки.

Третій етап - індивідуально-психологічний (1970-1980 рр.). Предметом організації є цілі виробництва. Базовою антропологічною моделлю є індивід. Базовою психологічною моделлю є теорії особистості (*А.Маслоу*). Робочим методом є тестування. Базовою теорією організації є теорія середовища, організації в середовищі. (*Чандлер, П.Лоуренс, Дж.Лорш*). Технологізованою віртуальною реальністю є особистісні якості людини.

Четвертий етап - трансперсональний (1980-19990 рр.). Предметом організації є середовище. Базовою антропологічною моделлю є трансцендентна людина (її змінені стани свідомості). Базовою психологічною моделлю є теорії розвитку і трансцендентальних реальностей. Робочим методом є тренінги. Базовою теорією організації є теорія розвитку організації (*Т. Пітерс, Р. Уотермен, К. Уейк, Дж. Марч*). Технологізованою віртуальною реальністю є трансперсональні якості людини (здатність трансформувати властивості своєї психіки та особистості).

П'ятий етап - інформаційний (починаючи з 2000 р.). Предметом організації будуть принципи функціонування середовища. Базовою антропологічною моделлю буде стохастична людина. Базовою психологічною моделлю буде теорія фазових станів людини. Робочим методом буде розв'язання невизначених ситуацій. Базовою теорією організації буде теорія інформаційної структури та саморозвитку організації.

Технологізованою віртуальною реальністю будуть трансперсональні психічні фазові періоди.

Велику роль у **сучасному розвитку** психології управління та організаційної психології в Західній Європі та в США відіграють ряд професійних об'єднань, які, звернемо увагу, мають таку ж назву, як відповідний напрямок у психології. Одним із них є *Європейська мережа з організаційної психології та психології праці* (European Network of Organizational and Work Psychology) [623], членом якої уже два роки є і автор цієї роботи. Мережа створена в 1980 р. і включає понад 40 професорів та провідних фахівців з цього напрямку з європейських університетів та наукових установ (координаційний офіс мережі знаходиться в Парижі). В рамках мережі проводиться багато різних видів наукової та освітньої діяльності (спільні наукові проекти, конференції та семінари, літні школи, обмін викладачами та студентами тощо). З метою координації зусиль та вироблення єдиних підходів до підготовки спеціалістів у галузі психології праці та організаційної психології в Європі членами мережі на початку 90-х років розроблена орієнтовна модель підготовки таких спеціалістів [599], яка є робочим документом для європейських університетів. Мережа проводить значну роботу і з координації розвитку організаційної психології та психології праці в Західній, Східній та Центральній Європі. Так, протягом останніх років проведено ряд конференцій, присвячених цій проблемі та виконано ряд спільних досліджень [598; 600]. Варто сказати при цьому, що представниками Росії уже зроблено досить багато в цьому напрямку протягом 10 років їх членства в мережі. Конкретним результатом цієї діяльності стало те, що в Росії в Московському державному університеті ім. М.В.Ломоносова уже здійснюється підготовка студентів із спеціальності "психологія праці та організаційна психологія" (під керівництвом проф. А.Леонові), яка тісно співпрацюючи із західними спеціалістами [627],

сприяла вирішенню інтеграційних проблем. Україні ж у цьому напрямку необхідно ще зробити багато зусиль.

Важливу роль у координації розвитку психології праці та організаційної психології відіграє також *Європейська Асоціація психології праці та організаційної психології* (European Association of Work and Organization Psychology), адміністративний офіс якої знаходиться в Бельгії. На відміну від вище названої мережі, асоціація включає не лише фахівців вищого рангу (університетських професорів та науковців), а всіх бажаючих, хто займається розробкою та впровадженням відповідних проблем. Окрім того, до Асоціації входять і профільні психологічні асоціації з 22 європейських країн. Асоціація здійснює такі основні види активності: а) видає журнал "European Journal of Work and Organizational Psychology" - разом з Міжнародною Асоціацією прикладної психології (International Association of Applied Psychology); б) публікує Інформаційний бюлетень ("Newsletters"), в якому, до речі, опублікована і наша стаття про розвиток організаційної психології в Україні [582]; проводить раз на два роки симпозіуми з актуальних проблем управління організаціями. Останній, 9-ий симпозіум відбувся в травні 1999 р. у Фінляндії і був присвячений проблемам впровадження інновацій в організації та проблемам самопочуття працівників, наступний, 10-ий, буде проходити в Празі. Такі симпозіуми, як територіально, так і за змістом сприяють інтеграції європейських зусиль щодо розвитку психології праці та організаційної психології. Україні також потрібно активно долучатися до цього процесу.

У США до провідних професійних об'єднань із зазначеного напрямку психології належить, насамперед, *Товариство промислової та організаційної психології* (Society for Industrial and Organizational Psychology), яке є відділенням Американської психологічної Асоціації (American Psychological Association), яке об'єднує 4200 фахівців. До речі, цікавий той факт, що до 1970 р. це професійне об'єднання називалося Товариством

промислової психології. Друга частина (організаційна психологія) була додана до назви як необхідність відображення тих досліджень, які зв'язувалися з аналізом діяльності організації [613]. Другим, більшим за величиною професійним об'єднанням, є *Академія управління* (Academy of Management). Особливістю її діяльності є те, що вона об'єднує не лише психологів, а багатьох інших фахівців, які працюють у сфері бізнесу і насамперед, викладачів університетів та шкіл менеджменту.

Досить суттєву координаційно-інтеграційну роль у розробці проблем психології праці та організаційної психології відіграє і проведення спеціальних симпозіумів, тематичних (усних) та постерних сесій на Європейських конгресах з психології, які проводяться під егідою Європейської федерації професійних психологічних асоціацій (European Federation of Professional Psychological Associations) [566; 570] та на Міжнародних психологічних конгресах, які проводяться раз на чотири роки під егідою Міжнародного Союзу психологічної науки (International Union of Psychological Science). Участь автора в роботі останніх двох європейських конгресів (Афіни, Греція, 1995; Дублін, Ірландія, 1997) та XXV і XXVI Міжнародних конгресів (Монреаль, Канада, 1996; Стокгольм, Швеція, 2000) [577; 578; 580; 581]; сприяла осмисленню багатьох сучасних міжнародних тенденцій у розвитку психології праці та організаційної психології, а також певною мірою пропаганді досягнень української психологічної науки в цьому напрямку. Але в цілому, слід сказати, що українським психологам потрібно ще дуже багато зробити, щоб повноцінно увійти до міжнародного психологічного простору.

Слід зазначити, що про бурхливий розвиток психології праці та організаційної психології свідчить той факт, що в Західній Європі та у США видаються тисячі книг з цього напрямку та суміжних дисциплін. Наприклад, каталог книг на 2000 р. європейського видавництва "Pearson Education" з напрямку "Бізнес і менеджмент" (Business and Management") розміщений на

108 сторінках і включає понад 150 найменувань (у тому числі і психологічних видань). Приблизно такий же вигляд мають і каталоги інших провідних європейських видань: а) "Sage Publications" - випускає книги з таких напрямків: "Управління та організаційні науки" ("Management and Organizational Studies"), "Управління людськими ресурсами та промислові стосунки" ("Human resources management & Industrial Relations"); б) "Wiley" - випускає книги за напрямками "Бізнес і психологія" ("Business & Psychology") тощо.

Аналогічна картина спостерігається і щодо періодичних видань. Наприклад, лише видавництво "Sage Publications" видає 23 журнали з напрямку "Управління і організаційні науки", серед яких варто виділити такі: "Європейський журнал із промислових стосунків" ("European Journal of Industrial Relations"), "Організація" ("Organization"), "Адміністрування і суспільство" ("Administration & Society"), "Групи і організаційний менеджмент" ("Group and Organizational Management"), "Управлінське навчання" ("Management Learning"), "Журнал управлінської освіти" ("Journal of Management Education") тощо. Видавництво "Wiley" випускає також серію журналів із зазначеного напрямку, наприклад, таких, як "Міжнародний огляд промислової та організаційної психології" ("International review of Industrial & organizational Psychology"), "Журнал організаційної поведінки" ("Journal of organizational Behavior") та ін. До речі, більшість журналів із психології праці та організаційної психології видається у Великобританії. В США також видається понад 50 періодичних видань, в яких розглядаються проблеми менеджменту, бізнесу та їх психологічні аспекти. Серед них можна назвати такі, як "Журнал Академії менеджменту" ("Academy of Management Journal"), "Психологія персоналу" ("Personnel Psychology"), "Журнал управління людськими ресурсами" ("Journal of Human Resources"), "Журнал психології професії" ("Journal of Occupational Psychology"), "Журнал організаційної поведінки" ("Journal of Organizational Behavior"), "Журнал психології праці та

організаційної психології" ("Journal of Occupational and Organizational Psychology") "Людські стосунки" ("Human relations"), "Організаційна поведінка і процеси прийняття рішень" ("Organizational Behavior and Human Decision Processes"), "Групи і організаційні вчення" ("Group and Organizational Studies") тощо.

Слід також зазначити, що центрами розвитку організаційної психології в Західній Європі та США є університети та школи бізнесу (школи менеджменту). Серед провідних можна назвати такі центри: Тілбургський університет (Голландія), Берлінський технічний університет (Німеччина), Гельсінський інститут професійного здоров'я (Фінляндія), Гельсінський технологічний інститут (Фінляндія), Манчестерська школа менеджменту (Англія), Едінбургська школа менеджменту (Шотландія), Дублінська школа бізнесу (Ірландія) та ін. Серед американських центрів можна назвати Гарвардську, Стенфордську школи бізнесу, Мічіганський університет, Массачусетський університет, Каліфорнійська школа промислової психології та ін. Всього у США, які є лідером у підготовці психологів із цього напрямку, існує понад 50 університетів, де можна отримати магістерський та кандидатський ступінь із промислової та організаційної психології. [613]. До речі, перша кандидатська дисертація з цього напрямку захищена в США в 1921 р. Велика кількість таких університетів є і в інших промислових країнах, таких, наприклад, як Канада, Австралія, Південна Африка, Ізраїль, Нова Зеландія тощо, що відображає зокрема те, що даний напрямок психології сьогодні швидко розповсюджується по всьому світу. Слід сказати також, що зростає кількість жінок, які працюють у цьому напрямку. Якщо в 60-х роках серед тих, хто мали кандидатський ступінь, було лише 8% жінок, то сьогодні їх уже майже половина [613].

Важливо в контексті визначення підходів до проблеми, яка досліджується, відзначити, що організаційна психологія та психологія праці

на Заході розвивається в двох основних напрямках: як **наукова психологія** та **практична психологія** [613].

Основне завдання *наукової психології* полягає в проведенні наукових досліджень і встановленні тих чи інших закономірностей у діяльності організації, які пізніше можуть бути використані на практиці. Представники цього напрямку психології, як правило, професори, які працюють в університетах та коледжах. Основна мета їх діяльності полягає в створенні та розповсюдженні знань у цій сфері психології, що реалізується в таких видах діяльності: а) власне наукова діяльність (проведення досліджень; презентація результатів досліджень на наукових конференціях; підготовка наукових статей тощо); б) педагогічна робота, яка тісно пов'язана з науковою роботою (викладання навчальних курсів; розробка нових навчальних курсів; підготовка підручників; здійснення супервізорської роботи із студентами; забезпечення інформації для громадськості тощо); в) надання консультативних послуг для організацій.

Призначення *практичної психології* полягає у використанні результатів та принципів, розроблених академічними психологами, що працюють в університетах та коледжах, для вирішення таких практичних завдань в організації: проведення організаційного аналізу для визначення та розв'язання проблем, які існують в організації; визначення природи праці в організації; вивчення думок та ставлень працюючих в організації; розробка системи відбору працівників; розробка програми навчання працівників; оцінка ефективності різних видів діяльності в організації, наприклад, навчання працівників; здійснення організаційних змін в організації (наприклад, введення нової системи стимулювання для працівників, що мають високі показники тощо). Практичні психологи, як правило, працюють у консалтингових фірмах (які надають послуги організаціям, що їх наймають); в приватних корпораціях; системі державної служби (на рівні міста, штату, держави); військових та інших організаціях.

Слід зазначити, що досить часто представникам як наукової, так і практичної психології, доводиться займатися "суміжними" видами діяльності. Так, наприклад, професори університетів та коледжів, як уже зазначалося, можуть надавати консультативні послуги організаціям, а працівники консультативних фірм - представляти результати своєї роботи у вигляді наукових статей. Але все ж таки існують істотні відмінності між цими напрямками діяльності практичних психологів стосовно підходів, які вони використовують, хоча стратегічною активністю представників обох груп є активність, пов'язана з підвищенням ефективності діяльності організації.

Якщо говорити про співвідношення психологів, які працюють у сфері наукової та практичної психології (у сфері організаційної психології та психології праці), то, наприклад, у США воно виглядає таким чином: 36,0 % психологів працює в університетах та коледжах; 29,0% - в консалтингових фірмах; 21,0% - в приватних корпораціях; 7,0 % - в системі державної служби; 7% - в інших організаціях [613]. Як бачимо, приблизно одна третина психологів представляє наукову психологію, а дві третини - практичну психологію. Щодо нашої країни, то, як ми знаємо, практична психологія лише почала розвиватися в останні роки і говорити про конкретні показники дуже непросто, але думається, що тут співвідношення в різних галузях психології є прямо протилежним.

Таким чином, у цілому можна зробити висновок про те, що організаційна психологія та психологія праці на Заході являє собою одну з провідних галузей психологічної науки, в рамках якої здійснюються глибокі наукові дослідження та відбувається оперативне і ефективне використання результатів цих досліджень на практиці.

1.3. Психологічні проблеми управління організаціями: вітчизняний досвід дослідження

Тепер звернемося до **вітчизняного досвіду** та виділимо основні тенденції історичного та сучасного розвитку психології праці та організаційної психології в нашій країні, і насамперед в колишньому Радянському Союзі, а також в Україні. Зазначимо, що ця проблема є мало розробленою в літературі. Практично відсутні дослідження, в яких би здійснювався порівняльний аналіз розвитку цієї науки в нас і за кордоном. Тому виконання таких досліджень - справа майбутнього, особливо в контексті необхідності інтеграції України в міжнародний простір. Нами ж, за браком місця, оскільки це питання не є головним у нашому дослідженні, будуть визначені лише основні ракурси означеної проблеми.

Насамперед, слід сказати, що у вітчизняній практиці термін "психологія праці та організаційна психологія", як термін, що відображає зміст цілісної науки, об'єднаної єдиною структурою та змістом, практично не використовується. При виконання теоретичних та практичних досліджень у цьому напрямку використовуються такі терміни: "психологія праці" [188; 214], "промислова психологія" [247], "психологія управління" [24; 239; 370], "психологія управління персоналом" [469]. Останнім часом почав використовуватися термін "організаційна психологія" [149]. На наш погляд, така ситуація відображає не лише використання специфічної, порівняно із Заходом, термінології, а свідчить про свою логіку розвитку цієї науки у нашій країні.

У зв'язку з цим проаналізуємо особливості розвитку зазначених наук у двох аспектах. По-перше, в історичному плані, відобразивши історичну логіку розвитку. По-друге, в змістовно-смысловому плані, відобразивши основний предмет дослідження цих наук.

Розпочнемо з *історичної логіки* розвитку зазначених напрямків психології.

Звернення до небагатьох існуючих з цього питання вітчизняних літературних джерел, насамперед, тих, де відображені історичні етапи розвитку психології праці та промислової психології [214; 247], і частково, психології управління [213; 397; 401; 440], а також здійснення власного аналізу проблеми дало можливість виділити кілька **основних етапів розвитку психології праці та організаційної психології в нашій країні**. Хронологічно, на наш погляд, їх можна розподілити на такі чотири етапи:

1 етап - зародження та розвиток психології праці та психології управління;

2 етап - припинення досліджень у сфері психології праці та психології управління (через певні причини);

3 етап - відродження цих дисциплін та їх подальший розвиток (на основі соціалістичної орієнтації);

4 етап - розвиток психології праці та психології управління (на основі нової парадигми соціально-економічного розвитку).

Коротко розглянемо особливості кожного із зазначених етапів.

Особливість **першого етапу** (20-30 роки ХХ ст.) полягає в тому, що психологія праці та психологія управління на вітчизняних теренах у цей період розвивалася з урахуванням провідних міжнародних тенденцій у цьому напрямку. Мова йде про те, що у той час, коли в США зароджувались ідеї управління організаціями як комплексної науки, вони знайшли досить швидко своє розуміння і в Росії. Насамперед, це стосується розвитку *психології праці*. Наприклад, книга Г. Мюнстерберга "Психологія та промислова ефективність" (1913 р.) [593], була видана у нас уже в 1914 р. під назвою "Психологія та економічне життя" тобто всього через рік після виходу в США. Особливістю розвитку психології праці в нашій країні в цей час було те, що вона розвивалася в рамках психотехніки, яка була

започаткована в багатьох індустріальних країнах на початку 20 ст. Цей напрямок відображав, насамперед, практичну спрямованість психології, її прикладний характер, на відміну від напрямку, який був пов'язаний з чисто теоретичною психологією. У Росії та колишньому СРСР проблеми індустріальної психотехніки (як одного із її напрямків), займалися багато наукових колективів та відомих фахівців. Протягом цього періоду було видано багато книг зарубіжних авторів з проблем психотехніки [214], велись інтенсивні дослідження з проблем психологічного аналізу трудової діяльності, професійного добору, професійних здібностей, професійного навчання, раціоналізації роботи і профілактики втоми, проведені адаптації зарубіжних методик, виявлені можливості їх використання тощо. Хочеться звернути увагу на те, що представники СРСР у 1927 р. взяли участь у IV міжнародній психотехнічній конференції (перша з цих конференцій відбулася в 1920 р. в Женеві), а уже VII конференція відбулася в 1931 р. в Москві. Зазначений період, через відомі тенденції в розвитку нашої країни закінчився, на превеликий жаль, у 1936 р. після постанови ЦК ВКП (б) про педологічні викривлення.

Менш інтенсивно, на наш погляд, і разом з тим, теж реально, в рамках напрямку, пов'язаного з проведенням досліджень із наукової організації праці, відбувалося зародження в цей період *психології управління*, що підтверджує, на наш погляд, спільне "коріння" виникнення і спільну логіку розвитку цих наук, як це спостерігається на Заході. Саме в цей період вперше почав використовуватися термін "психологія управління" [401]. Одна із доповідей в березні 1924 р. на Другій Всесоюзній конференції з проблем наукової організації праці була повністю присвячена психології управління, яка розглядалася в контексті вирішення двох завдань: а) добору співробітників до функцій і один до одного у відповідності з їх психологічними особливостями; б) вплив на психіку працівників через стимулювання з метою досягнення оптимальної продуктивності [401]. Слід

зазначити, що в цей період було здійснено багато цікавих розробок стосовно застосування психологічних знань у практиці управління радянськими установами. Ці роботи велись у рамках розвитку наукових досліджень з проблем наукової організації праці та їх практичного застосування. Так, в 20-і роки існувало понад 10 інститутів з проблем організації та управління, видавалося близько 20 спеціальних журналів [440]. Проте, як зазначає *А.Л.Свенцицький*, недостатній рівень розробки проблематики психології управління не дозволив виділити психологію управління як самостійну психологічну дисципліну [401]. Такий менш інтенсивний розвиток у цей період психології управління, порівняно з психологією праці, можна пояснити, на наш погляд, більш вираженою соціальною спрямованістю цієї науки.

Другий період (кінець 30-х років – 40-і роки ХХ ст.) характеризується припиненням та відсутністю досліджень у галузі психології праці та психології управління. У наявній літературі [214; 401; 440] причини та наслідки такого становища раніше спеціально і детально не аналізувались, напевне, насамперед, через соціально-політичний контекст цієї проблеми, але зараз, на наш погляд, вони мають бути спеціально вивчені. В загальному плані можна сказати про те, що це було пов'язано насамперед з авторитарним режимом управління в колишньому Радянському Союзі, який не потребував розробок з наукової організації праці. Тобто, ми можемо говорити про те, що в цей період у розвитку відповідних психологічних дисциплін зокрема, та і всієї психології в цілому, відбувся "відхід" назад. У той же час світова наука, пов'язана з управлінням організаціями протягом цих 20-ти років просунулась набагато далі. Нагадаємо, що саме в ці роки (див. підрозділ 1.1) був зроблений значний крок у розвитку менеджменту - перехід від "технічного-функціонального" менеджменту до гуманістичного, де проблеми людських стосунків у організації (як вертикальних, так і горизонтальних)

виступили на передній план. Ці проблеми менеджменту залишилися поза увагою фахівців нашої країни.

Для **третього етапу** (50-і роки - перша половина 80-х років XX ст.) притаманно відродження психології праці та психології управління та їх інтенсивний розвиток у рамках відродження напрямку, пов'язаного з науковою організацією праці. Слід зазначити, що при цьому попереду знову була психологія праці, відродження якої розпочалося в 50-х роках, а за нею, в 60-х роках почала розвиватися і психологія управління [401; 440]. У цей час створюються спеціальні відділи та лабораторії у ряді університетів та науково-дослідних інститутів (Московському державному університеті ім. М.В. Ломоносова, Ленінградському державному університеті ім. О.О. Жданова, Київському державному університеті ім. Т.Г.Шевченка, Ярославському державному університеті, Інституті психології АПН СРСР та ін.), відкриваються соціально-психологічні служби на підприємствах, починають читатися відповідні психологічні курси в університетах, починає приділятися увага підготовці керівних кадрів на факультетах та інститутах підвищення кваліфікації кадрів [247; 401; 440]. Було проведено ряд серйозних наукових досліджень, які сприяли осмисленню багатьох психологічних проблем праці та управління, та підготовлено десятки публікацій [80; 122; 193; 392; 401]. Ці дві дисципліни розвиваються в цей період як самостійні (мова йде про те, що психологія управління, порівняно з першим періодом свого розвитку, починає виділятися в самостійну науку [401]) і разом з тим, дещо пересікаються. Наприклад, у рамках промислової психології розглядалися такі проблеми, як виробничий колектив, керівник і колектив [247], а в рамках психології управління - проблеми інженерної психології [392]. До основних причин відродження цих наук можна віднести, на наш погляд, такі: соціально-політичні зміни в країні; необхідність відбудови народного господарства після війни; зміни у виробництві та управлінні, пов'язані з науково-технічною революцією. Якщо повернутися до

міжнародного контексту, то цей період співпадає з розвитком менеджменту як науки (див. підрозділ 1.1) і ясно, що відіграв дуже важливу роль для відродження та становлення психології праці та психології управління. Разом з тим, можна говорити про те, що ряд суттєвих напрямків у розвитку управління, таких, як теорія відкритих організацій та ситуативний підхід, які з'явилися на Заході на рубежі 70-х років, залишились поза увагою дослідників [116]. До основних причин такої ситуації належать, на наш погляд, соціально-економічні причини (пов'язані з різною формою власності); відсутність вільних міжнародних контактів, в тому числі наукових тощо.

Четвертий період (друга половина 80-х років – 90-і роки ХХ ст.) розвиток психології праці та психології управління зв'язаний, як уже зазначалося, з перебудовою та зміною парадигми соціально-економічного розвитку в *колишньому Радянському Союзі, а пізніше - в Росії*. Цей період характеризується, на наш погляд, якісно новим підходом до розуміння сутності управління. Найбільш актуальними проблемами, які розробляються на цьому етапі і знайшли відображення у відповідних публікаціях російських авторів, є такі: а) психологічне осмислення сутності перебудови, особливостей ринкових стосунків та необхідності переходу від урахування людського фактору до управління людськими ресурсами та їх розвитком [128]; б) психологічності основи бізнесу та підприємницької діяльності [442; 469]; в) психологічні аспекти менеджерської (управлінської) як професійної діяльності [256; 266]; г) психологічні умови підвищення ефективності управлінської діяльності [71; 235; 296; 402; 419; 476]; д) проблеми ефективного ділового спілкування в процесі управління та розв'язання конфліктів [94; 233; 443]; е) психологічні умови та шляхи ефективної підготовки менеджерів (зокрема, на основі використання активних методів та форм навчання, психотехнологій) [203; 229; 256; 265; 485]; ж) проблеми підготовки кадрів всередині фірми [301] та ін.

Особливістю цього періоду розвитку є виражена орієнтація на осмислення зарубіжного досвіду, як в усвідомленні закономірностей ринкової економіки, так і в аналізі змісту та особливостей діяльності менеджерів. У зв'язку з цим, перекладається значна частина зарубіжних видань з менеджменту, у яких розглядається і багато психологічних питань, а також і окремі видання з психології управління. Серед найбільш актуальних проблем, які відображені у цих книгах, можна виділити такі: основи менеджменту [13; 97; 279]; ситуаційний підхід в управлінні [517]; результативно-цільовий підхід в управлінні [111]; психологія бізнесу [365; 506]; особливості підприємницької діяльності [47; 67; 459]; психологія менеджерської діяльності [74; 451]; самоменеджмент [129]; ділової культури, спілкування та управління конфліктами [138; 251]; ділової кар'єри [365] та ін. Вихід зазначених книг сприяв осмисленню, хоча і з досить значним запізненням, сучасних зарубіжних тенденцій у розвитку управління організаціями.

Одним із позитивних наслідків вивчення цього досвіду в контексті проблеми, що досліджується є, на наш погляд, те, що вітчизняні автори починають реалізовувати підходи до аналізу управління уже з позицій *управління організацією* (як певної системи), а не лише з позицій аналізу управління як певного механізму (відірваного від цілісної системи). В останні роки з'явилися роботи, в яких почали аналізуватись проблеми, пов'язані з особливостями діяльності організації (структури організації, стратегії її розвитку, зміни в організації, входження працівників до організації тощо) [5; 68; 254]. З'явився ряд робіт, в яких розглядаються проблеми організаційної поведінки, у тому числі на матеріалі діяльності вітчизняних організацій [175; 254]. Започаткований новий напрямок, пов'язаний з аналізом організаційної культури [134].

У цей же період створюється ряд центрів, де починається підготовка менеджерів на основі використання провідних міжнародних тенденцій

(наприклад, Вища школа міжнародного бізнесу при Академії народного господарства [116]) та ряд психологічних центрів, які займаються безпосередньо психологічними аспектами вирішення цих питань (наприклад, лабораторія діагностики і психологічної підготовки кадрів держслужби та кафедра акмеології і психології професійної діяльності Російської Академії державної служби при Президенті РФ [367]).

Слід сказати також, що у зв'язку з проголошенням Україною самостійності, в цей період зазначений напрямок психології починає розвиватися фактично самостійно і в нашій державі. У зв'язку з цим слід, хоча б коротко, сказати про **основні тенденції розвитку психології праці та психології управління в Україні**, починаючи з третього етапу, оскільки перший етап практично не відображений у відомих нам джерелах.

Насамперед слід сказати, що через об'єктивні причини, і перш за все, концентрації наукового потенціалу в центрі, зазначені напрямки психології на території України розвивалися менш інтенсивно, ніж у Росії. І разом з тим, певні здобутки в цьому плані в Україні теж необхідно зазначити.

Щодо **третього періоду** (50-і роки - перша половина 80-х років ХХ ст.), то слід сказати, що тоді спостерігався певний розвиток психології праці, який знайшов відображення, насамперед, у роботах *В.Г.Лооса* [247]. Також у цей період започаткований напрямок, пов'язаний з дослідженням психології управління. Він представлений, насамперед, дослідженнями *Р.Х.Шакурова* та співробітників очолюваної ним лабораторії соціальної психології, яка працювала в Інституті психології Міністерства освіти України (1969-1975 рр.) [105; 493; 496-499;].

Четвертий період (друга половина 80-х років – 90-і роки ХХ ст.), як і в Росії, пов'язаний із зміною парадигми соціально-економічного розвитку. У цей період розробляється, хоча і менш інтенсивно, ніж у Росії, цілий комплекс нових проблем, пов'язаних із якісно новим підходом до розуміння сутності управління. Серед них можна виділити такі основні: 1.Аналіз

соціального управління в перехідний період та реформування системи управління в Україні [414; 415; 456; 523]; 2. Розуміння менеджменту як професійної діяльності [24; 310; 375; 440; 452]; 3. Аналіз психологічних чинників та детермінант діяльності менеджера [455; 529]; 4. Обґрунтування психологічних особливостей менеджменту в різних сферах: а) державному управлінні [289; 290]; б) бізнесі [76; 77; 311; 312; 440; 505]; в) виробництві [85; 424]; г) освіті [165; 198] тощо; 5. Розробка психологічних основ підготовки менеджерів [77; 110]; 6. Дослідження управління з позицій системного підходу і насамперед, з позицій управління організаціями [150; 307; 308; 505]; 7. Дослідження психологічних основ однієї із важливих складових менеджменту - кадрового менеджменту або менеджменту управління людськими ресурсами [523]; 8. Дослідження соціально-психологічних особливостей діяльності колективних суб'єктів управління [453; 454] та ін.

У цей період в Україні створюється також ряд центрів підготовки професійних менеджерів - Міжнародний інституту менеджменту "Мім-Київ"(який створений як філіал Міжнародного інституту менеджменту "Мім-Женева" і є фактично першою бізнес-школою в Україні), Міжрегіональна Академія управління персоналом, факультет менеджменту та маркетингу Національного технічного університету України "КПІ", факультет менеджменту Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти та ін. Створення таких центрів сприяло переходу до нової парадигми розуміння сутності управлінської діяльності та підготовки професійних фахівців у цій сфері.

І ще однією особливістю розвитку зазначеного напрямку психології є те, що почали розвиватися міжнародні контакти, що сприяло виходу в міжнародний психологічний простір [580; 582].

Значно менше в цей період розвивається психологія праці, що, на наш погляд, обумовлено, з одного боку, з припиненням діяльності великої

кількості промислових підприємств, у зв'язку з економічними труднощами, а з іншого боку - зміщенням акцентів на розвиток проблем менеджменту в міжнародному контексті. І разом з тим, розробка цих проблем продовжується і далі, про що свідчить підготовка посібників з цієї проблеми [249].

У цілому можна говорити про те, що перше десятиріччя розвитку психології управління свідчить про те, що українські вчені досить вчасно реагують на зміни в підходах до розуміння менеджменту, його психологічних складових, і разом з тим слід зазначити, що розробку цих проблем необхідно інтенсифікувати, як в плані проведення власних, з урахуванням національного досвіду, досліджень, так і детального вивчення здобутків зарубіжних колег. Вирішення останнього завдання неможливе без налагодження перекладу та видання робіт провідних зарубіжних спеціалістів, а також забезпечення оригінальними зарубіжними виданнями, в чому Україна значно відстає від Росії.

1.4. Психологія управління та організаційна психологія: порівняльний аналіз вітчизняних і зарубіжних підходів

Проаналізувавши зарубіжний та вітчизняний досвід дослідження психологічних особливостей управління організаціями, проведемо порівняльний аналіз розвитку цього напрямку психології на Заході та на вітчизняних теренах, виділивши в ньому спільні та відмінні характеристики.

Насамперед, слід виділити **спільні характеристики**.

По-перше, необхідно сказати, що і на Заході, і в нас дослідження психологічних основ управління організаціями має спільну історичну основу, оскільки цей напрямок психології почав розвиватися в результаті виникнення у кінці минулого століття науки про управління та усвідомлення дослідниками значущості в управлінні психологічних факторів.

По-друге, і західними, і вітчизняними дослідниками визнається значущість двох груп психологічних факторів, які впливають на ефективність управління: а) пов'язаних з технологічними основами організації праці; б) пов'язаних з індивідуальними та груповими характеристиками учасників управлінського процесу.

Разом з тим, слід зазначити **ряд відмінностей**, які простежуються в розвитку цього напрямку психології на Заході та в нас.

По-перше, спостерігаються відмінності в історичних етапах розвитку психологічних основ дослідження управління організаціями. Якщо на Заході цей напрямок пройшов ряд послідовних етапів свого розвитку з наростанням розуміння вченими та практиками необхідності дослідження психологічних факторів управління в різних їх виявах, то у нас спостерігався певний "розрив" у дослідженні цієї проблеми. Цей період "розриву" (друга половина 30-х років - 50-і роки) пов'язаний, насамперед, із загальною ідеологічною ситуацією, яка існувала в країні, значно "відкинув" нашу країну назад у розвитку зазначеного напрямку психології.

По-друге, дослідження психологічних аспектів управління організаціями має різне структурне оформлення. Як зазначалось, на Заході цей напрямок психології здебільшого включає три складові, які пов'язані з вивченням психологічних проблем, які виникають в організаціях (пов'язаних з виконанням праці, діяльністю персоналу, функціонуванням та розвитком організації як єдиного цілого), які досить логічно об'єднані в єдину цілісну систему. У нас це лише дві складові (психологія праці та психологія управління), які здебільшого розвивалися окремо і практично не були пов'язані з аналізом організації як спеціального соціального утворення.

По-третє, різне структурне оформлення зазначеного напрямку психології не є випадковим, а пов'язане, на наш погляд, з певними відмінностями, які стосуються предмету дослідження, який виділяється на Заході та в нас. Ці відмінності, як нам здається, тісно пов'язані з

особливостями використання терміну "*організація*", яке є одним із ключових питань при розробці зазначеного напрямку на Заході і практично було відсутнім, окрім останніх років, у нас. Ця проблема, звичайно, заслуговує окремого, детального аналізу, але тут доцільно висловити хоча б кілька суттєвих, як нам здається, зауважень.

Насамперед, слід сказати про те, що коли почалась розробка проблем наукового менеджменту на Заході, то використання поняття "*організація*" було досить значущим, оскільки підкреслювало системний підхід до розуміння діяльності організації як соціального утворення, а не лише відображало діяльність одного організатора (керівника). Це було однією із заслуг наукового менеджменту *Ф.Тейлора*, про що він сам та його послідовники постійно наголошували. Наприклад, *Г.Форд* у 1922 р. висловив основну ідею *Ф.Тейлора* таким чином: немає нічого небезпечнішого, ніж говорити про "*генія організації*" і робити на нього ставку в тій чи іншій справі: поточні ділові питання повинні розв'язуватися системно, а не "*геніями організації*" [цит. за 440]. У нас же у процесі організації діяльності акценти досить часто робились на активності окремих людей, особливо наділених формальною владою.

Окрім того, розробка психологічних особливостей управління в нашій країні на всіх етапах розвитку здійснювалася з урахуванням всіх соціалістичних орієнтацій, одна із яких полягала в підкресленні переваг соціалістичного та в критиці капіталістичного устрою. Це відповідно знайшло відображення і в термінології. Навіть в одного із провідних фахівців з психології управління *А.Л.Свенцицького* [401] в першому вітчизняному посібнику з психології управління постійно простежується протиставлення соціалістичного виробничого колективу та капіталістичних промислових організацій. Разом з тим, слід зазначити, що поняття "*колектив*" (у широкому розумінні) та "*організація*" використовуються часто як поняття дуже близькі за своїм значенням. Наприклад, аналізуючи значущість розробки

психології управління, *А.Л.Свенцицький* говорить про те, що особлива увага при дослідженні цієї проблематики приділяється соціалістичному трудовому колективу промислового підприємства як найбільш типовій організації в нашому суспільстві [401]. Складається враження, що термін "виробничий колектив", на противагу терміну "організація" спеціально введений для підкреслювання пріоритетності колективної форми власності та її переваг, порівняно з приватною.

Тобто, можна зробити загальний висновок про те, що не використання терміну "організація" у вітчизняній практиці, а тим більше відсутність спеціальних досліджень з цього напрямку, було пов'язане із специфікою соціально-економічного та ідеологічного розвитку в країні (відсутність орієнтації на ринкову економіку, відстоювання переваг колективної форми власності, невизнання значущості відкритості організацій як соціальних систем тощо).

Разом з тим, зміна парадигми соціально-економічного розвитку в нашій країні, а також орієнтири на взаємодію з міжнародним співтовариством потребують, на наш погляд, детального аналізу власного досвіду, набутого з розробки певної проблеми, вивчення міжнародних підходів у тому чи іншому напрямку та обґрунтування "проблемних" питань, які потребують свого розв'язання. У зв'язку з тим, проаналізуємо **відмінності у вітчизняному та зарубіжному підходах** стосовно предмету дослідження психологічних основ управління організаціями (за трьома основними складовими - психологія праці, психологія персоналу, психологія організацій).

Як уже зазначалось, *психологія праці* на Заході вивчає психологічні проблеми, які пов'язані з активністю людини (індивідуальною чи колективною) в процесі виконання робочих завдань в організації. Дуже близьким до цього є визначення змісту психології праці вітчизняними дослідниками, які говорять про те, що психологія праці займається вивченням психологічних факторів у будь-яких видах трудової діяльності

[214], дослідженням психологічної сутності трудової діяльності, особливостей особистості працюючого (професійні здібності) та його взаємодії з виробничим середовищем [249], а промислова психологія вивчає можливості психологічної раціоналізації праці робітників різних сфер промислового виробництва [247]. Аналіз змісту проблем, які вивчаються на Заході і в нас показує, що вони дуже близькі за змістом. Практично однаковими є і назви цих дисциплін - психологія праці (Work Psychology), промислова психологія (Industrial Psychology). Суттєвою відмінністю є те, що на Заході зазначені проблеми досліджується в контексті аналізу трудової діяльності, яка здійснюється в організаціях, у нас прив'язується до діяльності трудового колективу, виробничого підприємства, але здебільшого без використання системного підходу (в контексті діяльності такого соціального утворення як організація).

Предметом аналізу *психології персоналу* на Заході, як зазначалось раніше, виступають проблеми, пов'язані із взаємозв'язками, які існують між персоналом та організацією (встановлення цих зв'язків, їх розвиток та припинення). Дуже близьким до цього блоку проблем у вітчизняній психології є, на наш погляд, проблеми, які досліджуються *психологією управління*, особливо тими її представниками, які вважають, що психологія управління вивчає психологічні закономірності становлення, функціонування та розвитку системи "людина (група) - людина (група)", у яких основними (системоутворюючими) є субординаційні зв'язки [221] або трохи ширше - управлінські зв'язки, управлінські стосунки [401]. Слід зазначити, що управлінські стосунки - це стосунки, які існують тільки в організації [370]. На відміну від соціально-психологічних, які виступають як взаємостосунки людей, які опосередковані цілями, завданнями та цінностями спільної діяльності, тобто змістом діяльності, управлінські стосунки складають організовану спільну діяльність, тобто мова йде не стосунки у зв'язку з діяльністю, а *стосунки, які утворюють спільну діяльність в організації*

(організовану спільну діяльність) [370]. Управлінські стосунки найчастіше розуміються як стосунки між суб'єктом та об'єктом управління, між керівником та підлеглими і вони проявляються в стосунках субординації, розпорядництва, дисципліни - з одного боку, та стосунках виконавства, підпорядкованості, ініціативи - з іншого боку [401]. У зв'язку з цим, психологія управління досліджує психологічні особливості суб'єкта управління - керівника (прийоми та методи здійснення управлінської діяльності, характеристики його особистості тощо) та об'єкта управління (персоналу організацій), які мають бути враховані в процесі реалізації управлінських стосунків.

Організаційна психологія на Заході, як було сказано в підрозділі 1.2, концентрує свою увагу на аналізі поведінки людей в організації, а також на особливостях функціонування та розвитку організації як цілісного соціального утворення. Як уже зазначалося, ці проблеми лише в останні роки почали виступати предметом уваги вітчизняних вчених.

Отож, в цілому можна **зробити висновок** про те, що на Заході зазначені три частини психологічних проблем управління організаціями досліджувалися цілісно і "замикались" на організації, то у нас розвивались фактично лише дві частини, і то без організаційного контексту. Можна погодитися в цьому плані з *В.П.Казміренко*, який говорить про те, що "у вітчизняній психології склалась дещо парадоксальна ситуація: за наявності великої кількості робіт з психології управління та організаторської діяльності роботи з соціальної психології організації практично відсутні. Іншими словами, головне знати "як управляти", а ось "чим" - питання як би другорядне" [150, 7].

Розвиваючи цю тезу далі, а також порівнюючи співвідношення *змісту* дослідження психологічних основ управління організаціями на Заході та в нас, можна говорити про те, що **основні відмінності вітчизняних досліджень, порівняно з західними**, проявляються в тому, що у вітчизняних

дослідженнях здебільшого мають місце такі тенденції: а) управління розглядається без його співвідношення з певним соціальним утворенням (організацією), в якому воно здійснюється, тобто воно неначе "виринається" із певного соціального контексту; б) управління пов'язується лише з управлінням персоналом і практично не має відношення до управління організацією в цілому; в) управління розглядається з позицій суб'єкта управління (керівника), тобто, як однобічний процес, без його співвідношення з аналізом у цьому процесі об'єкта управління; г) управління персоналом у більшості ситуацій аналізується без взаємозв'язку з колом тих психологічних проблем, які виникають у процесі діяльності, яка здійснюється персоналом. *Це, відповідно, звужує обсяг тих проблем, які є істотними в процесі аналізу управлінського процесу і певною мірою знижує, на наш погляд, ефективність досліджень цих проблем.*

Повертаючись до проблеми міжнародної інтеграції та необхідності творчого осмислення нагромадженого міжнародного досвіду, вітчизняній науці слід, на наш погляд, врахувати існуючі міжнародні тенденції і скорегувати відповідний напрямок психології з урахуванням викладених вище тенденцій. Найбільш ідеальним варіантом для України був би, на наш погляд, такий підхід, який уже реалізований в Росії в Московському університеті, де, з урахуванням міжнародних традицій, уже почалась підготовка спеціалістів за спеціальністю "організаційна психологія та психологія праці". Зазначимо, що такий підхід вже власне склався і в Центральній Європі, де знаходяться багато колишніх країн соціалістичної орієнтації. Але враховуючи реальну ситуацію (відсутність науково-методичного забезпечення - підручників, журналів, достатнього досвіду спілкування з зарубіжними колегами тощо) думаємо, що для вирішення цієї проблеми потрібен певний час. Не слід забувати також і про те, що традиційно психологія праці у нас розвивалась як самостійна галузь. Тому *одним із "компромісних" варіантів розв'язання цієї проблеми на цьому етапі,*

як нам здається, повинно бути хоча б розширення поля діяльності психологів, які працюють у сфері психології управління - дослідження не лише проблем психологічних основ управління персоналом, але й звернення до психологічних основ управління організацією, яке доцільно здійснювати в рамках одного напрямку - *"організаційної психології"*. У зв'язку з цим, хотілось би підтримати точку зору *В.Е.Кагана*, який вважає, що використання терміну "організаційна психологія", яке з'явилося у нас нещодавно, не варто сприймати як американізм, а варто бачити за ним *нове ставлення до управління* [149]. Думаємо, що наша робота є певною мірою перехідною в цьому відношенні. Разом з тим, перспективним завданням повинна, на наш погляд, бути науково-методична та організаційна перебудована як наукових досліджень, так і підготовки спеціалістів у відповідності до розроблених міжнародних стандартів, де організаційна психологія та психологія праці розглядаються в контексті однієї науки [599].

Слід зазначити також, що поряд із забезпеченням міжнародної "стандартизації" дослідження психологічних проблем управління організаціями важливим є також *вивчення специфічних особливостей їх вияву на матеріалі діяльності вітчизняних організацій*. Перші дослідження, виконані в цьому плані в Росії [173], свідчать, що досить часто ці закономірності в умовах кризового розвитку, в якому перебуває і наше суспільство, мають дуже часто незвичний, і навіть прямо протилежний характер (наприклад, щодо значущості управлінських функцій на певних рівнях управління, ефективності різних стилів управління керівників, успішності прийняття управлінських рішень, ієрархії мотиваційної сфери особистості працівників тощо). Наприклад, відповідно до мотиваційної теорії *Ф.Герцберга*, розробленої на матеріалі зарубіжних організацій, матеріальні стимули (зарплата та її рівень) є фактором гігієни, а не фактором мотиватором, тобто фактором, який сам по собі не приносить задоволення, не підвищує безпосередньо рівень мотивованості суб'єкта. У вітчизняних

організаціях сьогодні цей фактор не тільки не переходить із групи факторів гігієни в групу факторів мотиваторів, але і стає в ній головним, і часто єдиним [173]. Аналогічна трансформація за типом інверсії приналежності спостерігається і стосовно іншого фактора гігієни - відсутність у роботі профшкідливості. Він не тільки переходить із однієї групи до іншої (із групи гігієнічних до групи мотиваційних), але ще й сам "перевертається": наявність, а не відсутність профшкідливості часто розглядається суб'єктами як сильний мотив вибору діяльності, оскільки з ним пов'язані додаткові пільги та матеріальні стимули.

У цьому аспекті слід сказати про необхідність проведення спеціальних досліджень діяльності українських менеджерів, порівняно з зарубіжними. Тут можна назвати лише окремі роботи, і то проведені реально американською стороною, але в співпраці з українськими колегами [572], хоча аналогічні дослідження в колишніх соціалістичних країнах проводяться більш інтенсивно [594].

Важливим питанням при цьому є також визначення **статусу психології управління (організаційної психології) серед психологічних наук, а також її взаємозв'язок з іншими дисциплінами**. Сьогодні стосовно цього питання існують рідні точки зору серед вітчизняних дослідників. Одні автори вважають психологію управління окремою галуззю психологічної науки [320] або окремим напрямком соціальної психології [125; 228], інші - напрямком соціальної психології і теорії управління [509]. Ми ж приєднуємося до тих вітчизняних авторів, які вважають психологію управління *самостійною, комплексною, міждисциплінарною психологічною наукою* [246; 401]. До речі, такий же підхід до організаційної психології як самостійної міждисциплінарної психологічної науки представлений на Заході [613].

Слід зазначити, що психологія управління (організаційна психологія) пов'язана, насамперед з *теорією управління*, оскільки вона базується на її

основі. У зв'язку з цим слід нагадати про те, що проблеми управління взагалі носять *комплексний характер*, тобто їх розв'язання передбачає використання закономірностей, встановлених багатьма науками - антропологією, психологією, соціологією, економікою тощо. Наприклад, такий напрямок менеджменту, як управління персоналом, розвивається (як на теоретичному, так і на практичному рівнях) у результаті взаємодії не лише з психологією, але і з юриспруденцією, економікою, медициною, соціальною службою [560]. Тобто, можна говорити про те, що психологія управління та організаційна психологія та психологія праці є лише одними із наук, дотичних до вивчення проблем управління.

Психологія управління та організаційна психологія використовує також положення, підходи та методи *багатьох психологічних дисциплін*: соціальної, інженерної, диференціальної, педагогічної, експериментальної, клінічної тощо [401]. До речі, важливу роль у виникненні психології управління та організаційної психології відіграла експериментальна психологія.

Психологія управління та організаційна психологія сьогодні також пов'язані з рядом наук, які фактично є складовими теорії управління, але з у зв'язку із складністю цих проблем та необхідністю їх поглибленого аналізу виділились сьогодні в самостійні дисципліни, оскільки комплексний характер управління не виключає можливості виділення тих чи інших аспектів з метою *поглибленого аналізу* цих проблем [401]. Одним із змістовних, на наш погляд, підходів до описання та розуміння цих наук представлений американським вченим *Ф.Лютенсом* [254]. На основі його підходу можна зробити висновок, насамперед, про необхідність відділення наук, які вивчають функціонування організацій на *макрорівні*. До них належать: а) *теорія організацій* (Organizational Theory, Organizational Science), яка вивчає особливості функціонування організацій здебільшого на теоретичному рівні (вивчає типи організацій; технології створення організацій структур; фактори

зовнішнього та внутрішнього середовища тощо); б) *теорія організаційного розвитку* (Organizational Development), яка вивчає діяльність організацій переважним чином на прикладному рівні (зміст та етапи розвитку організації; основні напрямки введення змін в організації; підготовка персоналу до змін в організації тощо). Також варто виділяти науки, які вивчають проблеми, пов'язані із функціонуванням організації на *мікрорівні*. До них належать: а) *теорія організаційної поведінки* (Organizational Behaviour), яка вивчає переважно на теоретичному рівні проблеми, пов'язані з розумінням поведінки людей в організації, передбачення цієї поведінки та управління нею; б) *теорія управління персоналом*, або за більш сучасною термінологією, *теорія управління людськими ресурсами* (Human Resource Management), яка орієнтується здебільшого на вивчення на мікрорівні індивідуальної поведінки персоналу. Аналіз зарубіжної і вітчизняної літератури [104; 175; 220; 254; 285; 550; 552; 597; 612] показує, що представники відповідних наук досить часто претендують на їх самостійність, і разом з тим можна говорити про те, що положення цих наук використовуються як в теорії управління, так і в організаційній психології.

Для нас важливим у контексті проблеми, що досліджується, є те, що в процесі вивчення психологічних аспектів управління освітніми організаціями потрібно враховувати сучасні тенденції в диференціації та поглибленні складових теорії управління організаціями (теорії менеджменту), оскільки вони, зокрема, відображають сучасні закономірності розвитку організацій.

Таким чином, у цілому можна зробити висновок про те, що управління організаціями як спеціальний вид діяльності в організаціях має своє самостійне значення і досліджується багатьма науками, суттєве місце серед яких посідає психологія управління організаціями (організаційна психологія)

Висновки

1. *Управління* - явище об'єктивного світу, яке притаманне високоорганізованим динамічним системам і полягає у здійсненні цілеспрямованого впливу керуючої системи на керовану за допомогою спеціальної сигнально-інформаційної програми.

На основі поділу навколишнього світу на три основні компоненти (неживу природу, живу природу і людське суспільство) виділяють такі види управління: а) *технічне управління* - управління науково-технічними процесами і фізичними тілами, системами машин тощо; б) *біологічне управління* - управління процесами, які протікають у живій природі і які пов'язані з життєдіяльністю організмів; в) *соціальне управління* - управління процесами в суспільстві (у відповідних соціальних системах).

2. *Соціальне управління* є функцією будь-якого суспільства, яка полягає в організації доцільної взаємодії суб'єктів суспільного життя, у ході якої реалізуються соціальні потреби. Відповідно до основних суб'єктів суспільного життя (особистість, соціальні спільноти, суспільства загалом) виділяють такі основні підкласи соціального управління: управління індивідуальною діяльністю людини та управління спільною діяльністю людей.

Управління спільною діяльністю людей як один із підкласів соціального управління людей може диференціюватися за такими критеріями: а) за сферами організації суспільства; б) за рівнями управління в суспільстві. Відповідно до першого критерію, розрізняють такі види соціального управління: політичне; духовне; промислове, або управління комерційною та некомерційною сферами. За другим критерієм виділяють такі види соціального управління: на рівні організації; регіону; соціальної сфери; суспільства (держави) в цілому.

3. Одним із провідних соціальних суб'єктів є *організація* - соціальне утворення, яке має спеціально створену структуру і діяльність якого підпорядкована певній меті. Організація характеризується такими ознаками: наявність двох або більше людей; розподіл завдань та відповідальності за них між членами організації; орієнтованість на результат.

Організація є основою життя суспільства, оскільки відіграє роль своєрідного функціонального посередника, який з одного боку дозволяє особистості включитися в соціально-економічні процеси, а з іншого - забезпечує повноцінне життя особистості. Організація відіграє ряд *функцій*: а) зовнішніх (соціально-економічних) - вихід на ринок соціальних взаємодій; включення в макроекономічні структури; виробництво товарів та послуг; входження у споживчий ринок; б) внутрішніх (соціально-психологічних) - об'єднання ресурсів (матеріальних, фінансових, соціальних, психологічних); розподіл та концентрація зусиль; визнання та можливість самореалізації; забезпечення доходів; захист та гарантія майбутнього.

4. Стосовно діяльності організацій *термін "управління"* використовується в трьох основних значеннях. По-перше, як функція, як спеціальний вид діяльності в організаціях. По-друге, як певна категорія людей, соціальний прошарок тих, хто здійснює роботу з управління. По-третє, як спеціальна галузь знань, яка допомагає здійснювати цю діяльність.

5. *Управління - спеціальний вид діяльності в організації*, необхідний для того, щоб сформулювати та досягнути цілі організації. Управління організацією безпосередньо несе відповідальність за досягнення високих результатів діяльності, тобто досягнення поставлених перед організацією цілей шляхом ефективного та продуктивного використання ресурсів.

6. Для того, щоб управління стало реальністю, в організації повинна існувати певна категорія людей, які здійснюють роботу з управління - керівників (менеджерів). У західній практиці *менеджер* - це суб'єкт управління в організації, професійний керівник, який усвідомлює, що він

представник особливої професії, а не просто інженер чи економіст, який займається управлінням. У вітчизняній практиці спеціальна підготовка професійних менеджерів лише розпочалася, тому потрібно з певною обережністю ставити знак рівності між поняттями "керівник організації" та "менеджер організації", хоча реально вони виконують одну й ту ж саму управлінську діяльність. Підготовка професійних менеджерів є однією із суттєвих умов реформування нашого суспільства та входження його в міжнародний простір.

7. Вивченням особливостей управління як спеціального виду діяльності в організації та підготовкою людей до її здійснення займається спеціальна наука - *теорія управління (теорія менеджменту)*, яка пройшла певні етапи свого становлення та розвитку. До основних із них можна віднести: а) етап класичного менеджменту (науковий менеджмент; концепція бюрократичних організацій; концепція адміністративних принципів); б) етап гуманістичного менеджменту (теорія людських стосунків; концепція людських ресурсів та науковий біхевіоризм); в) етап розвитку менеджменту як науки (теорії операційного менеджменту; теорія управлінських інформаційних технологій; теорія масового обслуговування); г) сучасний етап розвитку менеджменту (теорія систем; ситуаційний підхід; концепція глобалізації; теорія організацій, що навчаються тощо).

8. Ефективність управління організаціями залежить від врахування менеджерами різних факторів, які впливають на діяльність організації (юридичних, економічних, соціологічних, психологічних). Важливе місце серед них посідають психологічні фактори, пов'язані з врахуванням у процесі управління індивідуальних, групових та організаційних особливостей поведінки людей. Вивченням психологічних основ управління організаціями займається спеціальна галузь психологічної науки. На Заході цей напрямок психології, який є одним із провідних, носить назву "психології праці та організаційної психології" (Західна Європа) або "промислова психологія та

організаційна психологія" (США), у вітчизняній психології цей напрямок відомий здебільшого під назвою "психологія управління", який певною мірою взаємодіє з "психологією праці".

9. Порівняльний аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду дослідження психологічних особливостей управління організаціями дає можливість виділити в цьому процесі ряд спільних та відмінних характеристик.

До *спільних характеристик* організаційної психології та психології управління належать: а) наявність спільної історичної основи виникнення (вони є "похідними" від теорії управління); б) визнання значущості двох груп психологічних факторів, які впливають на ефективність управління: пов'язаних з технологічними основами організації праці та з індивідуальними та груповими характеристиками учасників управлінського процесу.

Разом з тим, існує *ряд відмінностей*, які простежуються в розвитку зазначеного напрямку психології на Заході та в нас, які проявляються в таких аспектах. По-перше, простежується відмінність в історичних етапах розвитку (якщо на Заході цей напрямок психології пройшов ряд послідовних етапів свого розвитку, то у нас спостерігався певний "розрив" у дослідженні цієї проблеми, пов'язаний насамперед із загальною ідеологічною ситуацією, яка існувала в країні, що значно "відкинуло" нашу країну назад). По-друге, можна говорити про різне структурне оформлення цих дисциплін (якщо на Заході цей напрямок психології здебільшого включає три складові, пов'язані з психологічними аспектами виконанням праці, діяльністю персоналу, функціонуванням та розвитком організації, які логічно об'єднані в єдину цілісну систему, то у нас представлені лише дві складові (психологія праці та психологія управління), які в основному розвивалися окремо). По-третє, спостерігається відмінність у предметі дослідження (якщо на Заході аналіз управління здійснюється в тісному співвідношенні з аналізом діяльності організації, то у нас управління здебільшого розглядається без його

взаємозв'язку з організацією, тобто воно нібито "виринається" із певного організаційного контексту, а також пов'язується здебільшого лише з діяльністю персоналу. В цілому це призводить до звуження кола тих проблем, які є істотними в процесі аналізу управлінського процесу і певною мірою знижує ефективність їх дослідження.

10. З метою забезпечення системності в дослідженні психологічних проблем управління організаціями, а також інтеграції вітчизняної науки в міжнародний науковий простір, доцільно розширити поле діяльності психологів, які працюють у сфері психології управління, тобто здійснювати дослідження не лише проблем психологічних основ управління персоналом, але й дослідження психологічних основ управління організацією, в рамках *"організаційної соціальної психології"*, яка досліджує психологічні проблеми управління організаціями в двох основних напрямках - *в рамках наукової та практичної психології*.

Одним із перспективних завдань повинно також бути, на наш погляд, забезпечення науково-методичної та організаційної перебудови як наукових досліджень, такі і підготовки спеціалістів у відповідності до розроблених міжнародних стандартів, де організаційна психологія та психологія праці розглядаються в контексті однієї науки .

РОЗДІЛ 2

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК ОСВІТНІМИ ОРГАНІЗАЦІЯМИ

Здійснення в першому розділі загального аналізу управління організаціями та психологічних проблем його дослідження дає можливість перейти до висвітлення психологічних особливостей управління закладами середньої освіти (як освітніми організаціями). У зв'язку з цим, у даному розділі буде розглянуто, насамперед, стан розробки психологічних основ управління закладами середньої освіти в зарубіжній та вітчизняній літературі. Далі буде проведений системний аналіз змісту та структури процесу управління закладами середньої освіти, виділені його психологічні складові, а також показана специфіка управління в системі середньої освіти, порівняно з управлінням в інших соціальних сферах. І насамкінець буде представлена модель психологічних чинників та умов підвищення ефективності управління закладами середньої освіти, експериментальна перевірка якої здійснювалась у процесі емпіричної частини дослідження, представлена його програма та основні етапи виконання.

2.1. Основні тенденції дослідження психологічних основ управління закладами середньої освіти в зарубіжній та вітчизняній науці

Аналіз сучасних досліджень з проблем психології управління та організаційної психології доводить, що дослідження психологічних проблем управління здійснюються на матеріалі організацій, які функціонують у різних соціальних сферах. До них можна віднести, зокрема, дослідження, які

розкривають психологічні закономірності управління в таких сферах: державній службі [119; 305], виробництві [94; 122; 368; 401], бізнесі [67; 365; 459; 469; 506], транспорті [63; 85; 147], сільському господарстві [84; 479], науці [360; 494], культурі та мистецтві [428], засобах масової інформації [92], армії [429], системі правопорядку [427], освіті [167; 199] тощо.

Щодо обсягу досліджень, то в зарубіжних дослідженнях найбільш представленим є напрямок, який стосується виробництва та бізнесу [613]. У вітчизняних дослідженнях найбільш розгорнутим у соціалістичний період був напрямок, пов'язаний з виробництвом, сьогодні у зв'язку із зміною парадигми соціально-економічного розвитку відбувається "зсув" у сферу бізнесу. Що ж до інших соціальних сфер, то дослідження психологічних закономірностей управління організаціями представлено значно менше, ніж у бізнесі та виробництві. Нагадаємо при цьому деякі із даних, які відображають тенденції розвитку організаційної психології та психології праці в США (див. підрозділ 1.2). У відповідності з цими даними, серед психологів, які належать до сфери практичної психології, 21,0% працює в приватних корпораціях; 7,0 % - в системі державної служби і лише 7,0% - в інших організаціях [613]. Думається, що приблизно такі ж тенденції щодо цього, але на рівні здебільшого теоретичних розробок та з урахуванням специфіки соціально-економічного розвитку, спостерігаються і в нашій країні. Тобто, можна зробити попередній висновок про те, що основними сферами аналізу для фахівців з організаційної психології та психології управління виступають виробництво та бізнес, що обумовлено їх "базовим" статусом у суспільстві. Разом з тим, враховуючи значущість в суспільстві і інших соціальних сфер, необхідність їх розвитку у відповідності із провідними соціальними тенденціями, предметом глибокого аналізу з точки зору організаційної психології та психології управління, на наш погляд, мають виступати й інші соціальні галузі, до яких належить і освіта. У зв'язку

з цим проаналізуємо, наскільки ця проблема знайшла відображення в зарубіжних та вітчизняних дослідженнях та які основні тенденції можна виділити при її дослідженні.

Слідуючи логіці аналізу проблеми, яка знайшла відображення в попередньому розділі, розглянемо, насамперед, **особливості дослідження психологічних основ управління закладами середньої освіти (як освітніми організаціями) на Заході**, але за браком місця, уже без детального історичного висвітлення, а з урахуванням лише сучасних основних тенденцій. Звернемо при цьому увагу на те, що наведене в першому розділі розуміння сутності організацій, на думку *Р.Л.Дафта*, стосується всіх організацій, як комерційних, так і некомерційних (громадські організації, університети, міські адміністрації, лікарні, державні школи, симфонічні оркестри, музеї) [97]. Отже, загальні підходи до розуміння сутності організацій правомірні і до аналізу *освітніх організацій*.

Насамперед, слід сказати, що управління освітніми організаціями складає *самостійний напрям* у наукових дослідженнях на Заході. Про це свідчить наявність досить великого числа монографій, навчальних посібників з цієї проблеми [548; 575; 595], а також періодичних видань. До останніх належать такі журнали як "Управління освітою і адміністрування" ("Educational management & Administration"), "Освітнє адміністрування" ("Educational administration") та ін. Саме в рамках цього напрямку, поряд із власне управлінською, розробляється і психологічна проблематика.

Аналіз зарубіжної літератури показує, що дослідження психологічних основ управління освітніми організаціями ведеться з позицій тих же підходів, які використовуються при аналізі організацій в цілому (див. підрозділ 1.1).

До **основних психолого-управлінських проблем дослідження управління освітніми організаціями**, які розробляються західними вченими, можна віднести такі.

Це, насамперед, проблеми, які пов'язані із розробкою *місії школи* (як системи її основних цілей та цінностей), визначенням технології її створення (врахування найбільш важливих чинників, етапів розробки та впровадження) [174; 463]. Сюди ж відносяться проблеми, які стосуються здійснення *стратегічного управління* в освітній організації, основними умовами забезпечення якого є такі, як врахування особливостей соціуму, аналіз профілю організації, вивчення альтернатив, вибір підходу до формування стратегії, впровадження стратегії та ін. [589].

Із зазначеними проблемами тісно пов'язані питання, які відображають підходи до *розробки різних організаційних моделей школи* (сегментна; лінійна; колегіальна; матрична; модульна), визначенням основних факторів їх ефективності [153], а також взаємодії між собою різних організаційних рівнів - індивідуального, групового, міжгрупового, власне організаційного [618]. До речі, першість у дослідженні цієї проблеми тримають голландські вчені, яким, як уже зазначалось, належить одне із провідних місць у розвитку організаційної психології.

Важливе місце займають також проблеми, пов'язані з особливостями організаційного життя, становленням та розвитком *організаційної культури школи*, її цінностей, церемоній, ритуалів [574; 596; 606].

Одним із провідних напрямків є і дослідження *проблем розвитку освітніх організацій та введення змін* [597; 618], що тісно пов'язується з дослідженням психологічних особливостей впровадження самоуправління в школі, здійснення децентралізації управління та досягнення автономії в управлінні, прийняття керівниками та працівниками шкіл відповідальності за вияви власної активності, результат діяльності [554; 565; 621]. Вирішення цієї проблеми залежить від формування в управлінського персоналу школи відповідних установок, нових способів прийняття управлінських рішень, від врахування основних напрямків взаємодії та взаємовпливу школи та соціуму.

Ефективне досягнення освітніми організаціями поставлених перед нею проблем, на думку західних дослідників, значною мірою залежить від особливостей управлінської діяльності керівників, *гнучкого використання ними різних стилів керівництва*, а також *формування ефективної команди*, яка володіє прийомами та технологіями спільного вирішення проблем, успішного ділового спілкування [556; 558; 562; 588]. Суттєвими аспектами дослідження цієї проблеми є такі: обґрунтування значущості командного принципу роботи в сучасних умовах; виділення та розподіл основних ролей в команді; формування команди та динаміка її розвитку; керівництво командою тощо.

На успішність діяльності освітньої організації впливає також вирішення керівниками освітніх організацій проблем, пов'язаних із *адаптацією та соціалізацією вчителів у школі*, на здійснення ними *професійної кар'єри*, забезпечення професійного розвитку, реалізації при цьому гендерного підходу [585; 618; 624].

І звичайно, актуальною проблемою є проблема обґрунтування основних критеріїв та показників *ефективності діяльності освітніх організацій*, важливе місце серед яких посідають соціально-психологічні показники [576].

Тепер проаналізуємо основні тенденції дослідження **психологічних основ управління організаціями вітчизняними вченими**. Аналіз літературних джерел показує, що тут спостерігаються певні відмінності, які відображають ті ж самі тенденції, які спостерігаються в цілому при дослідженні вітчизняними фахівцями управління організаціями в цілому.

Не маючи змоги детально проаналізувати особливості всіх етапів розвитку психології управління освітніми організаціями, оскільки це не входить до спеціального завдання нашого дослідження, зосередимося на аналізі основних тенденцій дослідження цих проблем протягом останніх періодів.

Якщо звернутися до *третього періоду розвитку психології управління* (60-і - 80-і роки), то до *основних особливостей*, притаманних дослідженням, які проводилися вітчизняними фахівцями в сфері психології управління освітою, можна віднести такі.

Насамперед, слід зазначити, що при дослідженні сутності управління середньою освітою акцент робився в основному на аналізі науково-методичних та організаційних основ управління школою: визначення змісту діяльності директора школи [136], використання прийомів наукової організації праці в процесі управління освітнім закладом [142], впровадження способів ефективного планування та контролю в школі [29; 205; 501], врахування дидактичних основ у процесі управління [206], аналіз інформаційного забезпечення школи [225], з'ясування специфіки діяльності молодих директорів [349; 433] тощо.

Що ж стосується дослідження психологічних основ управління (вивчення психологічних механізмів прийняття управлінських рішень, психологічних умов ефективного ділового спілкування між керівником та педагогічними працівниками, визначення факторів, що впливають на індивідуальний стиль керівництва, визначення психологічних засобів забезпечення керівником позитивної мотивації працівників у процесі управління тощо), то вони досліджувались значно менше, ніж педагогічні аспекти управління. Окремі аспекти цієї проблеми були представлені в роботах Р.Х.Шакурова [496-499], Г.Д.Долінського [106], Г.П.Чернишової [493], Н.Л.Коломінського [195; 196]. Одним із суттєвих показників того, що психолого-управлінська проблематика розроблялася значно менше порівняно з педагогічно-управлінською є той факт, що у вітчизняних психологічних журналах у цей час практично були відсутні публікації з психології управління, в той час як педагогічні журнали були переповнені статтями з проблем управління освітою.

На наш погляд, така ситуація була обумовлена двома основними причинами: а) загальним соціально-політичним і матеріально-економічним розвитком нашого суспільства, яке ще не досягло рівня розуміння необхідності постановки і розв'язання психологічних проблем в усіх сферах життєдіяльності людей; б) специфікою такої сфери, як освіта, яка була і ще й досі залишається, як це не дивно, однією з найбільш "авторитарних", "жорстких" галузей функціонування суспільства, де управління в основному орієнтоване на "зовнішні" критерії ефективності діяльності, без урахування "внутрішніх" механізмів, індивідуально-психологічних особливостей виконавців цієї діяльності.

Окрім того, управління освітньою організацією розглядалося здебільшого без його взаємозв'язку з організацією в цілому, як це здійснюється в західній традиції, тобто воно нібито "виривалось" із певного організаційного контексту, що зменшувало можливості аналізу ефективності як управління, так і організації.

Також однією із особливостей цього періоду було те, що дослідження педагогічних та частково психологічних основ управління закладами середньої освіти через відомі соціально-політичні причини здійснювалося в основному в центрі - в Росії, де успішно, судячи за кількістю публікацій, працювало ряд наукових центрів, які розробляли зазначені проблеми. До них можна віднести НДІ управління економікою і розвитком освіти, ФППК Московського державного педінституту, НДІ загальних проблем освіти дорослих АПН СРСР та ін. У той же час в Україні були відсутні спеціальні наукові підрозділи такого профілю. Певний вклад у розв'язання психолого-педагогічних проблем управління освітою внесли співробітники Центрального інституту вдосконалення вчителів [123; 195], Київського державного педінституту [38; 39], НДІ психології МО України [106; 493; 496-499].

Що стосується *четвертого етапу розвитку психології управління* (90-і роки), то тут можна відзначити ряд суттєвих, позитивних, на наш погляд, змін в розвитку управління освітою.

По-перше, як у Росії, так і в Україні почали інтенсивно проводитись психолого-педагогічні дослідження, пов'язані з осмисленням сутності перебудови в освіті: впровадження ідей децентралізації та демократизації управління [26], створення мережі нових типів навчальних закладів та альтернативної освіти [7; 49; 103; 408; 421; 495], впровадження інноваційних підходів у змісті та технологіях навчання [329; 471; 500], реалізації комп'ютерних систем в управлінні [321], переходу освіти до ринкових стосунків [396], модернізації управлінських функцій керівника, у зв'язку із соціально-економічними змінами [96] та ін.

По-друге, почав розвиватись управлінсько-організаційний підхід до розуміння діяльності освітніх установ, що знайшло відображення в дослідженні таких проблем: розуміння школи як відкритої системи [463], розробки концептуально-стратегічних та структурно-організаційних основ діяльності та розвитку школи [158; 465], формування позитивного іміджу школи [144; 159], реалізації командного принципу роботи [100; 237] та ін.

По-третє, стали здійснюватися розробки, пов'язані з розумінням управління як спеціального, професійного виду діяльності в освітній організації [199; 277], необхідністю підготовки професійних керівників - менеджерів освіти [199] та управлінської еліти [112], розробкою основних принципів менеджменту в освіті [268], побудовою моделі професійних менеджерів [112; 167; 198] тощо.

По-четверте, в Україні в цей період створено ряд наукових підрозділів, які почали спеціально розробляти психологічні основи психології управління освітніми закладами. До цих підрозділів можна, насамперед, віднести діяльність двох науково-дослідних груп (створені в 1992 р.), а потім лабораторії психології управління Інституту психології ім.Г.С.Костюка АПН

України, яку очолює автор цієї роботи. У цій лабораторії протягом останніх років підготовлено понад 300 публікацій з проблем психології управління, зокрема, присвячених аналізу психологічних факторів ефективності управління [460], психологічним закономірностям становлення іміджу навчального закладу в системі середньої та вищої освіти [64; 144-146], психологічним засобам ефективного управлінського спілкування та розв'язання конфліктів [460; 462]; психологічним умовам забезпечення психічного здоров'я працівників у процесі управління освітніми закладами [10]; гуманізації управління [460]; організації ефективної взаємодії психологів та адміністрації шкіл та вузів у процесі управління [460; 527]; визначенню основних напрямків роботи практичного психолога щодо психологічного забезпечення процесу управління [171]; побудові моделі психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління [164]; розробці та адаптації ряду навчальних курсів для підготовки менеджерів освіти [66; 462] тощо.

Важливу роль у розробці психологічних проблем управління освітою відіграло також створення в Українському інституті підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти кафедри психології управління (1993-1999 рр.), очолюваної *Н.Л.Коломінським*. Співробітниками та аспірантами кафедри було розроблено ряд актуальних проблем психології управління в системі середньої освіти: науково-методичних основ психології освітнього менеджменту [200]; змісту та структури психологічної компетентності керівників освіти до управління [42; 198]; способів та прийомів управління педагогічною комунікацією [241]; впливу гендерних характеристик керівників на ефективність управління [511]; умов формування мотивації педагогічних працівників до підвищення кваліфікації [154]; психологічних закономірностей підготовки керівників та управлінської еліти [112; 198].

Розвиваючись самостійно та взаємодоповнюючи один одного, ці два підрозділи внесли, на наш погляд, досить значний вклад у розвиток

психології управління освітніми закладами в Україні в зазначений період, являючись по суті провідними і єдиними підрозділами, які професійно розробляли зазначену проблематику, координували цей напрямок психології в Україні шляхом проведення наукових форумів - конференцій [4], симпозіумів, зокрема на 11-ому з'їзді Товариства психологів України, методологічних семінарів тощо.

Слід зазначити, що саме в цей період в Україні також створено ряд періодичних видань, в яких знайшли відображення психолого-педагогічні проблеми управління освітою. До них можна віднести журнали "Освіта і управління", "Директор школи (гімназії, ліцею)", "Директор школи" (український варіант) та ін.

Отже, в цілому можна зробити висновок про те, що в період перебудови та утворення Української держави дослідження психологічних основ управління середньою освітою значно інтенсифікувалося і в цьому плані зроблений значний крок вперед. Разом з тим, слід зазначити, що українським вченим потрібно ще багато зробити, як у плані вивчення та осмислення сучасних міжнародних підходів до розуміння психологічної сутності управління освітою (зокрема, з позицій організаційної психології), так і можливостей їх використання, з урахуванням національних особливостей. Наша робота є певним вкладом у розв'язання цієї проблеми.

2.2. Зміст, структура та психологічні складові управління закладами середньої освіти

Приступаючи безпосередньо до аналізу психологічних основ управління в системі середньої освіти, слід насамперед визначити, що являють собою заклади середньої освіти (як освітні організації), та які їхні основні характеристики.

Заклади середньої освіти - це цілісні соціальні утворення, які мають спеціальну структуру і які виконують специфічні функції в суспільстві (навчання, виховання та розвитку підростаючої особистості). На основі сучасних підходів щодо розуміння сутності організацій, до основних *характеристик закладів середньої освіти як освітніх організацій*, котрі повинні враховуватися в процесі професійного управління, слід віднести, на наш погляд, такі:

а) заклади середньої освіти повинні бути відкритими системами, які мають постійно враховувати зміни, що відбуваються в соціальному середовищі;

б) такі заклади мають швидко адаптуватися до нових підходів у суспільному розвитку та трансформувати їх у новий зміст навчання, нові освітні та інформаційні технології, нові стратегії взаємодії між учасниками управлінського та навчально-виховного процесу, нові психологічні характеристики учасників такої взаємодії;

в) щоб розвиватися у відповідності до соціальних змін, освітні заклади повинні постійно навчатися, тобто характеризуватися: стратегічним мисленням та баченням майбутнього; сильною корпоративною культурою; командним принципом роботи та вільним обміном інформації;

г) враховуючи специфіку діяльності (навчання, виховання та розвитку підростаючої особистості), освітні заклади повинні функціонувати на засадах гуманістичного менеджменту.

Якщо перші три ознаки повинні бути притаманні практично всім типам організацій, то четверта ознака є особливо суттєвою саме для освітніх організацій, про що мова піде в наступному підрозділі.

Визначення психологічних особливостей управління закладами середньої освіти передбачає, насамперед, розкриття змісту, структури та психологічних складових процесу управління. Суттєвим моментом при

цьому є обґрунтування найбільш актуальних психологічних аспектів його дослідження. Висвітленню цього питання і присвячений даний підрозділ.

2.2.1. “Внутрішня” структура управління: власне управлінські компоненти та актуальні проблеми їх дослідження.

Аналіз літературних джерел доводить, що у сучасній вітчизняній та зарубіжній літературі з питань менеджменту та психології управління існує багато різних підходів і точок зору щодо дослідження *змісту управління*. Не ставлячи перед собою мети робити їх детальний огляд, оскільки це не входить спеціально до завдання нашого дослідження, зазначимо, що в найбільш загальному вигляді **управління закладами середньої освіти** можна визначити як спеціальний вид діяльності, який забезпечує досягнення цілей діяльності цих закладів.

Щодо безпосередньо змісту управління, то одним із найбільш продуктивним у контексті змісту нашої роботи є, на наш погляд, процесуальний підхід, основи якого закладені французьким дослідником *А. Файолем* [564]. Згідно з цим підходом, **управління** розглядається як процес, як серія безперервних взаємопов'язаних дій, які забезпечують успіх функціонування певної організації. Сукупність цих дій, які називаються управлінськими функціями, і які самі по собі теж є окремими процесами, і складає сутність процесу управління.

А.Файоль вважає, що існує п'ять вихідних управлінських функцій. За його словами, “управляти це означає планувати, організовувати, розпоряджатись, координувати і контролювати” [564]. Інші автори дають інший перелік управлінських функцій, які виділяються за найрізноманітнішими критеріями. Не ставлячи за мету робити огляд цих підходів, зазначимо, що це досить детально зроблено в роботах *С.Г. Москвічова* [290], *А.Л.Свенцицького* [401]. *В.В.Третяченко* [452].

Огляд літературних джерел [74; 80; 179; 199; 224; 239; 290; 304; 392; 401; 440; 451; 459; 466; 476; 509] дає можливість виділити такі управлінські функції: планування, керівництво, організація, координація, контроль, прийняття рішень, підбір персоналу, розв'язання фінансових питань, об'єднання людей, мотивація, оцінка, комунікація, представництво, ведення переговорів, заключення договорів тощо. Фактично в кожній публікації з управління розглядається певний перелік управлінських функцій, які за деякими показниками відрізняються від аналогічних переліків інших авторів.

Значна кількість управлінських функцій свідчить про складність процесу управління і про необхідність спеціальної підготовки до нього людей, які його здійснюють (керівників, менеджерів). Така підготовка передбачає оволодіння управлінським персоналом усім "набором" зазначених управлінських функцій, що, як свідчить досвід, досить таки непросто.

Одним із можливих підходів до розв'язання цієї проблеми є, на наш погляд, підхід, який полягає у виділенні основних функцій управління та об'єднанні їх у певні смислові блоки. Це дає можливість здійснення структурно-смислового аналізу управлінського процесу та більш продуктивного оволодіння "потенційними" та "реальними" керівниками змістом та прийомами здійснення управлінського процесу.

Продуктивним у плані систематизації різноманітних функцій управління є, на нашу думку, підхід американських вчених *М.Х.Мескова*, *М.Альберта*, *Ф.Хедоурі*, авторів одного з популярних на Заході підручників з менеджменту [279]. Цей підхід полягає в об'єднанні найбільш суттєвих управлінських функцій у невелику кількість функцій, які сьогодні реалізуються практично в усіх типах організацій. До них належать чотири *первинні функції управління*: а) планування (визначення того, якими повинні бути цілі організації і що повинні робити члени організації, щоб досягти цих цілей); б) організація (створення певної структури, яка дає можливість людям

ефективно працювати для досягнення певних цілей); в) мотивація (спонукання членів організації до діяльності для досягнення їх особистих цілей і цілей організації); г) контроль (забезпечення досягнення організацією своїх цілей). Первинні функції управління, на думку вказаних авторів, об'єднуються між собою двома процесами, які притаманні кожній із первинних функцій: комунікацією (обмін інформацією) і прийняттям рішень (вибір альтернатив при здійсненні управлінських функцій). При цьому керівництво (лідерство) виступає як самостійна діяльність, яка передбачає можливість впливати на окремих працівників і групи працівників таким чином, щоб вони працювали в напрямку досягнення цілей, що дуже важливо для успіху організації.

Застосування нами зазначеного підходу до визначення суті управління в системі середньої освіти, доповнення його системно-структурним аналізом [226; 227; 246; 343; 488] та внесення певних уточнень щодо структури управління, дало можливість розглянути управління в системі середньої освіти як процес, який має, насамперед, **“внутрішню” (організаційно-технологічну) структуру**.

Розгляд внутрішньої структури управління (рис. 2.1) в системі середньої освіти передбачає, на наш погляд, розкриття управління з точки зору його природи, внутрішнього смислу, аналізу "клітинних" елементів, з яких він складається.

У рамках внутрішньої структури управління в системі середньої освіти варто розглядати, насамперед, *перший, базовий, безпосередньо управлінський, рівень*, який передбачає розгляд особливостей планування, організації та контролю діяльності закладів середньої освіти.

Кожен із структурних елементів управління, які виділяються в результаті застосування першого рівня аналізу, має свій зміст та призначення.

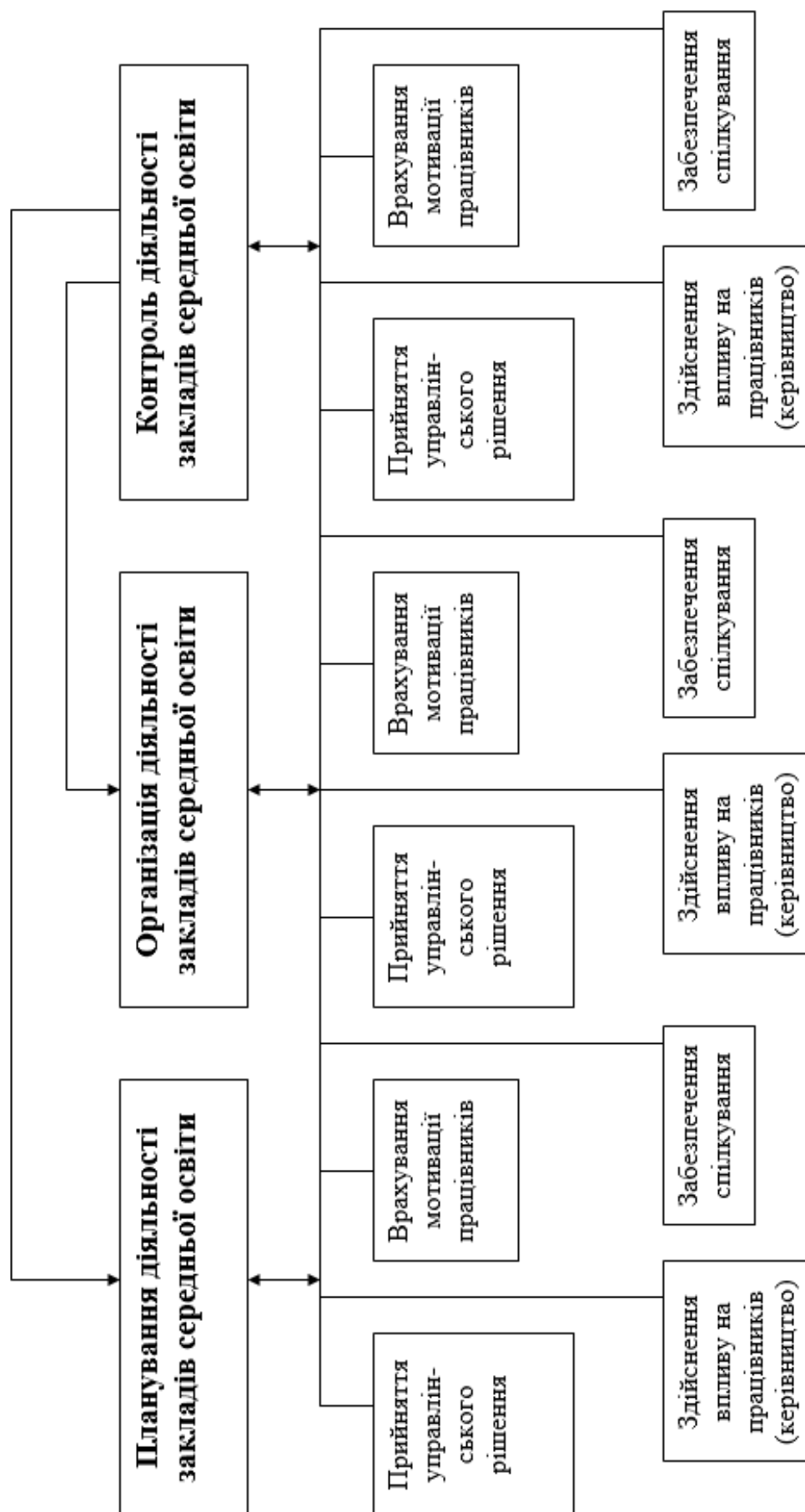


Рис. 2.1. “Внутрішня” структура управління в системі середньої освіти

Так, **планування** роботи закладів середньої освіти передбачає, на наш погляд, визначення стратегічних і тактичних цілей їх діяльності, основних та допоміжних завдань.

Стосовно *стратегічного планування*, то, як показує аналіз літератури та реальної діяльності закладів середньої освіти в сучасних умовах, на рівні навчальних закладів мова йде, як уже зазначалось вище, про визначення місії навчального закладу та розробку концепції його діяльності [162; 174], обґрунтування моделей та програм розвитку [153; 465], визначення основних інноваційних ідей та підходів [204; 471], створення позитивного іміджу навчального закладу [144-146]. На рівні районних (міських), обласних відділів (управлінь) освіти стратегічне планування передбачає визначення основних завдань розвитку середньої освіти в певному адміністративно-територіальному районі: врахування соціальних, політичних, національних, економічних особливостей розвитку району при визначенні цілей та змісту освіти; обґрунтування кількості навчальних закладів; визначення необхідності в певній профілізації шкіл (гімназій, ліцеїв) тощо. Стратегічне планування на державному рівні (здійснюється Міністерством освіти та науки України), полягає, зокрема, в розробці державних програм розвитку освіти, таких, наприклад, як Державна національна програма "Освіта" ("Україна ХХІ століття"), спрямованих на визначення кардинальних підходів до розвитку національної освіти, її інтеграції в світові освітні системи.

Потрібно зазначити, що завдання стратегічного планування діяльності закладів середньої освіти, до яких належать першочергові завдання, пов'язані з прогнозуванням їх діяльності, складають зміст спеціального розділу менеджменту - стратегічного менеджменту [68], який щодо освітніх організацій сьогодні лише починає розроблятися в Україні.

Тактичне планування забезпечується в результаті складання річних, місячних, тижневих, денних планів, які визначають спрямованість та зміст

діяльності освітніх організацій на певний період. При цьому однією із суттєвих проблем залишається оволодіння керівниками прийомами самоорганізації управлінської діяльності, що є предметом аналізу окремого розділу теорії менеджменту (*самоменеджменту*), який стосовно діяльності закладів середньої освіти України теж лише починає розвиватися.

Організація як складова частина управлінського процесу, означає створення певної структури, яка дає можливість членам педагогічних колективів ефективно працювати для досягнення стратегічних і тактичних цілей, поставлених перед ними, та забезпечує чітку взаємодію між її основними підрозділами та працівниками.

Аналіз літератури та реального управлінського досвіду доводить, що організація (як елемент управлінського процесу) передбачає вирішення сьогодні керівниками освітніх закладів таких актуальних завдань:

а) підбір педагогічних кадрів та працівників апарату районних (міських), обласних відділень (управлінь) освіти у відповідності до основних функцій та напрямків діяльності, які визначаються на етапі планування [168; 386];

б) розстановку кадрів (розподіл погодинного навантаження серед вчителів у школі, створення певних управлінь, відділів, робочих груп у райво (міськво), облуправліннях, Міністерстві освіти та науки);

в) виділення рівнів управління (наприклад, у школі - таких, як "директор", "заступники директора", "керівники методоб'єднань"; в районному відділі - "завідуючий відділом", "заступники завідуючого відділом", "інспектори" тощо), визначення рівня складності завдань, які вирішуються на кожному рівні та функціональних обов'язків членів управлінського апарату [58; 237];

г) формування "управлінської команди" як "ядра" закладів середньої освіти, їх "мозкового центру"[100; 237];

д) добір учнівського контингенту, комплектування шкіл (гімназій, ліцеїв) [187];

е) створення матеріально-технічної бази для успішного функціонування освітянських структур та розв'язання економічних проблем в умовах становлення ринкової економіки [61; 62; 135; 396; 520];

ж) науково-методичне забезпечення навчально-виховного процесу (визначення філософсько-методологічних підходів, розробка освітніх технологій, комп'ютерних методик тощо) [57; 95; 140; 155; 250; 274; 300; 318; 382; 416; 475];

з) створення спеціальних служб та підрозділів у закладах середньої освіти (психологічних, соціологічних, соціальних педагогів тощо) [283; 357].

Перераховані проблеми є предметом аналізу таких розділів менеджменту як *менеджмент організацій (організаційний менеджмент) та менеджмент персоналу*. Варто відзначити, що в галузі освіти, як уже згадувалося вище, ці проблеми лише недавно почали досліджуватись в Україні .

І заключною функцією власне управлінського блоку є функція **контролю** - визначення того, наскільки реалізуються цілі, поставлені перед освітнім закладом на етапі планування, і що треба зробити для того, щоб вони були досягнуті в повному обсязі. Реалізація цієї функції здійснюється за допомогою різних організаційних форм [236; 483; 515; 518]. Так, наприклад, на рівні навчального закладу відомі такі форми контролю процесу навчання і виховання: відвідування уроків; контроль перевірки зошитів; контроль ведення класних журналів; контроль календарного планування; контроль знань з окремих предметів; чергування адміністрації та вчителів у школі; контроль чергування і самообслуговування учнів. Контроль результативності навчально-виховного процесу здійснюється за допомогою: аналізу успішності за результатами чверті (семестру);

проведення підсумкових заліків, контрольних зрізів знань, умінь і навичок; контролю техніки і швидкості читання при переведенні учнів із початкової школи тощо. Крім того, важливим є індивідуальний контроль молодих спеціалістів, вчителів, які проходять атестацію [185]. На рівні районних (міських), обласних відділів (управлінь) освіти, Міністерства освіти і науки контроль здійснюється за допомогою фронтальних перевірок, звітності керівників освітянських організацій на засіданнях колегіальних органів управління, атестації керівників [400] тощо.

Необхідно підкреслити, що однією із важливих умов реалізації функції контролю є орієнтація керівника однаково як на результат діяльності, так і на людей [464]. Зміщення акцентів в той чи інший бік призводить до зниження ефективності управління.

Сьогодні в розв'язанні цього питання, як показує досвід, є дуже багато проблем, обумовлених не лише стилем керівництва. Зокрема, вони проявляються в тому, що, з одного боку, керівники освітніх організацій при здійсненні контролю досить часто орієнтуються на інтереси організації і не завжди враховують інтереси працівників. З іншого боку, самі працівники не завжди розуміють завдання організації і не завжди готові працювати таким чином, щоб відстоювати не лише свої власні інтереси, але й дбати про інтереси своєї організації. Пошуки гармонійного поєднання інтересів зазначених двох типів є однією із актуальних проблем психології управління освітніми організаціями.

Інша проблема, яка виникає при здійсненні контролю в закладах середньої освіти - це проблема "жорсткого" формального контролю з боку багатьох керівників, без надання відповідної організаційно-методичної допомоги і без бажання зрозуміти конкретну ситуацію, в якій знаходиться той, кого "контролюють". І чим вище рівень управління, який займає той, хто перевіряє, тим така тенденція, на нашу думку, посилюється. Це часто призводить до формування негативної установки у багатьох працівників

закладів середньої освіти щодо контролю як такого, і обумовлює виникнення тези про те, що контроль як складова управління в сьогоденних умовах демократизації управління взагалі не потрібен. Разом з тим, аналіз літератури та досвіду діяльності кращих освітніх організацій та організацій, які функціонують в інших соціальних сферах, доводить, що контроль є необхідною і обов'язковою умовою ефективного управління. Інша справа, яким чином буде визначатись його мета і в яких організаційних формах він буде здійснюватися.

Чітка визначеність, взаємодія та взаємодоповнюваність зазначених управлінських функцій (планування, організація та контроль) і забезпечує ефективність власне управління в системі середньої освіти.

2.2.2. “Внутрішня” структура управління: психологічні компоненти та актуальні проблеми їх дослідження.

Окрім застосування першого, базового, безпосередньо управлінського рівня, аналіз "внутрішньої" структури управління передбачає використання *вторинного, більш глибокого, власне психологічного, рівня аналізу (рис. 2.1).*

Застосування цього рівня аналізу полягає, на наш погляд, у вивченні процесів, які є необхідними умовами планування, організації та контролю діяльності освітніх організацій, повсякчас супроводжують їх і, відповідно, ніби "надбудовуються" над ними, посідають вищий рівень в ієрархії сутнісних управлінських процесів. До основних процесів другого рівня, на нашу думку, можна віднести: *прийняття управлінського рішення, спілкування, керівництво та мотивація [165].* Фактично мова йде про те, що кожна із вище описаних базових функцій управління (планування, організація, контроль) супроводжується власне психологічними функціями, які забезпечують успішність реалізації функцій першого рівня. Слід при цьому особливо підкреслити, що ці функції носять *виражену соціально-*

психологічну спрямованість, оскільки пов'язані з організацією ефективної взаємодії людей у групах.

Так, одним із механізмів здійснення планування, організації та контролю є **прийняття управлінського рішення**, тобто вибір керівником найбільш оптимального, адекватного даній конкретній ситуації способу розв'язання управлінської проблеми. Прийняття управлінського рішення включає, як правило, такі основні етапи: а) виявлення та усвідомлення керівником управлінської проблеми; б) всебічний розгляд та аналіз можливих альтернатив, способів її розв'язання; в) вибір найбільш доцільного в даній конкретній ситуації способу вирішення проблеми, з аргументацією факторів, які обумовили такий вибір .

Проведена нами на основі аналізу літературних джерел [82; 152; 391; 394; 517] та управлінського досвіду класифікація факторів, які впливають на прийняття керівниками закладів середньої освіти управлінських рішень, показала, що до них, по-перше, відносяться *об'єктивні фактори* - фактори, які пов'язані з реальною управлінською ситуацією. До цієї групи належать фактори, які обумовлені: соціально-політичним та економічним розвитком суспільства в даний історичний період; особливостями функціонування системи середньої освіти як певної соціальної галузі; управлінським статусом керівника або працівників, з якими він взаємодіє; типом освітнього закладу (районні відділи освіти; загальноосвітні школи; гімназії; ліцеї тощо); характеристиками проблеми, яку необхідно розв'язати (рівень складності проблеми; її новизна; значущість проблеми для членів педагогічного колективу); умовами розв'язання проблеми (матеріально-технічна та фінансова забезпеченість; час, який відводиться для розв'язання проблеми; наявність злагодженої "управлінської команди"; рівень компетентності і творчого потенціалу педагогічного колективу; особливості його соціально-психологічного клімату тощо). За своєю сутністю названі фактори є соціальними (в

широкому значенні цього слова), при цьому чільне місце серед них займають і фактори, які є безпосередньо соціально-психологічними, такі, як наявність злагодженої “управлінської команди”, рівень соціально-психологічного розвитку колективу, з яким взаємодіє керівник, особливості соціально-психологічного клімату в колективі тощо.

Окрім об'єктивних факторів, важливу роль у процесі прийняття керівниками освітніх закладів управлінських рішень відіграють *суб'єктивні фактори*, які пов'язані з індивідуально-психологічними характеристиками самого керівника, особливостями його взаємодії з педагогічним колективом. Аналіз цієї групи факторів показує, наскільки “психологічним”, особливо “соціально-психологічним”, за своєю сутністю є процес прийняття управлінських рішень. До групи суб'єктивних належать виділені нами, насамперед, такі фактори, які пов'язані із змістом управлінської діяльності керівника (рівень його компетентності; творчий потенціал; організаторські здібності; ставлення керівника до проблеми). Важливу роль відіграють також фактори, які стосуються особливостей виконання керівником управлінської діяльності. Сюди належать: рівень домагань керівника, особливості його самооцінки, здатність до ризику, готовність брати на себе відповідальність за справи колективу. Також дуже важливими є фактори, які безпосередньо пов'язані із особливостями взаємодії керівника з іншими учасниками управлінського процесу. Такі особливості визначаються стилем керівництва управлінця, умінням організувати ділове спілкування, ставленням до конкретних учасників взаємодії, мірою довіри керівника до своїх працівників. І, звичайно ж, ефективність прийняття управлінських рішень залежить від факторів, які пов'язані із особливостями саморегуляції керівником своєї діяльності та поведінки. До цієї групи належать фактори, які пов'язані з типом темпераменту керівника, особливостями його психофізіологічного та емоційного стану в конкретних ситуаціях, мірою оволодіння прийомами саморегуляції тощо.

Отже, можна стверджувати, що прийняття управлінського рішення є "психологічним" за своїм змістом процесом. Тому дослідження психологічних факторів та умов прийняття керівниками освітніх закладів управлінських рішень є, на наш погляд, одним із важливих завдань психології управління освітою.

Реалізація базових функцій управління передбачає також урахування в процесі управління такого важливого психологічного феномену, як **керівництво**.

Аналіз соціально-психологічної літератури показує, що у вітчизняній літературі існує два основні підходи до розуміння суті керівництва. У відповідності до першого підходу [80; 199; 401], поняття "керівництво" здебільшого використовується як синонім поняття "управління", тобто між ними не вбачається ніякої різниці. Представники другого підходу [85; 215; 279], який відстоює і автор цієї роботи, розглядають керівництво як один із центральних, "командних", найбільш "психологічних" елементів управління. Такий підхід служить основою для розуміння керівництва як процесу налагодження міжособистісних стосунків із підлеглими, здійснення на них особистісного впливу з метою досягнення управлінських цілей. Тобто, поняття "керівництво" у даному випадку за своїм змістом є вузьчим, порівняно з поняттям "управління".

Слід зазначити, що ефективність керівництва залежить від використання управлінським персоналом закладів середньої освіти певного *стилю керівництва* як цілісної, відносно стійкої системи методів, способів і прийомів впливу керівника (або групи керівників) на колектив з метою виконання управлінських функцій. Стиль керівництва відіграє важливі адаптаційні функції, оскільки забезпечує активну взаємодію управлінського персоналу з конкретним освітнім колективом та сприяє врахуванню умов виконання діяльності, яка здійснюється цим колективом.

Стиль керівництва як соціально-психологічний феномен має певну структуру, яка включає за даними авторів спеціальних досліджень [22; 71; 85; 124; 126; 215; 253] понад двадцять елементів. Ці елементи, на наш погляд, з метою їх класифікації, чіткішого смислового аналізу та практичного врахування в процесі управління доцільно об'єднати в такі основні блоки: а) рівень значущості для керівника спільної діяльності з колективом; б) ступінь орієнтації керівника на налагодження міжособистісних стосунків у колективі, формування колективу; в) тип спілкування керівника з підлеглими; г) ступінь урахування в процесі керівництва індивідуально-психологічних особливостей працівників та соціально-психологічних характеристик колективу; д) основні методи впливу на працівників; е) особливості орієнтації керівника на самого себе [165].

Однією із найбільш "соціально-психологічних" складових стилю керівництва є, на наш погляд, вплив керівника на працівників, які можуть бути як адміністративними (команда, наказ, розпорядження тощо) так і соціально-психологічними (пояснення, прохання, переконання, особистий приклад, звернення за порадою, підкреслення значущості авторитету працівника тощо). Уміле поєднання керівником адміністративних та соціально-психологічних впливів у кожній конкретній ситуації є суттєвою психологічною умовою ефективного управління в закладах середньої освіти.

Разом з тим, як показує аналіз управлінського досвіду, керівники закладів середньої освіти орієнтовані здебільшого на використання адміністративних засобів впливу, недостатньо обізнані зі змістом та специфікою використання соціально-психологічних засобів впливу. Тому сприяння вирішенню цієї проблеми є також, на наш погляд, одним із важливих соціально-психологічних завдань психології управління освітою. При цьому мають бути враховані здобутки психологічної науки щодо психологічних механізмів та засобів впливу [213; 255; 257; 489].

Структурні елементи стилю мають своєрідне вираження у таких *основних стилях керівництва*: а) демократичний (або колегіальний, товариський); б) авторитарний (або автократичний, адміністративний, вольовий, директивний); в) ліберальний (або вільний, анархічний, нейтральний, формальний, такий, що не втручається). Для кожного із стилів керівництва характерний свій "психологічний портрет", в якому будь-який структурний елемент стилю має свій специфічний "рельєф". Особливо це чітко простежується на "крайніх" стилях керівництва - демократичному та авторитарному. Тому однією із актуальних проблем психології управління освітою є розробка технології вибору керівниками стилю керівництва, адекватного конкретній управлінській ситуації.

Успішність виконання функцій першого рівня управління може бути досягнена ще за однієї умови - коли поряд із задоволенням інтересів, реалізації цілей освітянських організацій в цілому, в процесі управління враховуються і потреби, інтереси, ціннісні орієнтації, життєві плани кожного із членів освітньої організації і створюються умови для їх найкращого задоволення, тобто мова йде про ще один психологічний феномен, яким є **мотивація**.

У найбільш загальному вигляді мотивацію можна визначити як процес спонукання себе та інших до діяльності для досягнення особистих цілей або цілей організації [279]. Відповідно, коли мова йде про врахування фактору мотивації в процесі управління освітніми організаціями, то мається на увазі два її види: мотивація безпосередньо керівників ("власна" мотивація) та мотивація працівників освітніх установ ("чужа" мотивація).

Психологічний аналіз показує, що в основі виникнення мотивів як факторів, які управляють поведінкою та діяльністю людини, лежать потреби - усвідомлення та переживання людиною нужди в тому, що необхідно їй для підтримання життя організму та розвитку особистості. Мотиви є предметним

втіленням потреб, вони автоматично пов'язані з цілями, які усвідомлюються людиною як засоби їх задоволення [14; 194; 289; 351].

Працівникам освітніх організацій, як і працівникам інших соціальних сфер, властивий набір основних потреб, які мотивують їх діяльність та поведінку. Взявши за основу класифікацію потреб *А.Маслоу* [586], до таких потреб можна віднести: а) фізіологічні потреби; б) потреби в безпеці та захищеності; в) соціальні потреби; г) потреби в повазі; д) потреби самовираження. Дані групи потреб утворюють певну ієрархічну структуру, яка проявляється, зокрема, в тому, що потреби вищих рівнів не мотивують людину, поки не задоволені, принаймні частково, потреби нижчих рівнів. Але разом з тим, ця ієрархічна структура не є абсолютною жорсткою, оскільки в залежності від конкретних обставин та індивідуально-психологічних особливостей працівників значущість тих чи інших потреб може зростати. При цьому "мотиваційний профіль" кожного працівника може мати певні свої особливості, що виявляються в значущості тих чи інших потреб та способів їх задоволення.

Однією з важливих умов забезпечення мотивації працівників закладів середньої освіти є, на наш погляд, мотивованість самого керівника, яка досягається в результаті дотримання певних умов. Такими умовами є: розуміння та свідоме підсилювання мотивів своєї управлінської діяльності; чітка постановка цілей перед собою та своїм колективом; прийняття відповідальності за результати досягнення цілей; використання вольових прийомів та засобів саморегуляції для переборювання труднощів, які виникають при досягненні цілей [506].

Забезпечення власне мотивації працівників освітніх організацій може здійснюватися в результаті застосування *двох основних стратегій: негативної та позитивної* [33]. Стратегія негативної мотивації базується на використанні керівником методів тиску, які жорстко діють "зовні" і спонукають працівників виконувати певні функції. Така стратегія є

доцільною для застосування в окремих ситуаціях (пов'язаних з обмеженістю часу, загрозою для життя людей, довготривалого невиконання працівниками своїх обов'язків), але має багато недоліків. Говорячи по останні, можна вказати на: а) необхідність спеціальної розгалуженої системи контролю; б) виникнення у працівників стану фрустрації через неможливість реалізувати "свої" мотиви; в) створення агресивного середовища в колективі та безпосередньо навколо керівника в результаті виходу енергії працівників, яка блокується у вигляді прямої та перенесеної зовнішньої і внутрішньої агресії; г) "вмирання" мотивації, як тільки зовнішній "тиск" припиняється. Стратегія позитивної мотивації зорієнтована на врахування потреб, інтересів, життєвих планів працівників та досягнення певної "згоди" між мотивацією освітньої установи та мотивацією конкретних працівників, що досягається в результаті використання факторів-мотиваторів та нейтралізації факторів-демотиваторів. Аналіз діяльності управління в закладах середньої освіти показує, що керівниками цих закладів здебільшого використовується стратегія негативної, а не позитивної мотивації. До того ж, керівники освітніх організацій взагалі не достатньо обізнані з проблемою мотивації діяльності. Це є причиною, на наш погляд, поверхневого врахування керівниками потреб своїх працівників, особливо потреб вищих рівнів (соціальні потреби; потреби в повазі, самовираженні тощо) та неефективного використання факторів-мотиваторів. В цілому, слід підкреслити, що проблема забезпечення керівником позитивної мотивації працівників закладів середньої освіти є, на наш погляд, взагалі найменш розробленою, порівняно з іншими психологічними проблемами управління освітою (прийняття управлінського рішення, здійснення впливу, організація ефективної комунікації), тому її розробка видається особливо актуальною.

Необхідною умовою здійснення планування, організації та контролю є також функція **комунікації** - обміну інформацією між членами освітянських організацій. За даними відомих спеціалістів у галузі

менеджменту [279], 90 відсотків успіху діяльності керівника залежить від успішності здійснення ним різного роду комунікацій.

За різними критеріями можна виділити *значну кількість видів управлінських комунікацій*. За спрямованістю управлінські комунікації можуть забезпечувати взаємодію школи (райво, облуправління) з соціальним середовищем (представниками держадміністрації, спонсорами, громадськістю), а також допомагати реалізувати завдання всередині колективу. За змістом управлінські комунікації можуть бути формальними (вертикальними і горизонтальними) та неформальними. За засобами, які забезпечують спілкування, комунікації бувають опосередкованими (за допомогою наказів, телефонних дзвінків, факсових матеріалів тощо) і безпосередніми ("віч-на-віч") [165]. Кожний із названих видів комунікації має свою специфіку [16; 86; 94; 398; 422; 512; 513; 539], яку варто враховувати в процесі управління.

Здійсненню ефективного спілкування в освітніх організаціях можуть перешкоджати різного роду *комунікативні бар'єри* - перепони, які заважають результативному спілкуванню та блокують його [327]. Залежно від об'єктивних та суб'єктивних факторів, які сприяють їх виникненню, можна, на наш погляд, виділити такі *основні групи комунікативних бар'єрів*: соціально-політичні; технічні; конкретно-ситуативні; предметно-змістовні; мовно-національні; освітні; професійні; вікові; статеві; власне комунікативні (вербальні та невербальні). Подолання комунікативних бар'єрів в освітніх організаціях можливе в результаті дотримання таких умов: створення сприятливого для спілкування макро- і мікросередовища; матеріально-технічного забезпечення каналів спілкування; досягнення оптимального розуміння комунікантами змісту і значущості конкретної ситуації; врахування соціально-психологічних та індивідуально-психологічних особливостей партнера по спілкуванню; формування

психологічної готовності до спілкування; отримання зворотного зв'язку; орієнтація на рівноправність, доброзичливість у спілкуванні та інші.

Врахування змісту та специфіки різних видів управлінського спілкування, прогнозування можливостей виникнення комунікативних бар'єрів та їх профілактика є однією з умов ефективного управління, яка сьогодні, як показує досвід, враховується незначною кількістю керівників закладів середньої освіти.

Одним із центральних питань ефективного управлінського спілкування є *уміння керівника попереджувати та розв'язувати конфлікти в освітніх закладах*. Це передбачає оволодіння керівниками знаннями про зміст та види конфліктів, їх функції та структуру, становлення умінь аналізувати сутність того чи іншого конфлікту і вибирати адекватну конфліктній ситуації стратегію поведінки в конфлікті, використовувати ті чи інші способи попередження та розв'язання конфліктів, виступати посередником при розв'язанні конфліктів між вчителями, вчителями і учнями, батьками [36; 47; 48; 107; 109; 148; 159; 212; 245; 335; 344; 502]. Оволодіння керівниками освітніх закладів прийомами управління конфліктами (замість дуже поширеної тези “у нас конфліктів немає”) є, на наш погляд, одним із соціально-психологічних резервів оптимізації управління. Вирішення цих проблем можливе на основі розробок провідних українських фахівців з конфліктології - В.Г.Ложкіна [244; 245; 413] та М.І.Пірен [338; 339; 341; 413], які є фундаторами розробки соціально-психологічних основ конфліктології в Україні.

Таким чином, аналіз управлінського процесу показує, що планування, організація та контроль, як базові функції управління в системі середньої освіти, тісно пов'язані з психологічними функціями управління (прийняття управлінських рішень, спілкування, керівництво, мотивація). При цьому слід зазначити, що в реальному управлінському бутті процеси першого та другого рівнів управління нерозривно пов'язані, переплетені між собою. Але

з метою глибокого наукового вивчення цих управлінських феноменів, виявлення їх специфічних особливостей, такі процеси варто "розводити", розглядати окремо. Процеси першого рівня є предметом дослідження головним чином теорії управління (теорія менеджменту), процеси другого рівня - психології управління. Тісна взаємодія цих наук і дає можливість розкрити "внутрішню" структуру управління.

2.2.3. "Зовнішня" структура управління: аналіз основних елементів.

Окрім "внутрішньої" структури управління в системі середньої освіти, доцільно виділити ще і його "зовнішню" структуру. Аналіз **зовнішньої структури управління в системі середньої освіти** (рис. 2.2) передбачає розгляд того, в яких векторах, напрямках, рівнях розгортається в просторі "внутрішня" структура управління. "Зовнішня" структура управління має досить "об'ємний" характер і може бути диференційована за такими критеріями:

а) **рівень управління в системі середньої освіти в цілому** (Міністерство освіти і науки - обласні управління - міські (районні) відділи (управління) освіти - навчальні заклади);

б) **рівень управління в конкретному закладі середньої освіти** (наприклад, на рівні школи: директор; заступники директора; вчителі; учні та їх батьки; на рівні районного відділу освіти: завідувач відділом освіти - заступники завідувача відділом освіти - інспектори - працівники методкабінету тощо);

в) **певний напрямок управлінської діяльності в конкретному закладі середньої освіти** (наприклад, в школі: добір вчителів; організація навчально-виховного процесу; контроль знань; в районному відділі освіти:

розробка навчальних програм, обмін педагогічним досвідом, підвищення кваліфікації педкадрів, проведення атестації вчителів тощо).



Рис. 2.2. "Зовнішня" структура управління в системі середньої освіти (диференціація за основними критеріями)

Якщо йдеться про різні рівні управління в конкретному навчальному закладі (школі, ліцеї, гімназії), то доречно, на наш погляд, розглядати, насамперед, *поняття “управління” у вузькому розумінні*, яке стосується взаємодії директора школи зі своїми заступниками, окремими вчителями та педагогічним колективом у цілому, тобто мова йде про взаємодію між собою найвищих рівнів управління (директор - заступники директора - вчителі). І саме на цих рівнях можна говорити про власне управлінську діяльність директора навчального закладу. Разом з тим, необхідно говорити і про *поняття “управління” в широкому розумінні*, яке стосується не лише взаємодії директора школи з його заступниками, вчителями, а й взаємодії директора навчального закладу (заступників директора), а також педагогічного колективу (окремих вчителів) з учнями та їх батьками, тобто в даному випадку мова йде про взаємодію між собою представників усіх рівнів управління, які існують у навчальному закладі (директор - заступники директора - вчителі - учні та їх батьки). І тоді говорять про організацію не лише власне управлінської, а й навчально-виховної діяльності. Часом, коли йдеться про планування, організацію та контроль у сфері навчально-виховної діяльності, використовується також термін "педагогічне управління" (в системі "педагог - учень"). У вітчизняній та зарубіжній літературі існує навіть спеціальний напрямок теорії менеджменту - управління роботою з класом (аудиторією), або *педагогічний менеджмент*.

Необхідно також підкреслити, що розгортання управління в системі середньої освіти на зазначених управлінських рівнях та напрямках управлінської діяльності передбачає, як правило, реалізацію "внутрішньої" структури, тобто "зовнішня" і "внутрішня" структури управлінського процесу нерозривно пов'язані і тісно взаємодіють між собою. У нашій роботі основна увага буде надаватися розгляду власне управлінської діяльності, тобто аналізу управління у вузькому розумінні слова, а також

висвітленню саме "психологічного зрізу" управлінського процесу, проте, будуть розглядатися й інші аспекти управління.

Описана структура управління закладами середньої освіти була покладена в основу експериментальної частини дослідження, про що піде мова в наступних розділах роботи.

2.3. Психологічні особливості управління в системі середньої освіти порівняно з управлінням в інших соціальних сферах

Психологічний аналіз управлінського процесу в системі середньої освіти передбачає, поряд із розкриттям загальних характеристик управління, притаманних всім типам організацій, виділення специфічних особливостей, які мають відношення саме до системи середньої освіти. Виділення таких особливостей можливе, на наш погляд, в результаті пошуку відповідей на такі питання:

1) Яка основна мета освітніх організацій, порівняно з організаціями, які існують в інших соціальних сферах (бізнес, виробництво тощо)?

2) Які особливості об'єкту управління в освітніх організаціях, порівняно з організаціями, які існують в інших соціальних сферах ?

3) У чому особливості результатів діяльності в освітніх організаціях, порівняно з організаціями, які існують в інших соціальних сферах ?

Проаналізуємо ці питання.

Основна мета (місія) будь-якої освітньої організації, незалежно від рівня управління, на якому вона функціонує, полягає, на наш погляд, в забезпеченні навчання, виховання і розвитку особистості. Тобто, кінцевим "продуктом" функціонування освітньої організації, на який повинні працювати всі рівні управління, від найвищого (Міністерства освіти і науки) до найнижчого, і, разом з тим, основного (навчальний заклад), є "живий" об'єкт, особистість - соціальна істота, яка включена в суспільні стосунки і є

діячем (суб'єктом) цих стосунків. Це істотно відрізняється від основної місії, наприклад, виробничих та комерційних організацій, яка полягає у створенні матеріальних продуктів, забезпеченні споживачів товарами і надання їм послуг (і на основі цього - отримання певного прибутку), а, отже, кінцевим результатом функціонування таких організацій є "неживий", хоча і досить складний за своїми параметрами, продукт.

Таким чином, освітні організації відрізняються від інших унікальністю, неповторністю, і водночас величезною складністю своєї місії, яка полягає, насамперед, в забезпеченні навчання, виховання та розвитку юної особистості.

Проведений нами аналіз управлінського досвіду показує, що сьогодні в багатьох освітніх організаціях спостерігається певне "викривлення" основної місії і цілей діяльності таких організацій, що проявляється в тому, що в ієрархії цілей провідну роль починають займати не цілі навчання, виховання та розвитку особистості, а цілі досягнення значних прибутків від освітньої діяльності. Особливо "рельєфно" це проявляється в діяльності навчальних закладів, заснованих на приватній формі власності ("приватні навчальні заклади") [168], хоча аналогічні тенденції мають місце також і в діяльності деяких навчальних закладів, заснованих на державній формі власності.

Щодо приватних навчальних закладів, то слід зазначити, що в цих закладах спостерігаються різні варіанти розв'язання цієї проблеми, в залежності від того, як розв'язується проблема взаємодії засновника (власника) та директора школи. При цьому можливі два основні варіанти: а) коли засновник (власник) приватної школи виступає одночасно її директором; б) коли засновник (власник) приватної школи призначає директора школи.

У першому випадку для засновника (власника) приватної школи дуже важливим є усвідомлення основних завдань та специфіки діяльності освітніх закладів України у відповідності до чинного законодавства та документів,

які регламентують діяльність школи в сучасних умовах, визначення провідних цілей та завдань школи та відображення їх в Концепції діяльності школи. При цьому важливим є те, щоб засновники-директори приватних шкіл не зводили основну мету діяльності школи лише до отримання прибутку, а й ставили більш значущу мету - сприяння розвитку вітчизняної освіти, забезпечення повноцінного навчання, виховання та розвитку учнів. Тобто, мова йде про те, щоб одна людина могла в собі гармонійно та гнучко поєднувати реалізацію двох соціальних ролей - засновника ("бізнесмена") та директора школи ("освітянина"). Таке успішне поєднання спостерігається тоді, коли засновником приватних шкіл стають творчі, неординарні особистості, які реалізують на практиці свою оригінальну авторську програму навчання та розвитку дітей. У протилежному випадку, коли спостерігаються розбіжності між двома соціальними ролями та переважання ролі "бізнесмена", часто виникають ситуації, коли освітні цілі, пов'язані з реалізацією основної місії освітніх закладів, часто відходять на задній план, і основною метою стає мета отримання прибутку, яка досягається досить часто в результаті встановлення високої платні за навчання, а, насправді, платні лише за створення комфортних умов для перебування дітей у школі (невелика кількість дітей у класі, хороше харчування, наявність охорони тощо).

У іншому випадку важливим є те, щоб засновником приватної школи за підтримки місцевих органів управління освітою (за умови, звичайно, реалізації засновником стратегії партнерства освітніми органами) був проведений адекватний відбір директора приватної школи. Така процедура добору, яка пройшла апробацію в процесі дослідження, має, на наш погляд, включати такі основні етапи: а) організацію індивідуальної зустрічі засновника та претендентів на посаду майбутнього директора і обговорення змісту соціального запиту, який надходить від замовника, в тому числі, основних завдань та ідей діяльності школи; б) проведення психологічного

діагностування працівниками психологічної служби райво (міськво) претендентів за такими їх соціально-психологічними характеристиками: ставлення претендентів до основної мети та діяльності школи; визначення змісту та основних напрямків нововведень; інтелектуальний та творчий потенціал; організаторські здібності; комунікативні здібності; ступінь сумісності індивідуально-психологічних якостей засновника та майбутнього директора школи тощо; в) проведення презентації проекту майбутньої діяльності приватної школи перед спеціальною комісією, куди можуть входити засновник, представники органів управління освітою, психологи, наукові консультанти тощо.

Проведення такого науково обгрунтованого відбору директора приватної школи створює, на наш погляд, можливість уникнути в майбутнього конфліктів та напруження в процесі взаємодії засновника (власника) та директора приватної школи та “викривлення” основної місії діяльності школи.

Не заперечуючи щодо доцільності та можливості отримання освітніми організаціями прибутку (за додаткові освітні послуги), ми все ж таки вважаємо, що ці цілі не мають бути основними в діяльності цих організацій, а повинні бути підпорядковані основній їх меті - забезпечення навчання, виховання та розвитку підростаючої особистості.

Щодо **соціально-психологічних характеристик об'єкта управління в освітніх організаціях**, то тут необхідно сказати, що таким об'єктом, насамперед, виступають *учні* (коли ми говоримо про широке розуміння поняття “управління” - підрозділ 2.2). Стосовно *основних особливостей цього об'єкту управління*, то на основі вікових характеристик, притаманних учнівському віку [69; 218], до них можна віднести такі: несформованість психіки дітей (відсутність усталених психофізіологічних механізмів розвитку, підвищена емоційність, чутливість тощо); відсутність стійких етично-духовних основ розвитку особистості, оскільки такі основи лише

формується; підвищена довіра дітей до дорослих (особливо в початковій школі) та розгляд поведінки та діяльності дорослих як ідеальної моделі власної поведінки, наслідування такій поведінці тощо. Все це вимагає особливого підходу до організації взаємодії з таким об'єктом управління на всіх рівнях управління (як безпосередньо при взаємодії вчителя та учнів, так і при взаємодії адміністрації та вчителів) і істотно має відрізняти його від підходу при здійсненні управління в інших соціальних сферах (бізнес, виробництво тощо), коли об'єктом управління виступає зріла особистість, якій притаманні уже сформовані фізіологічні та соціально-психологічні характеристики.

Також слід відзначити *складність та багатоаспектність об'єкту управління в цілому* в освітніх організаціях, який диференціюється за багатьма параметрами: а) віковими характеристиками (від 7 до 17 років - на рівні учнів та від 22 до 60-70 років - на рівні вчителів та батьків, що вимагає від керівників уміння враховувати особливості різних вікових груп); б) соціальними характеристиками (коли керівникам освітніх організацій у процесі взаємодії з батьками доводиться мати справу з представниками різних соціальних груп та прошарків суспільства - від дипломатів, представників урядових структур, "крутих" бізнесменів до батьків-алкоголиків, одиноких матерів, безробітних, що вимагає певної тактовності, гнучкості, витримки при врахуванні інтересів представників цих груп); в) статевими характеристиками (коли керівникам доводиться взаємодіяти в основному з педагогами-жінками, які складають переважну більшість працівників в освітніх організаціях, що вимагає від керівників необхідності врахування особливостей жіночої психології - підвищеної вразливості, чутливості, емоційності, невірноваженості тощо), реалізації в цілому гендерного підходу в управління школою [447; 521; 624]. Напевно, в цілому можна говорити про те, що ні в одному з інших типів організацій (які функціонують в інших соціальних сферах) керівникам не доводиться мати

справу з таким складним та “багатовекторним” об’єктом управління, як це спостерігається в освітніх організаціях. Це вимагає, звичайно, від керівників особливої соціально-психологічної підготовки, динамічності при аналізі різноманітних управлінських ситуацій та розв’язанні управлінських проблем.

Важливо також враховувати і **особливості результату діяльності освітніх організацій**. Ці результати, на наш погляд, характеризуються такими особливостями: а) пов’язані з перспективними напрямками діяльності та розвитку особистості (підготовка учнів до професійного та особистісного життя в майбутньому, закладання основ життєдіяльності підростаючої особистості); б) відстрочені в часі і не мають відчутного, вираженого “зворотнього зв’язку”; в) не мають чітких матеріалізованих критеріїв і показників. Це вимагає, на наш погляд, від керівників освітніх організацій бути не просто менеджерами-організаторами, але і професіоналами-педагогами, які глибоко уболівають за результати педагогічної діяльності, усвідомлюють їх унікальність і, водночас, велику складність і відповідальність.

Таким чином, управління в системі середньої освіти характеризується певними соціально-психологічними характеристиками, що вимагає, на наш погляд, *реалізації специфічних підходів*, порівняно з управлінням в інших соціальних сферах. Аналіз та обґрунтування таких підходів пов’язаний, на нашу думку, з пошуком відповідей на такі питання:

1) Які теоретико-методологічні підходи є найбільш доцільними, виправданими при осмисленні, розумінні представниками освітніх організацій основної мети їх діяльності?

2) Якими мають бути основні характеристики педагогічної діяльності (як основної діяльності освітянських організацій) для досягнення цієї мети?

3) Яким має бути управління освітніми організаціями для успішного здійснення педагогічної діяльності, спрямованої на реалізацію поставленої мети?

Проаналізуємо ці питання.

Аналіз різних підходів до розуміння сутності особистості в контексті сучасних освітніх систем доводить, що одним із найбільших значущих, виправданих підходів є, на наш погляд, **підхід гуманістичної психології**.

Цей науковий підхід виник у США наприкінці 60-х рр. на противагу двом іншим науковим підходам, які займали панівну позицію в американській психології середини століття - психоаналізу та біхевіоризму, і організаційно набув форми соціального руху - “третьої сили” в психології [610]. Основним предметом свого вивчення представники гуманістичної психології обрали цілісну сутність людини в її вищих, специфічних для людини проявах (самість, вибір, креативність, розвиток, самореалізація тощо), які раніше не знаходили відображення в інших психологічних теоріях. Актуалізації цього наукового напрямку саме в 60-ті роки сприяла відповідна соціально-політична та культурна атмосфера, яка спостерігалась в тогочасному американському суспільстві (початок “холодної” війни після недавно закінченої другої світової; гонка озброєнь; війна у В’єтнамі; расові виступи та ін.). Все це призвело до виникнення певних змін у масовій політичній свідомості американців (криза цінностей; самотність; проблема сенсу життя; проблема самоідентичності людини; проблема авторитету та ін.) та виникнення вкрай загостреного протиріччя (конфлікту) між прагненням людини до любові, щирості, глибоких людських стосунків та неможливістю установити ці стосунки [243; 551].

Основні ідеї гуманістичної психології знайшли відображення в роботах таких відомих американських психологів, як *Т. Грінінг* [93; 573], *Ш.Бюлер* [551], *А. Маслоу* [269; 586], *К. Мустакас* [592], *К. Роджерс* [387-390; 601-603], *Е.Сьютич* [616] та ін. Професійному об’єднанню прихильників гуманістичної психології сприяло створення Американської Асоціації за гуманістичну психологію та “Журналу гуманістичної психології”, які досить активно функціонують і сьогодні.

Не вдаючись до детального аналізу історії виникнення та основних етапів розвитку гуманістичної психології в США та інших країнах, оскільки це не входить спеціально в завдання нашого дослідження, і уже досить детально відображено в роботах інших авторів [369], проаналізуємо лише основні положення гуманістичної психології, які, на наш погляд, є принципово значущими для аналізу нашої проблеми, пов'язаної з управлінням освітніми організаціями.

Представники гуманістичної психології виділяють **такі основні аспекти розуміння сутності особистості**: а) людина - це найвища цінність в існуючому світі; б) кожна людина - унікальна, неповторна, своєрідна, тому необхідно визнавати автономію кожної людини, її право йти своїм шляхом і на цьому шляху розкривати свої смисли як безцінну потенційну можливість життя; в) найціннішою властивістю психологічної організації людини є її намагання розвивати свої потенційні, творчі можливості, самозмінювати себе, управляти власним розвитком; г) вільний вибір - основа розвитку особистості, позитивних особистісних змін; д) необхідними і достатніми умовами гуманізації будь-яких міжособистісних стосунків, які забезпечують конструктивні особистісні зміни є: *безоцінне позитивне прийняття іншої людини*; її активне *емпатійне (співпереживаюче) слухання*; *конгруентне* (тобто адекватне, справжнє і щире) самовираження себе у спілкуванні з нею; е) зовні людину не можна гуманізувати, будь-яка гуманізація - це перш за все гуманізація (і гармонізація) стосунків особистості із своїм внутрішнім аутентичним "Я" [93; 387].

Ідеї гуманістичної психології, що відіграли значну позитивну роль в осмисленні сутності особистості і сенсу її буття в американському суспільстві 60-их - 70-их років, на подальших етапах розвитку американської психології розроблялись за "висхідною" і "нисхідною" лініями через різні об'єктивні та суб'єктивні причини [242; 243].

Разом з тим, слід підкреслити, що ці ідеї знайшли значне коло прихильників у Радянському Союзі, а потім і в країнах колишнього Радянського Союзу, наприкінці 80-их - на початку 90-их років. В основі такої зацікавленості лежать, на наш погляд, такі основні причини: значні соціально-політичні та економічні зміни, які відбулися в суспільстві (трансформація суспільного ладу); наявність кризових ситуацій (соціальних, економічних, екологічних, ціннісно-духовних тощо)у зв'язку з перехідним періодом; спроба соціальних інституцій поставити в центр соціального буття людину (з її конкретними потребами та інтересами); демократизація суспільного життя; осмислення життєдіяльності суспільства в контексті міжнародного простору та загальнолюдських цінностей та інші.

Зазначені обставини стали причинами того, що в останні 10-15 років у Росії, а трохи пізніше і в Україні, досить активно починають “підхоплюватись” та розробляти ідеї гуманістичної психології. При цьому важливим є той факт, що багато ідей радянської психології були “відкритими” для ідей гуманістичної психології (роботи *Б.Г. Ананьєва, Л.С.Виготського, О.М. Леонтьєва, В.М.Мясіщева, С.Л.Рубінштейна* та інші.) [242]. І навіть виникає новий напрямок у психології - гуманітарна психологія [298], який включає різні гуманітарні парадигми, зокрема відому “культурно-історичну психологію” Л.С.Виготського, і ширший за своїм змістом за гуманістичну психологію.

Конкретними результатами розробки вітчизняних психологів означеної проблеми на рівні діяльності освітніх організацій стало, насамперед, осмислення на основі робіт американських вчених **специфіки педагогічної діяльності, яка здійснюється на гуманістичних засадах** та підготовка відповідних публікацій. Як показав аналіз, така діяльність характеризується *такими основними особливостями* [315; 316; 510].

По-перше, гуманістичне навчання - це не єдиний метод, а сукупність цінностей, особлива педагогічна філософія, нерозривно пов'язана з

особистісним способом існування людини. В таку систему цінностей входить: переконання в особистісній гідності кожної людини; в значущості для кожної людини здатності до вільного вибору і відповідальності за його наслідки; в радості навчання як творчості.

По-друге, в навчанні повинен здійснюватися акцент не на навчання, а учіння, саме викладання повинно бути організоване не як трансляція інформації, а як фасілітація (від англ. *facilitate* - полегшувати, допомагати, сприяти) осмисленого учіння.

По-третє, реформа навчання повинна здійснюватися на перебудові певних особистісних установок учителя, які реалізуються в процесі його міжособистісної взаємодії з учнями. Основними установками учителя-фасілітатора повинні бути: а) "істинність" і "відкритість" - відкритість учителя своїм власним думкам і переживанням, здатність відкрито висловлювати і транслювати їх учням; б) "прийняття" та "довіра" - особистісна впевненість учителя в можливостях і здібностях учнів; в) "емпатичне розуміння" - бачення вчителем внутрішнього світу і поведінки кожного учня з його внутрішньої позиції, неначе його очима.

По-четверте, кожен учитель на основі зазначених настанов виробляє свій власний інструментарій навчання, виходячи із загальних методичних прийомів: а) використання різноманітних "ресурсів навчання" (засобів навчання) і створення умов, які забезпечують їх фізичну та психологічну доступність учням; б) забезпечення в процесі навчання різних "зворотних зв'язків" між учителем і учнями (опитування, бесіди, групові форми спілкування тощо); в) укладання індивідуальних або групових "контрактів" з учнями, в яких після спільного обговорення з учнями фіксується чітке співвідношення обсягів навчальної роботи та її оцінок; г) організація навчання в різновікових навчальних діадах, в яких один учень виконує функції вчителя; д) організація груп вільного спілкування (для учнів,

учителів та змішаних) з метою формування гуманістичних особистісних настанов тощо.

На основі такого гуманістичного розуміння педагогічної діяльності почали розроблятись різноманітні проблеми, пов'язані з організацією діяльності освітніх організацій у цілому та здійснення навчально-виховного процесу в навчальних закладах на гуманістичних засадах.

Слід зазначити, що в Україні ці проблеми почали активно розроблятись в Інституті психології ім. Г.С.Костюка АПН України та в Рівненській науково-практичній лабораторії психології гуманізації навчання під керівництвом професора *Г.О.Балла* [19; 20; 22]. Зазначеними організаціями протягом 1996-1998 рр. були проведені три науково-практичні (регіональні та міжнародні) семінари, присвячені гуманістичній психології та педагогіці, психолого-педагогічним проблемам гуманізації освіти [282; 372; 378], на яких були представлені кращі здобутки вітчизняних вчених, ближнього і далекого зарубіжжя з зазначеної проблеми, а за їх результатами видані збірники наукових праць. Окрім того, опубліковано кілька навчальних посібників для вчителів з проблем гуманізації освіти [105; 371], а також здійснено переклад деяких робіт фундаторів гуманістичної психології [269; 388].

Аналіз робіт, виконаних вітчизняними вченими в рамках гуманістичної психології та педагогіки, довів, що в цих роботах представлені ідеї, які стосуються ***таких основних напрямків гуманістичного забезпечення діяльності закладів середньої освіти.***

Першу групу складають роботи, які стосуються *визначення стратегії діяльності освітніх організацій*, виходячи з гуманістичних позицій (обґрунтування необхідності гуманістичних змін в освіті, виходячи із соціально-історичного та культурного контексту; визначення альтернативних стратегій в освіті; аналіз філософських основ діяльності освітніх організацій тощо). Ця група, яка є не дуже чисельною, представлена роботами

О.Г.Асмолова [15], Г.О.Балла [22], С.Братченка [50], І.Семенова [403], В.І Шпака [514] та інших.

Друга група досліджень присвячена аналізу *різноманітних підходів та засобів гуманізації навчально-виховного процесу*. До цієї групи, яка, на наш погляд, є найбільш чисельною, належать роботи, які стосуються таких проблем: використання особистісного підходу до учнів у навчально-виховному процесі (В.В.Рибалка [385]); реалізація індивідуального підходу в процесі навчання (Т.Михайлова [281]); врахування гендерного підходу - особливостей чоловічої та жіночої статі в навчально-виховному процесі (Т.М.Титова [447]); організація диференційованого навчання (С.А.Гончаренко [88]); використання діалого-культурологічного підходу як наряду гуманізації освіти (Г.О.Балл, А.Г.Волинець, С.О.Копилов [23; 105]); забезпечення гуманістичного спрямування модульно-розвиваючої системи навчання (Л.Прокопченко [361]); розвиток позитивного самоствердження, самоактивності дитини, самоактуалізації особистості в навчально-виховному процесі, забезпечення умов для її особистісного зростання та життєвого самоствердження (І.Д.Бех [32], М.Боришевський [43; 376], Є.І.Головаха [87], Л.В.Сохань [423], Т.Титаренко [444-446], Т. Юрченко [536]); врахування психофізіологічних основ навчання як умови гуманізації навчально-виховного процесу (роботи В.М.Юрченко [532]); гуманізація процесу виховання як умова попередження адиктивної поведінки (Н.Ю.Максимова [263]); забезпечення гуманістичних основ при здійсненні професійної орієнтації учнів та професійного вибору (П.Перепелиця [331]); використання гуманістичних основ навчання при викладанні різних навчальних предметів - іноземних мов, музики (Т.Г.Віленська [70], В.Медінцев [275]); забезпечення гуманістичної парадигми в діяльності шкільного психолога (Г.М.Бреслав [51], В.Рибалка [384]); використання ідей гуманістично спрямованого навчання, відображених в роботах вітчизняних мислителів - І.Я.Франка [272],

В.О.Сухомлинського [532], а також сучасних дослідників країн Західної Європи [8]) та ін.

До третьої групи досліджень належать роботи, які стосуються аналізу *особливостей здійснення педагогічної діяльності на гуманістичних засадах, умов та засобів підготовки вчителя до такої діяльності*. Серед них можна назвати дослідження, присвячені таким проблемам: ідентифікація та становлення педагога як суб'єкта гуманістично спрямованої педагогічної комунікації (Л.Воробйова [72], В.Злівков [139], С.Мусатов [292]); забезпечення гуманістичних стосунків вчителя з учнями (В.Семиченко [404-406]); подолання розбіжностей між декларованими вчителями гуманістичними засобами гуманізації виховання і авторитарно-директивними стереотипами (С.П.Тищенко [448]).

Слід зазначити, що третя група досліджень є малочисельною і ця обставина відображає, на наш погляд, *протиріччя*, яке існує між виділеними багатьма авторами різноманітними засобами забезпечення гуманізації навчання та виховання і реальними умовами впровадження цих засобів в навчально-виховний процес. Щодо таких умов, то, як видно із останньої групи досліджень, увага надається, насамперед, спеціальній підготовці вчителя до здійснення гуманістично орієнтованої педагогічної діяльності.

Разом з тим, аналіз робіт доводить, що при аналізі цих умов *недостатня увага, на наш погляд, надається проблемам гуманізації управління освітніми закладами в цілому* (організації гуманістичної взаємодії керівника освітнього закладу та педагогічного колективу; реалізації гуманістичних стосунків у педагогічному колективі; створенню умов для саморозвитку особистості вчителя в умовах конкретного освітнього закладу тощо).

Так, наприклад, в роботі Е. Єсеніної, Т.Моїсєєвої [120] йдеться про те, що гуманізація повинна стосуватися всіх трьох рівнів системи освіти: а) першого рівня - системоутворюючого (рівня цілей); б) другого рівня - рівня

стосунків між учнем, учителем та навчальною діяльністю; в) третього рівня - рівня субстрату (психології вчителя і учня, змісту і методів навчальної діяльності). На наш погляд, із зазначених рівнів управління “видав” ще один, не менш важливий рівень - рівень гуманізації взаємодії керівника та педагогічного колективу, який, на наш погляд, повинен знаходитися між першим та другим рівнем у наведеній вище класифікації, і від якого, на нашу думку, значною мірою залежить впровадження інших рівнів гуманізації освіти.

Разом з тим, в роботах окремих авторів проблема гуманізації управління освітніми організаціями знайшла певне відображення, але в основному, на наш погляд, лише на рівні постановки проблеми та “пунктирного” висвітлення певних аспектів цієї проблеми.

Так, *В.М. Юрченко* [532], здійснюючи структурно-функціональний аналіз основних напрямків гуманізації навчання як цілісного процесу, говорить про такі чотири напрямки: а) демократизацію функціонального устрою школи; б) перетворення взаємодії учителя і учнів у процесі навчання в засіб творчого психічного саморозвитку останніх; в) створення умов для формування в учнів та вчителів особистості гуманіста, демократа, творця; г) контроль та оптимізація психофізіологічного стану учнів під час занять. Разом з тим, в подальшому автор аналізує лише другий напрямок, не розглядаючи першого та третього, які, на наш погляд, є важливими з точки зору гуманізації управління школою.

О.Суська [431] серед чотирьох критеріїв гуманізації навчання також називає такі критерії, як демократизація функціонального устрою закладів освіти та створення умов для формування в учнів рис особистості гуманіста. Аналізуючи останній фактор, автор говорить про те, що створення таких умов залежить не лише від діяльності педагога, а від характеристик “мікросередовища” (сукупність обставин, у яких діє юна людина, та її найближчого повсякденного оточення). Конкретизуючи цю тезу, можна

говорити про те, що серед характеристик мікросередовища, яке створюється безпосередньо в освітньому закладі, і які впливають на становлення особистості педагога і, опосередковано, на особистість учня, важливе місце, на наш погляд, займають особливості управлінської діяльності керівника освітнього закладу.

В.Андрієвська [9] звертає увагу на феномен, який широко вивчається на Заході - “професійне вигорання” вчителя, що має як фізичні (зниження імунітету, енергії, порушення сну, втома тощо), так і психологічні аспекти (почуття депресії, безпорадності і безнадії, негативна настанова щодо самого себе, роботи і життя взагалі тощо). Думаємо, що важливим є вивчення умов, які мають забезпечуватись у процесі управління освітнім закладом, які б сприяли профілактиці “професійного вигорання” вчителів. І однією із таких умов є, на нашу думку, гуманізація управлінської взаємодії.

Т.Г.Віленська, досліджуючи умови гуманізації викладання іноземних мов у школі, довела те, що “гуманістично орієнтований учитель іноземної мови, який отримав найсучаснішу професійну підготовку, не зможе досягти максимальних результатів у своїй викладацькій діяльності, якщо школа, де він працює, не буде являти собою цілісної системи гуманного навчання, яка поширюватиметься не тільки на викладання усіх шкільних дисциплін на всіх етапах навчально-виховного процесу, але й буде визначати увесь шкільний устрій, створювати особливу, відмінну від традиційної, шкільну атмосферу “ [70, 47].

Н.Л.Коломінський [201] звертає увагу на наявність взаємозалежності між розвитком дитини і особистістю менеджера. На наш погляд, цей вплив може здійснюватися як безпосередньо, так опосередковано, через “проміжний етап” - вплив особистості керівника і методів його управління на особистість учителя, а уже потім, через особистість учителя, на особистість учня, в результаті використання тих чи інших методів педагогічної взаємодії.

Таким чином, у результаті аналізу проблеми можна зробити **висновок** про те, що виходячи із завдання переорієнтації сучасних навчальних закладів на ідеї гуманізації навчання і виховання підростаючої особистості, організації гуманістичної за змістом педагогічної діяльності, *управління в системі середньої освіти також повинно здійснюватися на гуманістичних засадах*. Адже успішна діяльність будь-якої системи, у даному випадку, системи гуманістичного виховання і виховання підростаючої особистості, неможлива за наявності в ній "чужинських", а тим більше, центральних механізмів функціонування. Іншими словами, не може бути "гуманним" за ставленням до дитини той учитель, який постійно відчуває на собі "негуманність" управлінських впливів свого директора, і в свою чергу, важко чекати виявів "гуманності" до вчителів з боку директора школи, який постійно відчуває на собі "негуманність" спілкування та взаємодії з боку завідуючого районним (міським) відділом (управлінням) освіти. І цей ланцюг, відповідно, можна продовжувати. І розробка цього напрямку повинна, на наш погляд, складати **спеціальний напрямок досліджень у проблематиці психологічних основ гуманізації освіти**, який сьогодні, як показав наведений вище аналіз літератури, ще недостатньо актуалізований.

Основні характеристики гуманістичного підходу до управління закладами середньої освіти, розробленого нами [158; 161; 579], виявляються в певних положеннях, які відображають:

- а) необхідність побудови управлінських стосунків між керівником та підлеглим на основі партнерства;
- б) доцільність реалізації спільної діяльності керівника і членів педколективу в процесі управління освітянськими організаціями;
- в) важливість розуміння та врахування індивідуально-психологічних особливостей підлеглих в управлінській взаємодії;

г) необхідність створення умов для реалізації творчого потенціалу підлеглих та здійснення ними самоуправління своєю професійною діяльністю та особистісним розвитком;

Конкретні положення гуманістичного підходу до управління середньою освітою можна відобразити таким чином:

- конструктивна взаємодія керівника освітянської установи з членами свого колективу можлива тоді, коли з ними встановлюються людські (а не "чисто" формальні) управлінські стосунки;

- ці стосунки виявляються в рівності партнерів по спілкуванню, емоційній відкритості і довірі один до одного, прийнятті іншої людини як цінності у свій внутрішній світ;

- управління освітньою організацією (вироблення управлінської концепції, визначення змісту і структури навчально-виховного процесу, впровадження нових технологій навчання тощо) повинно здійснюватися в процесі спільної діяльності керівника і членів педагогічного колективу, в ході якої вони реалізують себе як творчі індивідуальності;

- кожен член педагогічного колективу (апарату райво, міськво, облуправління) - не схожа на інших, унікальна особистість, тому керівник освітянської організації повинен створювати умови для виявлення і реалізації її неповторної індивідуальності;

- ефективно здійснювати педагогічну взаємодію, забезпечувати розвиток учнів як суб'єктів творчої праці, пізнання і спілкування може працівник освітянської організації, який досягнув певного рівня особистісного розвитку, тому створення умов для безперервного соціального, інтелектуального і особистісного розвитку кожного працівника - важливе завдання керівника середньої освіти;

- у процесі управління освітньою організацією керівник школи (райво, міськво, облуправління) не просто "керує" членами свого колективу, координує їх дії, а створює умови для розвитку у них здатності до

самоуправління (самоаналізу, самоорганізації, саморегуляції) своєю діяльністю і поведінкою, враховуючи при цьому їх індивідуально-психологічні особливості;

- створення керівником освітянської організації атмосфери гуманістичних стосунків і спільної діяльності у педагогічному колективі нерозривно пов'язане з реалізацією ним такої атмосфери у процесі взаємодії з учнями, оскільки управлінська діяльність має здвоєний предмет праці, а це означає, що керівник освітянської установи повинен бути і прекрасним управлінцем, і прекрасним фахівцем, тобто водночас і керівником педколективу, і вчителем, який сам безпосередньо впроваджує гуманістичні засади у навчально-виховному процесі;

- реалізувати гуманістичні ідеї і цінності у процесі взаємодії з учнями та їх батьками може лише педагогічний колектив (колектив апарату, райво, міськво, облуправління), який у своєму "внутрішньому" житті керується гуманістичними ідеалами і нормами;

- управління освітянською організацією на гуманістичних засадах може здійснюватися такими керівниками, які досягли певного рівня особистісного розвитку (позитивно оцінюють ідеї гуманістичної психології; орієнтуються на подальший професійний розвиток, самовдосконалення і самотворення; розвивають психологічну готовність до управлінської діяльності на гуманістичних засадах тощо).

Аналізуючи *труднощі*, з якими зіткнулися гуманістичні інноваційні програми в різних школах, коледжах і університетах США в 60-70 рр., представники гуманістичної психології виділили такі основні причини:

- а) справжні демократичні починання складають загрозу сучасному способу їх буття;

- б) дефіцит людей, що не просто вірять в гуманістичні принципи, не тільки організовують своє життя у відповідності з ними, але і мають практичний досвід гуманістичного співжиття;

в) в діяльності кожної організації існують тенденції виробляти рутинні способи функціонування, і така "повзуча бюрократія" є внутрішнім супротивом гуманізації навчальних закладів;

г) в суспільстві практично відсутній досвід функціонування автономних гуманістичних організацій;

д) адміністрація більшості навчальних закладів розуміє владу над підлеглими (вчителями, учнями) як цінність, яка перевищує за своєю значущістю цінності учіння і розвитку [315; 510].

Окрім названих причин, які, на нашу думку, певною мірою є загальними для різних соціальних систем, можна виділити додатково ще **три групи бар'єрів, які стоять на шляху гуманізації управління закладами середньої освіти в Україні сьогодні.** До них належать:

а) *соціально-економічні бар'єри* (великий "досвід" авторитарного стилю керівництва в усіх сферах суспільства; крах багатьох соціальних і духовних цінностей; хаос в економіці; реальне зубожіння значної кількості населення тощо);

б) *бар'єри, пов'язані безпосередньо з системою середньої освіти* (низький соціальний статус освіти в суспільстві; залишковий принцип фінансування освіти; перехід першокласних фахівців-предметників у сферу бізнесу в зв'язку з необхідністю "виживання" в умовах економічної нестабільності в країні; "особливий" консерватизм системи середньої освіти тощо);

в) *психологічні бар'єри* (низький рівень психологічної культури педагогів і управлінців; відсутність розгалуженої мережі психологічних служб, як в системі середньої освіти, так і в інших галузях; недостатня орієнтація суспільної свідомості в цілому на необхідність психологічного забезпечення життєдіяльності людей та психологічного захисту особистості тощо).

Завдання психологічної науки, і, зокрема, психології управління середньою освітою, якраз і полягає в *подоланні психологічних бар'єрів*, які заважають керівникам освіти виявляти гуманність в управлінні, а також у тому, щоб завдяки підвищенню рівня "психологізації" суспільної свідомості в цілому, опосередковано впливати і на соціально-економічні та власне освітянські бар'єри.

При всій складності завдання гуманізації навчання і виховання підростаючої особистості, і тим більше, гуманізації управління системою середньої освіти, все ж таки необхідно підкреслити два важливих моменти. По-перше, варто акцентувати увагу на значущості проблеми переорієнтації навчання за традиційною схемою на навчання, побудоване на гуманістичних принципах, оскільки лише таке навчання забезпечує вільний розвиток, самоактуалізацію і самотворення особистості, і поступово впроваджувати його, хоча б в окремих, готових до цього, типах навчальних закладів. По-друге, необхідно чітко усвідомлювати, що *реалізація системи гуманістичного навчання неможлива без впровадження гуманістичної системи управління освітянськими закладами*, оскільки функціонування іншого, не орієнтованого на людину, управління, буде лише дискредитувати саму ідею гуманізації навчально-виховного процесу.

Слід зазначити, що принцип гуманізації управління освітніми закладами дуже близький за своєю сутністю до *людиноцентристського підходу в управлінні*, запропонованого *Т.І.Шамовою, Н.В.Немовою [277]*. Особливість цього підходу полягає в тому, що він ставить у центрі своєї уваги людину, на противагу іншим підходам, що ігнорують людський фактор. Зміст такого підходу розкривається в таких основних положеннях: а) шлях до успіху організації лежить через індивідуальний успіх її співробітників, в основі якого закладені вищі людські потреби, які задовольняються за допомогою спеціальних методів; б) створення ситуації успіху можливе на основі вияву та пояснення індивідуальних характеристик

та поведінки особистості в конкретній ситуації; в) піддаються виміру та впливу такі характеристики особистості, як здібності, потреби, очікування, сприймання, ставлення, цінності (ці характеристики складають суть терміну "людські похідні"); г) на поведінку людини впливає середовище, в якому вона працює, групи та лідери; д) людські похідні особливо яскраво проявляються і тому повинні враховуватися в процесі комунікації, під час прийняття рішень та делегування повноважень [277]. Розвиваючись паралельно та взаємодоповнюючи один одного, принцип гуманізації управління та людиноцентристський підхід до управління спрямовані на забезпечення, поряд з реалізацією цілей освітньої організації, реалізацію цілей конкретного працівника, самореалізації, самоствердження тощо.

Необхідно також вказати, що принцип гуманізації управління системою середньої освіти тісно пов'язаний з принципом демократизації управління [26; 28; 211]. Взаємодоповнюючи один одного і тісно взаємодіючи між собою, ці принципи мають *свою специфіку і самостійне значення*.

Принцип демократизації управління системою середньої освіти зорієнтований, на наш погляд, на залучення всіх організаторів і учасників педагогічного процесу до активної постановки та розв'язання актуальних завдань навчання та виховання, забезпечення умов для висловлювання всіма педагогами і учнями думок з тих чи інших питань, внесення пропозицій, формування новаторських ідей, інноваційних підходів та шляхів їх реалізації тощо.

Принцип гуманізації управління системою середньої освіти передбачає врахування індивідуально-психологічних особливостей, прийняття унікальної неповторності кожного учасника навчально-виховного і управлінського процесу, створення умов для максимального вияву його творчих потенцій, вільного розвитку, самореалізації, самотворчості у процесі здійснення навчальної і педагогічної діяльності.

Таким чином, можна стверджувати, що принцип демократизації управління системою середньої освіти створює основу для вияву унікальної неповторності, вільного розвитку кожного учасника навчально-виховного процесу, тобто забезпечує базу для реалізації гуманізації управління. І в той же час, гуманізація управління збагачує саму суть, "внутрішній" зміст демократизації навчання та виховання підростаючої особистості - управління системою середньої освіти, підіймає її на значно вищий рівень.

Обґрунтовуючи важливість і необхідність гуманізації управління як одну із істотних особливостей управлінського процесу в середній освіті, слід зазначити, що певні вияви гуманістичного підходу в управлінні можуть бути притаманними організаційним структурам, які функціонують і в інших сферах життєдіяльності людей - бізнесі, виробництві тощо, про що відзначають, правда, лише на рівні постановки проблеми, окремі автори, які займаються вивченням діяльності цих організацій [449; 451; 587]. Але виходячи із основної місії цих структур (отримання прибутку) і, відповідно, більш низького статусу інших цілей в ієрархії цілого комплексу управлінських цілей, можна стверджувати, на наш погляд, що гуманізація управління в цих галузях займає досить незначне місце і то лише в тих структурах, керівники яких усвідомлюють значущість і цінність кожної конкретної особистості в діяльності фірм (підприємств, установ).

Реалізація названих вище форм роботи за взаємодії адміністрації з педагогічним колективом дасть можливість перейти до застосування принципу гуманізації в організації навчально-виховного процесу в школі, коли вчитель у взаємодії з дітьми зможе повноцінно реалізувати той підхід, який він відчуває стосовно себе з боку адміністрації школи. Інакше кажучи, однією з основних стратегій організації діяльності освітнього закладу може стати *така стратегія: від гуманізації взаємодії адміністрації освітнього закладу з вчителями до гуманізації взаємодії педагогів та учнів.*

Таким чином, на основі викладеного вище матеріалу, можна зробити висновок про те, що управління в системі середньої освіти має певні психологічні особливості, порівняно з управлінням в інших соціальних сферах, які повинні враховуватись у процесі організації діяльності освітніх організацій.

2.4. Система соціально-психологічних чинників та умов підвищення ефективності управління закладами середньої освіти

Як було показано в попередніх підрозділах, процес управління в системі середньої освіти є досить складним і потребує врахування керівниками освітніх організацій багатьох чинників (соціальних, політичних, правових, економічних, педагогічних тощо), які підвищують ефективність його здійснення. Серед таких чинників важливе місце посідають соціально-психологічні чинники, які пов'язані, насамперед, з організацією ефективної управлінської взаємодії в освітніх організаціях.

Для розробки системи психологічних чинників та умов підвищення ефективності управління освітніми організаціями нами був застосований *системно-структурний аналіз та генетичний підходи* [226; 227; 246; 259; 343; 488].

Застосування цих підходів до проблеми дало можливість зробити висновок про те, що до **основних соціально-психологічних чинників підвищення ефективності управління закладами середньої освіти** слід віднести такі:

1. Чинники, пов'язані з психологічними особливостями процесу управління закладами середньої освіти:

- 1.1. Чинники, пов'язані з урахуванням керівниками закладів середньої освіти змісту, структури та психологічних компонентів управління.

1.2. Чинники, пов'язані з урахуванням керівниками закладів середньої освіти психологічних особливостей управління в системі середньої освіти, порівняно з управлінням в інших соціальних сферах.

2. Чинники, пов'язані з формуванням психологічної готовності керівників закладів середньої освіти до управління:

2.1. Чинники, пов'язані з визначенням змісту, структури психологічної готовності керівників закладів середньої освіти до управління.

2.2. Чинники, пов'язані з визначенням психологічних умов формування психологічної готовності керівників закладів середньої освіти до управління.

3. Чинники, пов'язані з реалізацією практичної психології управління в системі середньої освіти:

3.1. Чинники, пов'язані з визначенням основних завдань та напрямків реалізації практичної психології управління в системі середньої освіти.

3.2. Чинники, пов'язані з обґрунтування основних видів психологічної допомоги керівникам та визначенням ролі психолого-управлінського консультування.

Окрім виділення соціально-психологічних чинників підвищення ефективності управління, важливим, на наш погляд, є виділення також **психологічних умов**, впровадження та дотримання яких робить дію зазначених вище психологічних чинників реальністю, а отже, дійсно сприяє підвищенню ефективності управління закладами середньої освіти. Проаналізуємо зміст кожної із груп психологічних чинників та необхідних для їх реалізації умов.

Коли мова йде про **першу групу соціально-психологічних чинників підвищення ефективності управління освітніми закладами**, то слід розрізняти, як уже було відзначено, *дві підгрупи чинників* (чинники, пов'язані з урахуванням керівниками закладів середньої освіти змісту, структури, психологічних компонентів управління та чинники, які пов'язані

з урахуванням керівниками закладів середньої освіти психологічних особливостей управління в системі середньої освіти, порівняно з управлінням в інших соціальних сферах).

Коли мова йде про *першу підгрупу чинників*, то мається на увазі те, що керівник освітньої організації в процесі управління повинен поряд із реалізацією власне управлінських функцій (планування, організація та контроль), надавати увагу врахуванню психологічних складових процесу управління (прийняття управлінських рішень, спілкування, керівництво, мотивація), що сьогодні, як свідчить досвід управління освітніми закладами, керівниками здійснюється ще недостатньо.

Що стосується *психологічних умов*, які можуть сприяти реалізації першої підгрупи факторів, то до них можна, на наш погляд, віднести такі. Це, насамперед, забезпечення психологічної підготовки “потенційних” та “реальних” керівників закладів середньої освіти (в процесі вузівської та післядипломної підготовки).

Крім того, важливим є врахування керівниками психологічних компонентів управління в реальних умовах діяльності закладів середньої освіти. Це може реалізуватися, на наш погляд, в результаті дотримання таких психологічних умов: а) “проектуванні” керівником (“управлінською командою”) психологічних компонентів процесу управління при розробці концепції, статуту освітнього закладу, творчих програм, які визначають спрямованість та регламентацію діяльності освітнього закладу; б) врахуванні психологічних особливостей управління у процесі повсякденної взаємодії керівника з педагогічним колективом (конкретними працівниками). Зазначені умови сьогодні ще недостатньо реалізуються керівниками закладів середньої освіти, що знижує ефективність управління цими закладами.

Що стосується *другої підгрупи чинників*, то мається на увазі те, що керівники освітніх закладів повинні враховувати специфіку управління в системі середньої освіти, порівняно з управлінням в інших соціальних

сферах (бізнес, виробництво тощо). Мова йде, насамперед, про те, що керівники мають чітко усвідомлювати основну місію та призначення освітніх закладів, враховувати соціально-психологічні особливості об'єкта управління в системі середньої освіти, розуміти зміст та основні прийоми реалізації гуманістичного підходу до організації управлінського та навчально-виховного процесу тощо.

До *психологічних умов* реалізації цієї підгрупи факторів належать, знову ж таки, спеціальна психологічна підготовка керівників у процесі вузівської та післядипломної освіти. А щодо їх реалізації в реальних умовах діяльності освітніх закладах, то тут психологічні умови аналогічні тим, які описані при характеристиці першої підгрупи факторів. Але при цьому необхідно, на наш погляд, особливо наголосити на необхідності “проектування” психологічних особливостей управління освітніми організаціями (порівняно з іншими, зокрема, комерційними організаціями) в реальну практику діяльності освітніх закладів. Це, на нашу думку, обумовлено тим, що сьогодні, як відзначалось в підрозділі 2.3, в багатьох освітніх закладах спостерігається певне “викривлення” основної місії і цілей діяльності закладів середньої освіти.

Друга група соціально-психологічних чинників підвищення ефективності управління освітніми організаціями пов'язана з вичлененням спеціальних психологічних характеристик керівників, які забезпечують успішність їх управлінської діяльності.

Теоретичний аналіз проблеми дав нам можливість зробити припущення про те, що *такою комплексною характеристикою може виступати психологічна готовність керівників освітніх організацій до управління*. Коли мова йде про необхідність урахування цієї групи чинників для підвищення ефективності управління, то мається на увазі доцільність урахування таких двох підгруп: чинників, пов'язаних з визначенням змісту, структури психологічної готовності керівників закладів середньої освіти, а

також чинників, пов'язаних з визначенням психологічних умов формування психологічної готовності керівників закладів середньої освіти.

Що стосується *першої підгрупи чинників*, то передбачається, що керівники закладів середньої освіти повинні знати про основні знання, вміння та навички, мотиви та особистісні характеристики, які необхідні їм для успішного здійснення управління.

Психологічними умовами реалізації цієї підгрупи факторів є такі: а) виявлення змісту, структури та основних компонентів психологічної готовності керівників до управління; б) аналіз рівня розвитку психологічної готовності та напрямків її оптимізації.

Друга підгрупа чинників пов'язана з тим, що керівники закладів середньої освіти в процесі спеціальної психологічної підготовки повинні оволодіти комплексом відповідних знань, умінь, навичок та сформувати у себе такі мотиви діяльності та особистісні характеристики, які давали б їм можливість ефективно здійснювати управління.

Що стосується *психологічних умов*, які б сприяли реалізації цієї підгрупи факторів, то було висловлено припущення, що до них можна віднести такі: а) визначення змісту та структури психологічної підготовки, яка б відповідала змісту психологічної готовності до управління; б) відображення адекватного змісту управлінської діяльності різних категорій керівників у результаті врахування специфіки типових управлінських ситуацій керівників та їх моделювання; в) організація активної управлінської взаємодії для формування основних компонентів готовності; г) диференціація змісту та організаційних форм психологічної підготовки для різних категорій працівників.

Окрім формування психологічної готовності керівників освітніх закладів до управління, важливе місце серед психологічних чинників підвищення ефективності управління в даній групі належить, на наш погляд, здійсненню спеціальної підготовки і працівників освітніх закладів

до ефективної взаємодії з керівником та один з одним у процесі виконання тих чи інших завдань. Врахування цього фактору є важливим у плані реалізації в процесі управління в освітніх закладах розробленого нами спеціального підходу - *суб'єкт-суб'єктної управлінської взаємодії* [460]. Даний підхід полягає в тому, що процес управління в системі середньої освіти буде успішним тоді, коли працівники освітніх закладів, поряд із керівниками, будуть виявляти високий рівень активності, ініціативності, самостійності, творчості у процесі реалізації ними професійно-функціональних ролей [460]. Це передбачає спеціальну підготовку працівників до ефективної управлінської взаємодії, як у напрямку, що стосується змісту діяльності, що виконується ними, так і в напрямку, який пов'язаний з налагодженням міжособистісних стосунків з керівником та іншими працівниками. Щодо останнього, то виконане під нашим керівництвом спеціальне дослідження [460], довело доцільність використання цієї групи факторів для підвищення ефективності управління.

Зазначений підхід (суб'єкт-суб'єктної управлінської взаємодії) повинен поєднуватись з гуманістичним підходом в управлінні, оскільки лише поєднання обох підходів може забезпечити справжню результативність управління. При цьому слід відзначити, що раніше у вітчизняній психолого-управлінській літературі в основному надавалась увага необхідності спеціальної психологічної підготовки до управління лише керівників, і практично не зверталась увага на необхідність відповідної психологічної підготовки працівників, що знижувало можливість оптимізації управління.

І третю групу соціально-психологічних чинників, врахування яких може, на наш погляд, сприяти підвищенню управління в системі середньої освіти, складають фактори, пов'язані з використанням можливостей психологічних служб для підвищення результативності управління, зокрема, залученням шкільних психологів до психологічного забезпечення управлінського процесу. Як показує досвід, сьогодні в закладах середньої

освіти психологи працюють в основному з дітьми, частково - з педагогами, і дуже рідко з керівниками. Це обумовлено, з одного боку, нерозумінням управлінцями того, яку допомогу може надати їм психолог і деяким упередженим ставленням до нього, а з іншого боку, непідготовленістю самих психологів до надання психологічної допомоги керівникам при розв'язанні дуже непростих управлінських проблем.

Третя група чинників теж розподіляється на дві підгрупи: а) чинники, пов'язані з визначенням основних напрямків та форм психологічної допомоги психологів системи середньої освіти щодо оптимізації процесу управління; б) чинники, пов'язані з використанням шкільними психологами можливостей психолого-управлінського консультування для підвищення ефективності управління.

Щодо *першої підгрупи чинників*, то тут мають бути визначені основні завдання та напрямки роботи психологічних служб з проблем оптимізації управління та визначення кола питань, у розв'язанні яких психолог може надати реальну допомогу керівникові. Зазначені напрямки можуть бути об'єднані в дві основні групи, які стосуються: а) психологічних особливостей функціонування освітніх організацій в цілому; б) психологічних особливостей роботи з персоналом. Окрім того, мають бути проаналізовані основні види психологічної допомоги керівникам з проблем управління.

Психологічними умовами, які можуть сприяти реалізації цієї підгрупи факторів, повинні виступити, насамперед, з'ясування реальної участі працівників шкільних психологічних служб у розв'язанні цих завдань оптимізації управління, виділення основних проблем, які існують при цьому, та обґрунтування шляхів їх розв'язання.

Щодо *другої підгрупи чинників*, то мова йде про те, що серед основних видів психологічної допомоги, яка може надаватися психологами керівникам закладів середньої освіти, чільне місце, на нашу думку, може посідати психологічне консультування керівників з проблем управління, яке в умовах

діяльності освітніх організацій сьогодні реалізується дуже рідко, через недостатню його науково-методичну розробку та відсутність позитивної мотивації, як з боку керівників, так і самих психологів, до його використання. Результатом цього є невикористання додаткових психологічних резервів оптимізації управління освітніми організаціями, які, як доводить зарубіжний досвід [449; 467], стали давно реальністю багатьох організацій за кордоном.

Щодо *психологічних умов*, то до них були віднесені такі: розробка та експериментальна перевірка моделі психолого-управлінського консультування; визначення критеріїв її ефективності,

Важливим стосовно обох підгруп є також здійснення, на наш погляд, спеціальної підготовки шкільних психологів до участі в психологічному забезпеченні управлінського процесу, формування у них психологічної готовності до розв'язання такого роду завдань [163]. Ця підготовка може здійснюватись в умовах вузівської і післядипломної освіти, і передбачає вичленення спеціального змісту такої підготовки та застосування відповідних форм навчання.

Потрібно підкреслити, що детальний аналіз наведених вище груп соціально-психологічних факторів підвищення ефективності управління закладами середньої освіти можливий у результаті вивчення зарубіжного досвіду та його творчої адаптації, з урахуванням соціокультурних та економічних умов розвитку нашої держави в даний конкретний період, про що детально йшла мова в підрозділах 1.1 та 1.2, а також і в інших структурних частинах роботи.

Таким чином, теоретичний аналіз проблеми показав, що підвищення ефективності управління в системі середньої освіти можливе в результаті врахування керівниками освітніх закладів *спеціальної системи соціально-психологічних чинників та умов*. Для перевірки цієї моделі була розроблена програма експериментального дослідження, основні складові якої розглядаються нижче.

Як уже зазначалось у вступі, **об'єктом дослідження** був обраний процес управління закладами середньої освіти.

Предметом дослідження виступила система соціально-психологічних чинників та умов підвищення ефективності управління закладами середньої освіти в умовах в умовах інноваційних процесів, які відбуваються в сфері освіти.

Відповідно до поставленої мети та висунутої гіпотези були визначені основні **завдання дослідження**:

1. Дослідити зарубіжні і вітчизняні підходи до аналізу психологічних основ управління та обґрунтувати основні напрями їх використання при вивченні психологічних основ управління закладами середньої освіти.

2. Здійснити системний аналіз змісту, структури та психологічних компонентів процесу управління закладами середньої освіти.

3. Розкрити психологічні особливості процесу управління в системі середньої освіти порівняно з управлінням в інших соціальних сферах.

4. Визначити зміст і структуру психологічної готовності керівників закладів середньої освіти до управління, вивчити основні тенденції та соціально-психологічні детермінанти її розвитку.

5. Розробити та експериментально перевірити систему психологічних умов і засобів формування психологічної готовності керівників закладів середньої освіти до управління.

6. Обґрунтувати завдання й напрями практичної психології управління в системі середньої освіти, розкрити зміст психологічної допомоги керівникам із проблем управління.

7. Визначити зміст, специфіку та основні складові психолого-управлінського консультування керівників закладів середньої освіти як одного з провідних видів психологічної допомоги.

Дослідження проводилось у **п'ять основних етапів**:

1. Теоретичний аналіз проблеми, розробка програми та методики експериментального дослідження психологічних основ управління закладами середньої освіти.

2. Здійснення констатуючого експерименту, спрямованого на дослідження змісту, структури, основних тенденцій розвитку психологічної готовності керівників закладів середньої освіти до управління та виявлення соціально-психологічних чинників, які впливають на її становлення.

3. Проведення формуючого експерименту, направлено на розробку та експериментальну перевірку системи психологічних умов формування психологічної готовності керівників середньої освіти до управління.

4. Здійснення констатуючого експерименту, спрямованого на аналіз участі шкільних психологів у психологічному забезпеченні процесу управління закладами середньої освіти.

5. Проведення дослідження, направлено на обґрунтування основних напрямків та завдань практичної психології управління, визначення основних видів психологічної допомоги керівникам, розробку та апробацію моделі психолого-управлінського консультування.

На *першому етапі* (1992 р.) були розроблені теоретико-методологічні підходи до вивчення психологічних основ управління освітніми організаціями. Протягом цього етапу вирішувались такі завдання: проведений порівняльний аналіз зарубіжних та вітчизняних підходів до сутності управління, виявити спільні та відмінні характеристики у їх становленні та розвитку; проаналізовано стан розробки проблем психології управління освітніми організаціями в літературі та обґрунтована необхідність їх спеціального дослідження; визначені основні методологічні принципи та розроблено концептуальний апарат дослідження психологічних основ управління закладами середньої освіти. Результати цього етапу дослідження відображені в розділі 1.

Також була розроблена загальна програма дослідження психологічних основ управління освітніми організаціями (визначені об'єкт, предмет, мета, гіпотеза та завдання дослідження в цілому, схема кожного із етапів дослідження, особливості проведення констатуючих та формуючих експериментів, визначені основні методики дослідження). Програма та методичне забезпечення кожного із окремих, самостійних етапів дослідження детально розроблялась при виконанні конкретних завдань дослідження на цих етапах.

Окрім того, на цьому етапі були вивчені психологічні чинники підвищення ефективності управління освітніми організаціями, які віднесені до описаної вище *першої групи (перша та друга підгрупи)*. Тобто були визначені зміст, структура та психологічні компоненти управління; показана специфіка управління в системі середньої освіти, порівняно з управлінням в інших соціальних сферах. Результати цього етапу дослідження, яке носило в основному теоретичний характер, наведені в розділі 2, зокрема, результати дослідження першої групи психологічних чинників відображені, відповідно, в підрозділах 2.3 та 2.3.

На *другому етапі* (1992-1995 рр.), був проведений констатуючий експеримент, спрямований на дослідження *другої групи* психологічних чинників підвищення ефективності управління освітніми організаціями (перша підгрупа) - особливостей змісту, структури, напрямків розвитку психологічної готовності керівників закладів середньої освіти до управління та факторів, які впливають на цей процес. Протягом дослідження вирішувались такі теоретичні та емпіричні завдання: обґрунтування основних теоретико-методологічних підходів до вивчення проблеми психологічної готовності керівників закладів середньої освіти до управління та відображення стану її розробки в літературі; визначення змісту та структури психологічної готовності до управління керівників закладів середньої освіти; дослідження вияву та основних тенденцій розвитку

психологічної готовності; аналіз впливу психологічних факторів на особливості вияву психологічної готовності до управління керівників закладів середньої освіти. Результати цього етапу дослідження викладені в розділі 3.

На *третьому етапі* (1995-1999 рр.) був проведений формуючий експеримент, також спрямований на дослідження *другої групи* психологічних чинників підвищення ефективності управління освітніми організаціями (друга підгрупа) - на розробку та експериментальну перевірку системи психологічних умов формування психологічної готовності до управління керівників середньої освіти. У процесі дослідження вирішувались такі теоретичні та емпіричні завдання: дослідження реального стану розробки проблеми формування психологічної готовності керівників системи середньої освіти до управління в літературі та її практичного впровадження в системі післядипломної освіти; розробка програми експериментального формування психологічної готовності керівників закладів середньої освіти до управління (визначення змісту психологічної підготовки керівників; виявлення специфіки типових управлінських ситуацій різних категорій керівників закладів середньої освіти та забезпечення їх моделювання в процесі підготовки; розробка засобів забезпечення активної управлінської взаємодії в процесі підготовки керівників; здійснення диференціації змісту та організаційних форм підготовки для різних категорій керівників; забезпечення формування позитивної мотивації керівників до психологічної підготовки); експериментальна перевірка програми (на рівні навчального процесу в системі післядипломної освіти керівників); дослідження ефективності програми (на рівні управлінського процесу в закладах середньої освіти). Дані, отримані в ході виконання цього етапу, наведені та проаналізовані в розділі 4.

На *четвертому етапі* (1995-1996 рр.) був проведений констатуючий експеримент, спрямований на дослідження *третьої групи* психологічних

чинників підвищення ефективності управління освітніми організаціями (перша підгрупа) - участі шкільних психологів у психологічному забезпеченні процесу управління закладами середньої освіти. Протягом цього етапу вирішувались такі завдання: дослідження стану розробки проблеми участі шкільних психологів у психологічному забезпеченні процесу управління в системі середньої освіти; виявлення реальної участі шкільних психологів у підвищенні ефективності управління освітніми закладами та факторів, які впливають на даний процес. визначення основних напрямків діяльності шкільних психологів та видів психологічної допомоги керівникам у розв'язанні проблем управління закладами середньої освіти. Результати цього етапу дослідження знайшли відтворення в розділі 5.

На *п'ятому етапі* (1997-1999 рр.) було проведено дослідження, спрямоване на з'ясування ролі *третьої групи* психологічних чинників підвищення ефективності управління закладами середньої освіти (друга підгрупа) - використанні шкільними психологами можливостей психолого-управлінського консультування для підвищення ефективності управління закладами середньої освіти. Дослідження було спрямоване на розв'язання таких завдань: розкриття змісту та специфіки психолого-управлінського консультування (як одного із видів психологічної допомоги, яка може надаватись шкільними психологами керівникам освітніх закладів); розробку моделі психологічного консультування керівників закладів середньої освіти з проблем управління; визначення критеріїв та методів ефективності психолого-управлінського консультування та інші. Результати, отримані в ході цього етапу дослідження, наведено в розділі 6.

Основними методами дослідження виступили: теоретичний аналіз проблеми (1 етап дослідження); констатуючий експеримент (2 та 4 етапи дослідження): формуючий експеримент (3 та 5 етапи дослідження). Детальне викладення змісту конкретних методів, які використовувались на певних етапах і підетапах роботи буде здійснено у відповідних розділах роботи.

Конкретні науково-методичні та організаційні основи, а також результати експериментального дослідження системи соціально-психологічних чинників та умов підвищення ефективності управління освітніми закладами, які відповідають кожному із зазначених етапів, наведено в наступних розділах монографії.

Висновки

1. Заклади середньої освіти - це цілісні соціальні утворення, які мають спеціальну структуру і які виконують специфічні функції в суспільстві (навчання, виховання та розвитку підростаючої особистості).

2. До основних *характеристик закладів середньої освіти (як освітніх організацій)*, які повинні враховуватися в процесі професійного управління, слід віднести такі: а) заклади середньої освіти повинні бути відкритими системами, які мають враховувати постійні зміни, що відбуваються в соціальному середовищі; б) такі заклади мають швидко адаптуватися до нових підходів в суспільному розвитку та трансформувати їх в новий зміст навчання, нові освітні та інформаційні технології, нові стратегії взаємодії між учасниками управлінського та навчально-виховного процесу, нові психологічні характеристики учасників такої взаємодії; в) щоб розвиватися у відповідності до соціальних змін, освітні заклади повинні постійно навчатися, тобто характеризуватися: стратегічним мисленням та баченням майбутнього; сильною корпоративною культурою; командним принципом роботи та вільним обміном інформації; г) враховуючи специфіку діяльності (навчання, виховання та розвитку підростаючої особистості), освітні заклади повинні функціонувати на засадах гуманістичного менеджменту.

3. Управління закладами середньої освіти можна визначити як спеціальний вид діяльності, який забезпечує досягнення цілей їх діяльності.

Психологічний аналіз управління закладами середньої освіти дає підстави виділяти в управлінні *внутрішню та зовнішню структури*, які нерозривно пов'язані між собою.

4. Аналіз *внутрішньої (організаційно-технологічної) структури* передбачає висвітлення процесу управління з погляду його природи, внутрішнього смислу, аналізу "клітинних" елементів, з яких вона складається. У рамках внутрішньої структури слід розглядати два рівні аналізу управління: а) перший - базовий, безпосередньо управлінський рівень, який передбачає розгляд особливостей планування, організації та контролю освітянських структур; б) другий - більш глибокий, власне психологічний рівень, що полягає у вивченні процесів, які є необхідними для планування, організації та контролю діяльності закладів середньої освіти, повсякчас супроводжують їх і ніби надбудовуються над ними, займають вищий рівень в ієрархії сутнісних управлінських процесів. До процесів другого рівня належать: прийняття управлінського рішення, комунікація, керівництво (як здійснення впливу на людей) та мотивація.

5. *Зовнішня структура управління* передбачає розгляд того, за якими векторами розгортається у просторі внутрішня структура. Зовнішня структура управління може бути диференційована за такими основними критеріями: а) рівень управління в цілому в системі середньої освіти; б) рівень управління в тому чи іншому закладі середньої освіти; в) конкретний напрямок управлінської діяльності.

6. Освітні організації характеризуються певними *особливостями* порівняно з організаціями, які функціонують в інших соціальних сферах, що проявляються в: а) основній меті (місії) діяльності освітніх організацій; б) психологічних характеристиках об'єкту управління; в) результатах діяльності.

7. Виходячи із особливостей освітніх організацій (забезпечення навчання, виховання і розвитку особистості учнів; відсутність усталених психофізіологічних та етично-духовних основ розвитку учнів як основних об'єктів управління; підвищена довіра дітей до дорослих та наслідування їх поведінці; віддаленість результатів діяльності в часі, і разом з тим,

пов'язаність їх з формуванням життєвої перспективи у підростаючої особистості тощо), а також базуючись на сучасних тенденціях у переорієнтації сучасних навчальних закладів на ідеї гуманізації навчання і виховання підростаючої особистості, доцільно управління в системі середньої освіти також здійснюватися на гуманістичних началах.

8. *Зміст гуманістичного підходу до управління* закладами середньої освіти в роботі знаходить відображення в таких основних положеннях: а) необхідність побудови управлінських стосунків між керівником та підлеглим на основі партнерства; б) доцільність реалізації спільної діяльності керівника і членів підколективу в процесі управління освітніми організаціями; в) важливість розуміння та врахування індивідуально-психологічних особливостей підлеглих в управлінській взаємодії; г) необхідність створення умов для реалізації творчого потенціалу підлеглих та здійснення ними самоуправління своєю професійною діяльністю та особистісним розвитком.

9. *До основних бар'єрів, які стоять на шляху гуманізації управління закладами середньої освіти в Україні сьогодні, належать:* а) соціально-економічні бар'єри; б) бар'єри, пов'язані безпосередньо з системою середньої освіти; в) психологічні бар'єри. Завдання психології управління середньою освітою полягає в подоланні психологічних бар'єрів, які заважають керівникам освіти виявляти гуманність в управлінні, а також в тому, щоб завдяки підвищенню рівня "психологізації" суспільної свідомості в цілому, опосередковано впливати і на соціально-економічні та власне освітянські бар'єри.

**Частина II. ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ
ГОТОВНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ О
УПРАВЛІННЯ**

**РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ КЕРІВНИКІВ
ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ДО УПРАВЛІННЯ: ЗМІСТ,
СТРУКТУРА, ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ**

Як зазначалось у попередньому розділі, одним із важливих психологічних факторів підвищення ефективності управління освітніми організаціями виступає психологічна готовність керівників до управління. Це потребує спеціального теоретичного та емпіричного вивчення цього психологічного феномену. Виходячи з цього, у даному розділі відображені об'єкт, предмет, мета, завдання, етапи та методика дослідження психологічної готовності до управління керівників закладів середньої освіти. Також викладені результати аналізу основних теоретико-методологічних підходів до розуміння сутності психологічної готовності особистості до здійснення діяльності, конкретного змісту та структури психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління, особливостей вияву та основних тенденцій розвитку такої готовності, а також змісту психологічних чинників, що впливають на даний процес. Дослідження проведено на основі використання теоретичних та емпіричних методів. Отримані результати відтворені в певній логічній послідовності у відповідних підрозділах.

3.1. Теоретико-методологічні підходи до проблеми психологічної готовності керівників закладів середньої освіти до управління

У сучасній психології психологічна готовність розглядається як істотна передумова будь-якої цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості та ефективності. Існує два основних підходи до визначення змісту та структури психологічної готовності: функціональний та особистісний.

В рамках **функціонального підходу** психологічна готовність трактується як певний стан психічних функцій, який забезпечує високий рівень досягнень при виконанні того чи іншого виду діяльності. Цей стан близький до феномену, який *О.О.Ухтомський* назвав "оперативним спокоєм" [470]. Такої точки зору дотримуються *Н.Д.Левітов*, *А.Ц. Пуні* ("передстартовий стан") [240; 379], *Ф.Ю. Генев* ("мобілізаційна готовність") [81], *В.С.Нерсисян* і *В.М.Пушкін* ("пильність") [380], *Є.П.Ільїн* ("оптимальний робочий стан і стан спокою") [141] та ін.

З точки зору **особистісного підходу** психологічну готовність розглядають як результат підготовки (підготовленості) до певної діяльності. У відповідності з цим підходом, готовність розуміється як стійке, багатоаспектне та ієрархізоване утворення особистості, яке включає ряд компонентів (мотиваційний, когнітивний, операційний тощо), адекватних вимогам, змісту та умовам діяльності, які в своїй сукупності дозволяють суб'єкту більш або менш успішно здійснювати діяльність. Цей підхід відображений у роботах *К.М.Дурай-Новакової* [114], *М.І.Дьяченко*, *Л.А.Кандибович* [115], *В.О.Моляко* [286-288], *В.А.Сластеніна* [412], *А.А. Смирнова* [417] та ін.

Слід зазначити, що в рамках особистісного підходу існує розподіл психологічної готовності на *довготривалу та ситуативну* [114; 115]. *Довготривала готовність* є стійким комплексом особистісних, професійно важливих якостей, необхідних для успішної діяльності в багатьох ситуаціях.

Дана система існує постійно, виступає в якості провідної передумови регуляції діяльності в цілому. *Ситуативна готовність* є активно-дієвим станом особистості, функціональною структурою, яка виникає в тісному зв'язку із структурою зовнішньої взаємодії (конкретною ситуацією і завданнями, які потрібно розв'язати). При цьому зазначається, що категорія психологічної готовності є одночасно категорією теорії особистості (як довготривала готовність) і теорії діяльності (як ситуативна готовність).

Разом з тим, представники другого напрямку [114; 115; 417] вказують на глибокий зв'язок функціонального стану готовності та готовності як стійкої характеристики особистості. Стверджується, наприклад, що стан готовності - це тимчасова готовність, а підготовленість особистості - довготривала готовність. Крім того, підкреслюється, що ці два види готовності знаходяться в тісному зв'язку між собою.

Аналіз літературних джерел та врахування специфіки завдань нашого дослідження дали можливість на етапі теоретичного аналізу проблеми зробити ряд попередніх **висновків** стосовно доцільності використання основних **теоретико-методологічних підходів до аналізу означеної проблеми:**

1. Дослідження психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління доцільно здійснювати в рамках *особистісного підходу* до розуміння сутності психологічної готовності. Таку готовність слід розглядати як результат спеціальної цілеспрямованої підготовки керівників.

2. Психологічну готовність керівників освітніх організацій до управління необхідно розуміти як *довготривалу готовність*, яка визначає успішність здійснення управління освітніми організаціями в цілому.

3. Довготривала психологічна готовність керівників освітніх організацій до управління може виступати як основа для виникнення

ситуативної готовності (в кожній конкретній управлінській ситуації, з якою зустрічається керівник).

Перед тим, як перейти безпосередньо до аналізу результатів спеціального емпіричного дослідження змісту та структури психологічної готовності керівників закладів середньої освіти до управління (детальний виклад результатів якого наведений у підрозділі 3.2), необхідно проаналізувати, наскільки проблема психологічної готовності до управління керівників освітніх організацій розроблена іншими дослідниками.

Аналіз літератури свідчить, що вітчизняними психологами досліджувалась проблема психологічної готовності особистості до таких видів діяльності:

- 1) навчальної діяльності учнів (*В.І. Берзін* [30], *О.К. Любчук* [252]);
- 2) трудової діяльності учнів (*В.О.Моляко* [286-288], *В.В.Сериков* [407], *М.Л.Смольсон* [288], *Е.А.Фарапонтова* [474], *Р.А.Чамата* [490]);
- 3) професійного самовизначення та вибору професії учнів та студентів (*А.В.Массанов* [270]);
- 4) підготовки до сімейного життя (*Т.В.Буленко* [52]);
- 5) різних видів власне професійної діяльності:
 - а) педагогічної (*П.П.Горностай* [90], *О.В.Винославська* [65], *Я.Л.Коломінський* [202], *Л.В.Кондрашова* [207], *С.О.Ніколаєнко* [299], *В.А.Сластенін* [412], *О.С.Тарновська* [435]);
 - б) психологічної (*А.А.Полонніков* [348]);
 - в) пропагандистської (*С.О.Мусатов* [291]);
 - г) військової (*Н.К. Мухтаров* [293]);
 - д) роботи в органах охорони (*Ж.Ю.Половнікова* [347]);
 - е) спортивної (*А.Ц. Пуні* [379] , *Ф.Ю. Генів* [81]);
 - б) здійснення професійної діяльності в екстремальних ситуаціях (*Л.С.Нарсисян* [295], *В.М. Пушкін* [380], *А.Б.Хавин* [295]).

Ці дослідження зафіксували те, що така готовність, окрім загальних структурних компонентів (мотиваційного, когнітивного, операційного, особистісного та інших) характеризується “насиченням” конкретних, специфічних компонентів, які відтворюють особливості того чи іншого виду діяльності.

Що ж стосується психологічної готовності особистості до управлінської діяльності, то ця проблема, наскільки нам відомо, викладена лише в роботах *В.Б.Скорикова* [410], виконаних у рамках особистісного підходу. В цих роботах відображений аналіз психологічної готовності працівника до керівництва науково-виробничим колективом. Психологічна готовність при цьому розуміється як узагальнена соціально-психологічна характеристика особистості як суб’єкта діяльності, яка визначається управлінськими суб’єктивними ставленнями до діяльності і виявляється в своєрідній активності суб’єкта стосовно її елементів. Структура управлінських суб’єктивних ставлень до діяльності визначається, в свою чергу, п’ятьма факторами (включеність в діяльність, кооперативність, відповідальність, колективізм, адаптивність).

Щодо психологічної готовності особистості до управлінської діяльності в системі освіти, то слід зазначити, що вона, як цілісне психологічне утворення, раніше не виступала предметом спеціального дослідження. Про це свідчить аналіз відповідної психолого-педагогічної літератури. Так чи інакше вивчались лише окремі аспекти психологічної готовності особистості до управлінської діяльності. Їх можна об’єднати в кілька основних напрямків: а) знання, уміння і навички, необхідні для ефективного управління в системі освіти; б) мотиви управлінської діяльності в системі освіти; в) особистісні риси управління - організатора освіти. Проаналізуємо кожен з них окремо.

Найбільш представленим, за кількістю робіт, є *перший напрямок, присвячений вивченню знань, умінь і навичок, що визначають успішність*

управління в системі середньої освіти. Ці автори підкреслюють особливу роль знань умінь та навичок у формуванні психологічної готовності. Він знайшов відтворення в роботах *Ю.Г.Барабаша* [25], *О.І.Бондарчук* [42], *В.І.Бондаря* [38], *Н.Л.Коломінського* [195; 197; 198], *В.Ю.Кричевського* [223], *В.І.Маслова* [267], *В.І.Максимової* [261], *Я.І.Шкурко* [511] та ін. Для відображення утворень, пов'язаних із знаннями, уміннями і навичками, зазначеними авторами найчастіше використовувались поняття "дидактична готовність" [38], "функціональна компетентність"[267], "психологічна компетентність" [42; 198], "професійна компетентність"[252] та "управлінська підготовленість" [25].

Так, в роботі *В.І.Бондаря* [38] зроблений акцент на вивчення дидактичної готовності директорів шкіл. У процесі вивчення такої готовності доведено, що керівники шкіл недостатньо володіють знаннями дидактичних основ управління, способами і методами використання дидактичних знань в управлінні. Особливо це виявляється у відсутності системного підходу до аналізу навчально-виховного процесу: вони слабо володіють суттєвими ознаками дидактичних понять, системним аналізом і самоаналізом уроків, мають труднощі при виділенні позитивних сторін діяльності вчителів, не виділяють причин недоліків у діяльності вчителів, не пропонують шляхів і засобів їх подолання. Так як і вчителі, директори шкіл мають слабку підготовку з питань проблемного навчання (змішують такі поняття як "проблемна ситуація", "проблемне питання" і "проблема уроку", не обізнані з основними способами створення і розв'язання проблемних ситуацій, не можуть виокремити провідні методи і форми навчання в конкретній ситуації уроку. Автор пропонує всі знання, які необхідні директору школи і вчителю для забезпечення ефективності процесу навчання, об'єднати в чотири групи: методологічні; нормативно-законодавчі; організаційно-регулятивні і контрольні-оцінкові. Позитивно оцінюючи в цілому зазначений підхід, варто підкреслити, що він вивчає

лише один бік управлінської діяльності керівника школи - управління навчально-виховним процесом.

В роботах *В.І.Маслова* [267] аналіз знань і умінь директора школи здійснений уже в результаті більш цілісного підходу - аналізу його основних функцій. Відповідно, і компетентність керівника школи носить назву "функціональної компетентності". На основі п'яти цільових функцій керівника школи (педагогічне керівництво суспільним вихованням учнів; управління навчально-виховним процесом; адміністративна і фінансова-господарська діяльність; учительська робота; суспільна, пропагандистська і організаційна робота) автором створений досить детальний перелік знань і умінь директора школи, які на рівні кожної функції об'єднані в кілька основних груп. Ці групи досить близькі за змістом до аналогічних груп, виділених *В.І.Бондарем* [38], але якщо у зазначеного автора вони стосуються лише управління навчально-виховним процесом, то тут вони "спроектовані" і на інші чотири цільові функції. Це такі групи знань і умінь: знання - методологічні, нормативні; загальнотеоретичні; організаційно-технологічні, конкретно-посадові; уміння - діагностико-прогностичні; організаційно-регулятивні; контрольно-корегуючі. Не зовсім розділяючи запропоновану класифікацію функцій, варто сказати, що зазначена система знань і умінь директора школи досить повно відображає загально-управлінський і педагогічний аспекти його діяльності. Особливо позитивної оцінки заслуговує розроблена автором програма і оперативна методика діагностики рівня функціональної компетентності директорів шкіл, а також конкретні результати її вивчення. В контексті нашого дослідження заслуговують на увагу ті дані, які свідчать про досить велику потребу керівників шкіл у психологічних знаннях і вміннях, хоча як самостійне завдання в процесі дослідження це питання не ставилось.

Проблема психологічної компетентності керівників шкіл і райво (міськво) стала предметом аналізу у роботах *Н.Л.Коломінського* [195; 197; 198]. Дослідження, проведені автором, свідчать про неповноту психологічних знань керівних кадрів освіти, їх неточність, неконкретність, переважання " житейських" уявлень над науковими поняттями, недостатнє використання знань у процесі управлінської діяльності. Серед причин низького рівня психологічної компетентності автором названі такі фактори: загальна недооцінка ролі психологічних знань, соціально-психологічних факторів у розвитку суспільства; недоліки в психологічній підготовці керівників (функціоналізм у викладанні психологічної інформації; відрив теоретичного матеріалу від реального навчально-виховного процесу; недостатня увага до формування і вдосконалення умінь і навичок, необхідних для успішної професійної діяльності тощо). Підвищення психологічної компетентності керівного складу освіти автор пропонує здійснити на основі професійно-діяльнісного підходу, суть якого полягає в тому, щоб оволодіння психологічними знаннями, вміннями і навичками здійснювалося з максимальним урахуванням посадових функціональних обов'язків конкретної категорії керівного складу освіти на основі побудови моделі діяльності з вказівкою ролі і місця психологічної компетентності в її структурі. Реалізація цього підходу знайшла, зокрема, впровадження у виділенні автором структурних компонентів психологічної компетентності зав. райво (міськво) на базі основних циклів його діяльності (підготовка і прийняття управлінського рішення; організація; корегування і регулювання; облік і контроль) з урахуванням того, що в процесі управління здійснюється реалізація таких функцій: робота з колективом райво (міськво); робота з колективом підвідомчих установ; робота з трудовим колективом; робота з населенням. Позитивно оцінюючи сам факт аналізу змісту і структури психологічної компетентності, варто сказати, що

деякі аспекти цієї готовності потребують певного уточнення, особливо в контексті нинішніх соціально-політичних і економічних змін у суспільстві.

Ю.Г.Барабаш досліджував особливості професійної компетентності керівника школи, яка усвідомлюється як глибоке розуміння ним психологічного процесу, сучасних проблем педагогіки і психології, наукових основ управління школою і уміння застосовувати ці знання в своїй повсякденній практичній діяльності [25]. Складовою частиною професійної компетентності є, на думку автора, управлінська підготовленість, пов'язана безпосередньо з процесом управління школою. Слухачів ФППК ОНО за рівнем їх управлінської підготовленості можна розподілити на три групи: а) з високим рівнем теоретичної і практичної підготовленості; б) з достатнім рівнем науково-методичної підготовленості, але неумінням реалізувати її в повсякденній діяльності; в) з поверхневим уявленням про специфіку діяльності керівника школи і небажанням підвищувати свою кваліфікацію. Для кожної із груп слухачів автором запропонований диференційований підхід, який дає можливість реалізувати поставлені цілі навчання і формувати індивідуальний стиль управлінської діяльності.

На відміну від знань і умінь, *проблема мотивів управлінської діяльності в системі освіти вивчення значно менше*. Так, у роботі В.І.Максимової [261] в процесі вивчення особливостей перепідготовки директорів ПТУ, вивчались не лише їх знання і уміння, але і мотиви професійної діяльності. Були виділені такі провідні мотиви керівного складу ПТУ: любов до роботи з молоддю; усвідомлення суспільного обов'язку; потреба передати власний досвід, знання; задоволеність від спілкування; режим і оплата праці. Також встановлено певну залежність мотивів від специфіки професійної діяльності та статусу керівника в училищі: більшість директорів основним мотивом назвали усвідомлення суспільного обов'язку, а їх заступники з навчально-виховної роботи

перевагу віддали таким мотивам як любов до роботи з молоддю, задоволеність від спілкування.

Н.В.Кузьміною і співавт. [230] у процесі вивчення соціально-психологічних причин, що впливають на діяльність керівників факультетів вузів, вивчалися різні аспекти, які приваблюють і не приваблюють деканів в їх діяльності. Серед аспектів, що приваблюють, були названі такі: можливість бути причетним до молоді і впливати на процес підготовки молодого спеціаліста; можливість активно впливати на навчально-виховну, наукову, методичну роботу на факультеті; робота з людьми; характер завдань, які стоять перед вузом з підготовки спеціалістів. Серед аспектів, що не приваблюють, були виділені: робота викликає нервові перевантаження; немає можливості бути тісно причетним до науки; великий обсяг роботи; статус керівника факультету в вузі; низько оцінюється суспільна значущість праці декана. Було встановлено також, що залежно від ставлення до роботи на посаді декана змінюється і коефіцієнт її значущості: більш привабливою бачать свою роботу декани з позитивним ставленням до своєї посади, менш привабливою - з негативним або нейтральним ставленням до неї.

Стосовно вивчення *особистісних якостей, необхідних для ефективного управління школою*, то слід сказати, що цей напрямок найбільш виражено представлений в роботах *Р.Х.Шакурова* [498; 499]. В роботах Р.Х.Шакурова особистісні якості директора школи об'єднані в три основні групи: ідейно-політична і моральна зрілість; професійно-ділові та організаторські якості. До першої групи належать: вірність ідеалам нашого суспільства; ідейна переконаність, принциповість, відповідальність і добросовісність, справедливість, чесність, об'єктивність, гуманність, патріотизм. Друга група (професійно-ділові якості) розподіляється на дві підгрупи: а) загальноділові (любов до праці, енергійність і організованість у роботі, діловитість, цілеспрямованість, наполегливість, ініціатива і творчі

здібності); б) професійно-педагогічні (знання педагогіки і психології, педагогічна майстерність). Третя група (організаторські якості) складається із двох підгруп: а) адміністративних (вимогливість, рішучість, впевненість у собі, твердість, врівноваженість, критичність, дисциплінованість, точність і акуратність, уміння аналізувати навчально-виховний процес тощо); в) соціально-психологічних якостей (уміння розбиратися в людях; морально-комунікативні якості; ініціативність; агітаторські якості; демократизм). Не поділяючи повністю запропоновану автором класифікацію особистісних якостей директора школи, оскільки в ній є багато дискусійних питань, наприклад, чому організаторські якості не належать до професійно-ділових, варто сказати, що запропонована класифікація дає досить детальну характеристику особистості керівника школи. В контексті нашої проблеми в ній заслуговують на увагу два моменти: по-перше, те, що серед значної кількості якостей виділені в окрему групу і охарактеризовані соціально-психологічні якості, по-друге, те, що автором висунута теза про те, що високий рівень вираженості всіх якостей - не обов'язкова умова успішного керівництва, оскільки окремі недоліки особистості можуть певною мірою компенсуватися за рахунок інших, більш сильних її сторін, які мають більше значення в роботі [498; 499]. Ця теза буде використовуватися нами як одна із провідних у процесі психолого-управлінського консультування керівників, про це буде йти мова в розділі 6. Цікавим в роботах, виконаних під керівництвом *Р.Х.Шакурова*, є також вивчення особливостей значущості тих чи інших особистісних якостей для різних категорій працівників, з якими взаємодіє директор - учителів, заступників директорів, керівників райво, а також самих директорів шкіл. Наприклад, комунікативні якості директора школи посідають перше місце у вчителів, друге - у заступників директорів, третє - у керівників райво і четверте - у самих директорів.

Що стосується вивчення психологічної готовності до управлінської діяльності директорів гімназій /ліцеїв/, то ця проблема практично не ставилась. У публікаціях, присвячених новим типам навчальних закладів [7; 49; 98; 103; 238; 330; 408; 409; 425; 468; 495], в основному акцентується увага на необхідності вирішення організаційно-методичних та фінансово-господарських аспектів роботи гімназій (ліцеїв), здійсненні спеціального відбору учнів, впровадженні індивідуально-диференційованого підходу в навчанні тощо. В той же час, практика говорить про те, що керівництво новими типами навчальних закладів вимагає і специфічної готовності їх керівників до управлінської діяльності, зокрема, психологічної готовності.

Таким чином, *аналіз літератури свідчить про те, що проблема психологічної готовності особистості керівників освітніх організацій до управління раніше спеціально не розроблялась.* Досліджувались лише окремі психолого-педагогічні аспекти діяльності керівників освітніх організацій, дотичні до цієї проблеми.

Все це, на наш погляд, доводить необхідність спеціального дослідження цієї проблеми.

При здійсненні такого дослідження продуктивним, з нашої точки зору, є застосування **системно-структурного та генетичного підходів** [226; 227; 246; 259; 436; 488] до вивчення психологічної готовності керівників до управління.

Цей підхід, який є одним із провідних теоретико-методологічних принципів нашого дослідження в цілому, дає можливість застосувати в процесі вивчення психологічної готовності такі види аналізу:

1. *Системно-структурний аналіз* (підрозділ 3.2):

а) розглянути психологічну готовність керівників закладів середньої освіти до управління як єдине ціле в сукупності її основних компонентів;

б) виділити якомога більше елементів в структурі психологічної готовності;

в) згрупувати елементи в необхідне і достатнє число підструктур.

2. Структурно-функціональний аналіз (підрозділи 3.3):

а) виявити зв'язки і взаємостосунки функціональної підпорядкованості (субординації) між окремими компонентами та елементами психологічної готовності;

б) встановити координацію між окремими її компонентами та елементами.

3. Генетичний аналіз (підрозділ 3.4):

а) виділити фактори, які впливають на виявлення та становлення психологічної готовності;

б) показати напрямки та результати впливу цих факторів.

Саме з урахуванням системного підходу та зазначених видів аналізу здійснювалось емпіричне дослідження психологічної готовності керівників закладів середньої освіти, результати якого будуть викладені нижче.

3.2. Зміст, структура та основні компоненти психологічної готовності керівників закладів середньої освіти до управління

Обґрунтування теоретико-методологічних підходів дослідження психологічної готовності особистості до здійснення діяльності дало можливість на наступному етапі роботи провести спеціальне вивчення змісту, структури та основних компонентів психологічної готовності керівників закладів середньої освіти до управління.

Дослідження показало, що **психологічна готовність керівників закладів середньої освіти до управління** - це комплекс мотивів, знань, умінь та навичок, особистісних якостей, які забезпечують успішну взаємодію керівників з учасниками управлінського процесу та ефективність управління в цілому. За своєю структурою (рис. 3.1). вона являє собою

складне, багатоаспектне особистісне утворення, яке включає функціонально пов'язані між собою та взаємообумовлені такі компоненти:

а) **мотиваційний** - сукупність мотивів, адекватних цілям та завданням управління;

б) **когнітивний** - сукупність знань, необхідних для управління;

в) **операційний** - сукупність умінь та навичок практичного вирішення управлінських завдань;

г) **особистісний** - сукупність важливих для управління особистісних якостей.

Приступаючи до аналізу змісту та основних компонентів психологічної готовності до управління слід, насамперед, зазначити кілька загальних теоретичних положень.

По-перше, за своєю сутністю та структурою психологічна готовність керівників освітніх організацій до управління включає складові компоненти, які тісно пов'язані з основними структурними елементами управлінського процесу, тобто вона є до певної міри *"віддзеркалюванням"* цього процесу та *"трансформацією"* його в основні показники психічної активності керівника (мотиви, знання, уміння, навички та особистісні якості).

По-друге, така готовність є не просто механічним *"віддзеркалюванням"* управлінського процесу, а тісно пов'язана, на наш погляд, з образом *"Я"*, *"Я-концепцією"* керівника - сукупністю його уявлень про себе, установок на себе [531].

Особливо важливим в контексті нашої проблеми, як нам здається, відіграє співвідношення між реальним *"Я"* (тим, яким керівник видається собі в дійсності, яким він бачить себе в даний момент) і ідеальним *"Я"* (яким він поставив собі за мету бути, те, до чого він прагне) [31]. Ідеальне *"Я"* виступає орієнтиром для особистісного і професійного зростання керівника та його самовдосконалення, яке включає три основні

взаємопов'язані компоненти: самопізнання, самоконтроль і саморегуляцію, саморозвиток [78]. Виходячи з цього, в структурі психологічної готовності до управління в кожному із основних компонентів представлені дві групи утворень: а) пов'язані з власне “реальним” управлінським процесом; б) пов'язані з самовдосконаленням керівника, і, відповідно, з можливим удосконаленням управлінського процесу в майбутньому.



Рис. 3.1. Структура загальної психологічної готовності керівників закладів середньої освіти до управління

По-третє, в кожному із компонентів психологічної готовності особистості до управління представлені якості, які належать до першого рівня аналізу управління (планування, організація та контроль діяльності

освітніх закладів), так і до другого рівня аналізу управління (прийняття управлінського рішення, вплив на людей, врахування потреб, мотивів, інтересів працівників, спілкування, попередження конфліктів тощо), тобто управління, і відповідно, психологічна готовність до управління, розглядаються як цілісні структури, в єдності всіх елементів. Разом з тим, враховуючи специфіку дослідження (його психологічну спрямованість), в роботі поняття “психологічна готовність керівників освітніх організацій до управління” буде використовуватись у роботі в двох значеннях: а) *широкому* (коли мова йтиме про готовність керівників до здійснення управління освітніми організаціями в цілому, тобто їх здатність забезпечувати реалізацію, як першого, так і другого рівнів управління); б) *вузькому* (коли акцентуватиметься увага на готовності керівників забезпечувати власне психологічний аспект управління освітніми організаціями).

По-четверте, враховуючи особливості управління в системі середньої освіти, порівняно з управлінням в інших соціальних сферах (див. підрозділ 2.3), особливе місце серед якостей, які стосуються другого рівня, буде надаватись психологічним утворенням, пов'язаним з *гуманістичною спрямованістю управління* [161]. Слід зазначити, що такі утворення “пронизують” всі компоненти структури психологічної готовності до управління (мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний) і представлені в них відповідними елементами.

По-п’яте, необхідно розрізняти загальну та спеціальну психологічну готовність керівників освітніх організацій до управління.

Загальна психологічна готовність до управління - це комплекс психологічних характеристик, які необхідні керівникові для успішного здійснення управління в цілому. *Спеціальна психологічна готовність до управління* - це психологічні характеристики, які забезпечують успішність здійснення керівником окремих складових управління (забезпечення

гуманізації управління, здійснення управлінського спілкування, попередження та розв'язання конфліктів, забезпечення психічного здоров'я особистості тощо). Як показує досвід, загальна психологічна готовність керівників освітніх організацій до управління є першоосновою для здійснення ефективного управління, на яку ніби "нализуються" різного виду спеціальні види психологічні готовності.

Результати спеціальних досліджень, проведених автором за допомогою різних психологічних методів (спостереження, опитування, експертів, аналізу документів) дали можливість виявити *зміст та структуру кожного із компонентів психологічної готовності*.

Так, як уже зазначалось раніше, **мотиваційний компонент психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління** - це сукупність мотивів, адекватних цілям та завданням управління. Як показало дослідження, ці мотиви за своїм змістом можуть бути пов'язані з діяльністю: а) суспільства в цілому; б) освітніх організацій; в) безпосередньо самого керівника.

Відповідно, можна виділити три основні групи управлінських мотивів, які входять до структури мотиваційного компоненту психологічної готовності до управління: *соціальні, управлінські та особистісного розвитку* (рис. 3.2).

Першу групу складають **соціальні мотиви** - мотиви, які стосуються суспільства в цілому. До цієї групи входять такі мотиви: причетність до однієї із найвідповідальніших і престижних видів діяльності в суспільстві (навчання і виховання підростаючих поколінь); реальний вклад у підвищення якості вітчизняної освіти, впровадження нових типів навчальних закладів; можливість впливати на формування свідомості учнів, учителів, батьків як громадян незалежної України, сприяти становленню їх національної свідомості та інші.

До другої групи належать *управлінські мотиви* - мотиви, які стосуються безпосередньо управління освітніми організаціями. Враховуючи “здвоєний” предмет [189] управлінської діяльності (організаційно-управлінський та педагогічний), ці мотиви можна розподілити на дві підгрупи: *власне управлінські та педагогічні*. Але як і серед власне управлінських, так і серед педагогічних є мотиви, які пов'язані як з плануванням, організацією та контролем діяльності (перший рівень аналізу управління), а також із взаємодією, спілкуваннями, впливом на людей (другий рівень аналізу управління).



Рис. 3.2. Структура мотиваційного компоненту -психологічної готовності керівників закладів середньої освіти до управління

До підгрупи *власне управлінських мотивів* входять такі: відповідність здібностей керівника змісту управлінської діяльності; різноманітність та самостійність постановки та вирішення управлінських проблем; створення підколективу однодумців, мобілізація його для

вирішення актуальних проблем освітніх організацій; можливість реально впливати на організацію життєдіяльності освітніх організацій (сприяти впровадженню нових програм та технологій навчання, забезпечувати високий рівень матеріально-технічної бази навчального закладу тощо);

Підгрупу *педагогічних мотивів* складають такі види: потреба займатися педагогічною діяльністю (викладати улюблений предмет); потреба спілкуватися та взаємодіяти з дітьми та їх батьками; можливість створювати умови для забезпечення поваги до особистості дитини, задоволення її розвитку, становлення професійних, творчих здібностей; можливість спостерігати за розвитком дитини, бачити результати своєї праці; можливість сприяти гуманізації навчання і виховання дітей та ін.

До третьої групи належать *мотиви особистісного розвитку*. Ці мотиви стосуються особистості та діяльності самого керівника і пов'язані з його самопізнанням та самоаналізом, саморегуляцією та саморозвитком. Ця група включає такі види мотивів: необхідність постійного самопізнання та самоаналізу своєї діяльності; необхідність володіти собою в будь-якій ситуації; необхідність переборювання труднощів, пов'язаних із роботою та вдосконалення себе; можливість реалізувати свій творчий потенціал (впроваджувати нові підходи в управлінні, нові методи та форми навчання, приймати оригінальні, нестандартні управлінські рішення) та інші.

І окрему групу мотивів, які стоять немовби осторонь від названих вище груп, складають *мотиви зовнішньої привабливості управлінської діяльності*. І хоча в ситуації значних соціальних змін та економічної нестабільності, які характерні сьогодні для України, знайти привабливі аспекти в діяльності управлінських кадрів освітніх організацій дуже непросто, все ж такі мотиви варто виділяти, оскільки вони реально існують. В цю групу входять такі мотиви: широкі соціальні контакти та зв'язки (можливість безпосередньо взаємодіяти з органами влади,

спонсорами, громадськими організаціями, фондами тощо); ненормований робочий день; велика відпустка (влітку); робота не викликає особливої фізичної перевтоми та інші.

Слід зазначити, що, як правило, діяльність будь-якого керівника освітньої організації *полімотивована*, тобто в її основі лежать мотиви різних груп, і кожна з них має певне значення для керівника. Важливо при цьому, щоб різні групи мотивів взаємодоповнювали один одного - інтерес керівника до організаторської та педагогічної діяльності доповнювався бажанням удосконалення себе, здійснення професійного зростання та професійної кар'єри, орієнтацією на встановлення нових соціальних зв'язків та контактів тощо. Тобто, повинно забезпечуватись поєднання *інтровертної та екстравертної мотивації* [506]. Інтровертна (внутрішня) мотивація являє собою мотивацію, яка обумовлюється безпосередньо змістом тієї діяльності, яка виконується (зацікавленістю до неї, почуттям радості та задоволення, які пов'язані з цією діяльністю). Екстравертна мотивація - це мотивація, яка стосується винагород, котрі пов'язані з тими цілями, які ставить перед собою та перед освітньою організацією його керівник (соціальне визнання, матеріальні винагороди). Найбільш оптимальною є така ситуація, коли внутрішня та зовнішня мотивація співпадають та взаємодоповнюють одна одну. "Концентрація" керівника лише на одному із видів мотивів (наприклад, соціальної значущості діяльності, або, навпаки, її зовнішньої привабливості) здебільшого збіднює як самого керівника, так і його діяльність. Разом з тим, важливим при цьому є уміння керівника визначати на кожному життєвому етапі та етапі управлінської діяльності пріоритетність своїх мотивів (який мотив сьогодні є найбільш значущим, а який може "почекати"), що дасть можливість Поряд із мотиваційним компонентом, важливу роль у структурі психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління відіграє **когнітивний компонент. Когнітивний компонент**

психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління - це система знань, які необхідні для здійснення успішного управління. Згідно з двома рівнями аналізу управління (власне управлінським та психологічним), ці знання можна розподілити на дві групи: загальноуправлінські та психологічні (рис. 3.3). У кожную групу входять знання, які пов'язані з управлінською діяльністю як такою, а також знання, що стосуються здійснення керівником педагогічної діяльності, оскільки, як було сказано вище, управлінська діяльність має “здвоєний” предмет праці.

Оскільки обсяг таких знань достатньо великий, то можна обмежитись лише переліком тих дисциплін, які варто знати керівникові.

Групу *загальноуправлінських знань* складають такі блоки дисциплін: *організаторсько-управлінські* (школознавство, теорія управління); *економіко-правові* (економіка, право); *методико-педагогічні* (методика, педагогіка); *предметні* (програма середньої школи, предмет, який викладає директор); *українознавчі* (історія України, народознавство, українська мова); *"світського виховання"* (іноземна мова, етика, логіка, риторика тощо). Крім того, в цю групу входить загальна поінформованість керівника про події внутрішнього та зовнішнього життя країни.

До *психологічних знань* належать такі психологічні дисципліни (і, відповідно, психологічні поняття та закономірності, які відображені в них): *психологія управління* (психологічні особливості вироблення та прийняття управлінських рішень, ділового спілкування, попередження конфліктів тощо); *загальна психологія* (особливості психічних процесів, станів, характеристик); *психологія особистості* (характеристики особистості: потреби, мотиви, життєві плани; особливості здібностей, характеру, темпераменту учнів та батьків, вчителів; шляхи самовиховання та саморозвитку); *педагогічна психологія* (психологічні закономірності навчання та виховання; психологія вчителя); *вікова психологія* (вікові

особливості розвитку особистості, перебігу психічних процесів); *соціальна психологія* (психологічні особливості спілкування та взаємодії людей в малих та великих, організованих та неорганізованих групах); *психологія творчості* (психологічні особливості творчої діяльності, розвитку творчого потенціалу особистості); *етнопсихологія* (психологічні особливості націй, народів, умови становлення національної свідомості, шляхи національного саморозвитку особистості); *методи проведення психологічних досліджень* (опитування, інтерв'ю, тести, спостереження, аналіз продуктів діяльності, незалежних характеристик); *психологічні особливості конкретного педагогічного колективу* (інтереси вчителів, їх здібності, інтелектуальний потенціал, соціально-психологічний клімат у колективі тощо).

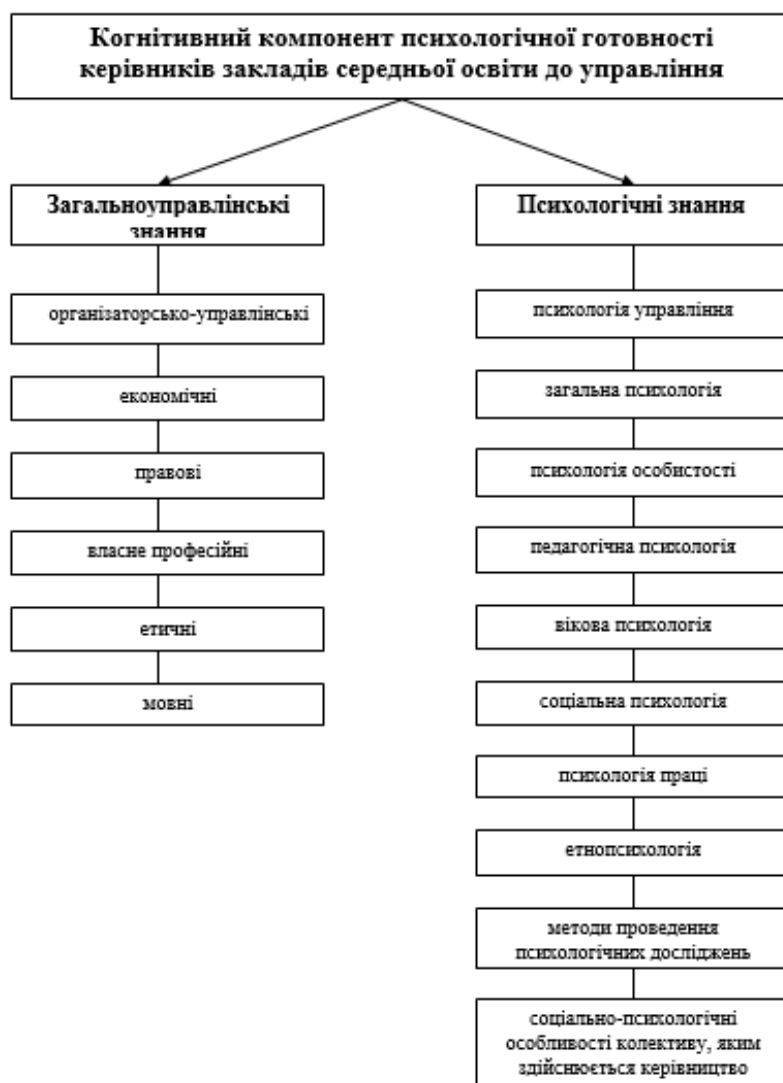


Рис. 3.3. Структура когнітивного компоненту психологічної готовності керівників закладів середньої освіти до управління

Враховуючи те, що для психологічного забезпечення управлінського процесу потрібні, насамперед, знання з *психології управління*, керівникові освітньої організації необхідно володіти такими основними знаннями з цієї дисципліни: структура управління та основні його елементи; специфіка управління в системі середньої освіти порівняно з іншими соціальними сферами; гуманістичні основи управління; особливості прийняття управлінського рішення (основні етапи; фактори, що впливають); основи ділового спілкування; умови попередження та подолання конфліктів; здійснення впливу на працівників, забезпечення психічного здоров'я особистості тощо [165; 198].

Когнітивний компонент психологічної готовності тісно пов'язаний з операційним компонентом. **Операційний компонент психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління** - це комплекс умінь та навичок, які забезпечують успішність здійснення управління. Дані уміння та навички, як і раніше розглянуті елементи психологічної готовності, можна систематизувати згідно з двома рівнями аналізу управлінського процесу - управлінським та психологічним (рис. 3.4).

У відповідності з основними елементами управління, виділених на основі першого рівня аналізу (планування, організація та контроль), можна виділити такі уміння та навички: діагностико-прогностичні (проективні); організаційно-регулятивні; контрольно-корегуючі. Слід зазначити, що в основу виділення таких груп умінь та навичок покладено дослідження *В.І.Маслова* [267], але у нашому дослідженні зміст таких умінь та навичок наповнений новою сутністю, з урахуванням завдань нашого дослідження та специфіки діяльності освітніх закладів у нинішніх умовах.

Група **діагностично-прогностичних умінь та навичок (проективних)** включає такі уміння та навички: визначати цілі своєї діяльності (стратегічні й тактичні), прогнозувати діяльність; визначати

специфіку та основні завдання закладу, яким здійснюється керівництво; висувати нові ідеї та впроваджувати їх у життя (розробляти нові навчальні плани та програми, використовувати нові освітні технології, методи та форми проведення занять тощо); забезпечувати формування вчителів та учнів як громадян Української держави, сприяти розвитку їх національної культури та національної свідомості та інші.



Рис. 3.4. Структура операційного компоненту психологічної готовності керівників закладів середньої освіти до управління

До *організаційно-регулятивних умінь та навичок* належать такі: підбирати та розставляти кадри; організовувати, мобілізувати колектив закладу середньої освіти на виконання актуальних навчально-виховних завдань; вести фінансово-господарську діяльність, у тому числі з урахуванням ринкових відносин та інші .

Група **контрольно-корегуючих умінь та навичок** включає такі уміння та навички: здійснювати контроль за навчально-виховним процесом, надавати відповідну допомогу педагогічним працівникам; здійснювати контроль за фінансово-господарською діяльністю та інші.

Окрім названих груп умінь та навичок, керівник повинен володіти ще і **психолого-управлінськими уміннями та навичками**, які пов'язані з психологічним забезпеченням управлінського процесу (другий рівень аналізу процесу управління). Ця група включає такі уміння та навички: самостійно приймати доцільні управлінські рішення, з урахуванням психологічних особливостей управлінської ситуації; розуміти учнів, батьків, уміти спілкуватися з ними; уміти ефективно спілкуватися з працівниками, вибираючи, залежно від ситуації, необхідний стиль спілкування; забезпечувати співробітництво між адміністрацією та працівниками, між вчителями та учнями; попереджувати та розв'язувати конфлікти у колективі; створювати сприятливий соціально-психологічний клімат у колективі; орієнтувати навчально-виховний процес на забезпечення поваги до кожного учня, врахування його індивідуально-психологічних особливостей (інтересів, нахилів тощо); орієнтувати навчально-виховний процес на формування творчих здібностей учнів, всебічний розвиток їх особистості; вести індивідуальну роботу з працівниками з урахуванням їх індивідуально-психологічних особливостей, творчих потенцій та інші.

Поряд із уміннями та навичками, які забезпечують **ефективну взаємодію керівника з учасниками управлінського та навчально-виховного процесу**, група психолого-управлінських умінь включає ще **уміння та навички, які "спрямовані" на самого керівника**. Це такі уміння та навички: критично аналізувати свою діяльність; володіти собою в будь-якій ситуації; забезпечувати розвиток власної особистості, створювати умови для постійного професійного вдосконалення та інші.

Названі групи умінь та навичок у кожній конкретній управлінській ситуації тісно взаємодіють між собою, “проектуючи” та реалізуючи певні управлінські функції.

І завершує структуру психологічної готовності керівних освітніх організацій до управління особистісний компонент. **Особистісний компонент психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління** - це система особистісних характеристик керівників середньої освіти, які впливають на результативність їх управлінської діяльності. Якщо перші три компоненти психологічної готовності (мотиваційний, когнітивний та операційний) мають функціональний характер, то четвертий компонент готовності - це стійкі особистісні характеристики, які формуються в процесі діяльності та спілкування між людьми, розвитку особистості.

Всі характеристики, які входять до особистісного компоненту, можна, на наш погляд, об'єднати в *п'ять основних груп*, які пов'язані з ставленням керівників освітніх організацій до: предмету управлінської діяльності; процесу виконання управлінської діяльності; інших учасників управлінської діяльності; керівника до самого себе; суспільства, в якому здійснюється функціонування освітнього закладу і самого керівника (рис. 3.5).

До характеристик, які пов'язані із *ставленням до предмету управлінської діяльності*, належать: компетентність; високий інтелектуальний рівень; творчий потенціал; організаторські здібності.

Група характеристик, які відображають *ставлення до виконання управлінської діяльності*, включає: відповідальність; відданість роботі; єдність слова та діла; вимогливість (до інших).

Ставлення до учасників управлінської діяльності представлено такими характеристиками: любов до дітей, порядність; справедливість; демократизм; гуманність.



Рис. 3.5. Структура особистісного компоненту психологічної готовності керівників закладів середньої освіти до управління

До характеристик, які відображають *ставлення керівника до самого себе*, належать такі: самокритичність; вимогливість (до себе): здатність володіти собою в будь-якій ситуації (самовладання); орієнтація на особистісний розвиток, професійне вдосконалення.

Група характеристик, які пов'язані із *ставленням до держави*, включає: громадянську позицію (позиція громадянина незалежної України) та національну свідомість [44; 45; 46; 60; 121; 340].

У реальному управлінському житті проаналізовані вище структурні компоненти загальної психологічної готовності до управління (мотиваційний, когнітивний, операційний та власне особистісний) тісно переплетені між собою і лише в цілості забезпечують успішність управління. Представленість лише одного із компонентів (наприклад, знань з психології управління або організаторських здібностей, без доповнення їх відповідними вміннями та навичками, мотивами, або ж

елементів, пов'язаних лише з плануванням, організацією та контролем, без доповнення елементами, які стосуються спілкування в колективі, здійснення впливу на працівників) значно обмежує можливості ефективного управління в системі середньої освіти.

Особливості прояву реальної психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління буде відображено у наступному підрозділі.

3.3. Особливості психологічної готовності керівників закладів середньої освіти до управління: реальний стан та основні тенденції розвитку

Як зазначалось у підрозділі 3.1, третій етап дослідження психологічної готовності керівників середньої освіти до управління був спрямований на вивчення особливостей вияву та тенденцій розвитку психологічної готовності. Цей етап включав такі *три основні підетапи*: а) проведення опитування керівників освітніх організацій; в) обробка отриманих даних за допомогою факторного аналізу (використовувалась комп'ютерна програма ОСА) [89]; в) аналіз та інтерпретація отриманих даних. Проаналізуємо основні результати, одержані на цьому етапі.

3.3.1. Аналіз психосемантичної структури психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління.

Як зазначалось у підрозділі 3.1, психосемантична структура психологічної готовності керівників закладів середньої освіти визначалась у результаті проведення факторного аналізу.

У факторній матриці, отриманій при аналізі даних по всій вибірці опитаних, із восьми факторів, які виділилися, п'ять виявились значущими: **фактор 1; фактор 11; фактор V; фактор V1; фактор V11.** (Додаток Б.1.). Усі значущі фактори були виділені як *двополюсні* (Табл. 3.1). Варто нагадати, що значущість факторів визначалась за допомогою критерію Хампрі [334], зміст якого описаний в підрозділі 3.1.

Проаналізуємо зміст та структуру (насиченість певними структурними елементами психологічної готовності до управління) кожного із значущих факторів.

Перший фактор (Фактор 1) об'єднав певні змінні (складові психологічної готовності до управління), які утворили два полюси.

Перший полюс утворили наступні складові психологічної готовності до управління.

Мотиви:

- можливість реалізувати свій творчий потенціал(впроваджувати нові підходи в управлінні; методи та форми навчання; приймати оригінальні, нестандартні управлінські рішення) (-0, 431);

- можливість реально впливати на організацію життєдіяльності школи (сприяти впровадженню інноваційних програм і технологій навчання, забезпеченню сучасної матеріально-технічної бази діяльності школи)(-0,394);

- можливість створення умов для забезпечення поваги до особистості дитини, забезпечення її розвитку, становлення творчих здібностей (-0, 328).

- Знання:

- психологія творчості (-0,445).

Таблиця 3.1

**Фактори, які відображають психосемантичну структуру
психологічної готовності керівників закладів середньої освіти до
управління**

Назви факторів	Перший полюс	Другий полюс
Перший фактор ("Творчість")	Інноваційний, творчий підхід	Традиційний, відтворювально- регулятивний підхід
Другий фактор ("Системність")	Менеджерський, системний підхід	Педагогічний, односторонній підхід
Третій фактор ("Прогностичність")	Проективний, прогностичний підхід	Виконавський, контролюючий підхід
Четвертий фактор ("Гуманізація")	Гуманістичний, особистісно зорієнтований підхід	Ідеологічний, політично зорієнтований підхід
П'ятий фактор ("Психологізація")	Психолого- управлінський, "внутрішній" підхід	Формально- управлінський, "зовнішній" підхід

Уміння та навички:

- висувати нові ідеї та впроваджувати їх у життя - розробляти нові навчальні плани і програми, використовувати нові освітні технології, методи та форми проведення занять (-0,469);

- орієнтувати навчально-виховний процес на формування творчих здібностей учнів, всебічний розвиток їх особистості (-0,331);
- забезпечувати розвиток власної особистості, створювати умови для постійного професійного вдосконалення (-0,322);
- визначати специфіку та основні завдання закладу, яким здійснюється керівництво (-0.244).

Особистісні характеристики:

- творчий підхід до діяльності (-0,377).

Другий полюс склали наступні елементи психологічної готовності до управління.

Мотиви:

- необхідність володіти собою в будь-якій ситуації управлінської діяльності (+0,489);

Знання:

- програма середньої школи (+0, 308);
- вікова психологія (0,205).

Уміння та навички:

- здатність володіти собою в будь-якій управлінській ситуації (+0,540).

Особистісні характеристики:

- самовладання (+0,386).

Перший фактор (**Фактор "Творчість"**) за своїм змістом може бути інтерпретований як фактор **“Інноваційного, творчого підходу до управління (перший полюс) - традиційного, відтворювально-регулятивного підходу до управління ”**(другий полюс). Зміст цього фактору розкриває, на наш погляд, дві протилежні, і разом з тим, взаємодоповнюючі, тенденції, які спостерігаються сьогодні у вітчизняній практиці управління освітніми організаціями і знаходять відтворення в свідомості їх керівників.

Щодо першої тенденції, то вона відображає орієнтацію певної групи керівників освітніх організацій на впровадження нових підходів в управлінні, які сприяли б реалізації передових освітніх технологій, вияву творчості обдарованості дітей, розвитку їх здібностей, професійному становленню керівника та розвитку власного творчого потенціалу, підвищенню результативності вітчизняних освітніх закладів, у відповідності з міжнародними критеріями ефективності тощо.

Друга тенденція висвітлює виражену спрямованість іншої частини керівників освітніх закладів на дотримання традиційних, звичних підходів до управління (створення нормальних умов для засвоєння учнями програми середньої школи з урахуванням їх вікових особливостей; забезпечення своєчасності та чіткості виконання завдань, що стоять перед школою; здійснення саморегуляції управлінської діяльності тощо).

Природно, що перший фактор є найбільш вираженим із всіх факторів кількісно - за навантаженням, яке мають основні змінні, що в нього входять. До того ж, слід додати, що він є найбільш "повним", тобто представлений всіма елементами психологічної готовності керівників закладів середньої освіти до управління (мотиви, знання, уміння та навички, особистісні характеристики). Цим він відрізняється від інших виділених факторів, які включають здебільшого лише окремі складові психологічної готовності, здебільшого, знання та уміння. Тому можна, напевне, говорити про те, що він є *основним вектором (стрижнем)*, який *сьогодні визначає та диференціює управлінську свідомість керівників освітніх організацій*, і на який нібито "нанизуються" інші складові психосемантичної структури психологічної готовності.

Другий фактор (Фактор II) об'єднав такі змінні.

Перший полюс утворили:

- право (-0,435);
- педагогіка (-0,406);

- теорія управління, менеджмент (-0,399);
- методика (-0,391);
- школознавство (-0,375);
- психологія управління (-0,325);
- педагогічна психологія (-0,278).

Другий полюс склали такі змінні:

- іноземна мова (+0,640);
- українська мова (+0,622);
- історія України (+0,571);
- народознавство (+0,476);
- етнопсихологія (+0,219).

Другий фактор (**Фактор "Системність"**) за своїм змістом можна визначити як фактор **"Менеджерського, системного підходу до управління (перший полюс) - вузькопедагогічного, одностороннього підходу до управління (другий полюс).**

Зміст цього фактору також відображає ще один напрямок тенденцій, які спостерігаються сьогодні у вітчизняній практиці управління освітніми організаціями.

Щодо першої тенденції, то вона відображає орієнтацію однієї групи керівників освітніх організацій на необхідність урахування сучасних змін в управлінні, які спостерігаються у зв'язку з переходом вітчизняної економіки до ринкової, і намагання врахувати наявний зарубіжний досвід з цього питання, насамперед, у сфері професійного менеджменту. Це знайшло відображення в тому, що "менеджерський", системно-структурний полюс склали дисципліни, які відтворюють всесторонній підхід до управління (врахування правових основ управління; загальних закономірностей теорії управління; психологічних основ управлінської діяльності; специфіку "педагогічного" аспекту управління в системі середньої освіти тощо).

Протилежною тенденцією є орієнтація іншої частини керівників не стільки на власне управлінські (менеджерські) підходи, скільки на певні сучасні тенденції в змісті освіти. З одного боку, це орієнтація управлінського та навчально-виховного процесу на відображення в змісті освіти національно-культурних тенденцій, що обумовлено недостатнім відтворенням такого змісту, а то і його нехтуванням, в радянські роки, і актуалізацією такої потреби в період розбудови Української держави. З іншого боку, це спрямованість управлінського та навчально-виховного процесу на поглиблене вивчення учнями іноземних мов (у зв'язку з переходом від періоду певної ізоляції та вибіркової "елітарності" в міжнародних контактах до періоду інтенсивного розширення ділових, повсякденних міжнародних контактів та намаганням України як незалежної, самостійної держави інтегруватися в міжнародний соціально-політичний та культурно-освітній простір). Цей підхід, на наш погляд, є власне педагогічним та одностороннім, оскільки враховує лише одну з складових процесу управління в системі освіти (зміст навчання).

Звертає на себе увагу той факт, що другий фактор представлений тільки одним із структурних елементів психологічної готовності до управління (знаннями), що також відображає, на наш погляд, певні тенденції в управлінському та навчально-виховному процесі в сучасній школі - орієнтація, насамперед, на нові знання, без підкріплення їх операційним компонентом готовності (здатності використовувати знання при розв'язанні конкретних управлінських проблем). Слід сказати, що ця тенденція, на наш погляд, тісно пов'язана із специфікою діяльності сучасної школи в Україні, яка здебільшого орієнтована на засвоєння знань, і мало спрямована на становлення в учнів умінь та навичок використовувати набуті знання на практиці.

Третій фактор (V фактор) об'єднав також певні структурні елементи психологічної готовності.

Перший полюс утворили такі складові:

Мотиви:

- різноманітність та самостійність вирішення проблем (-0,175).

Знання:

- методи проведення психологічних досліджень (-0,291).

Уміння та навички:

- визначати цілі своєї діяльності (стратегічні, тактичні), прогнозувати діяльність (-0,183).

Особистісні характеристики

- високий інтелектуальний потенціал (-0,252);
- компетентність (-0,116).

Другий полюс утворили такі змінні.

Мотиви:

- переборювання труднощів, пов'язаних із роботою та вдосконаленням себе (+0,321).

Уміння та навички:

- здійснювати контроль за навчально-виховним процесом (+0,432);
- здійснювати контроль за фінансово-господарською діяльністю (+0,354).

Особистісні характеристики:

- вимогливість до інших (+0,477);
- вимогливість до себе (+0,476);
- відповідальність (+0,235).

Третій фактор ("Фактор "Прогностичність") за своїм змістом можна визначити як фактор **"Проективного, прогностичного підходу до управління (перший полюс) - виконавського, контролюючого підходу до управління"** (другий полюс).

Зміст третього фактору відображає ще одну із тенденцій в процесі управління освітніми організаціями. Ця тенденція представлена такими протилежними виявами.

Перша тенденція полягає в тому, що існує певна категорія керівників освітніх закладів, які в процесі здійснення управління орієнтуються, насамперед, на визначення основної місії освітньої організації, "проектування" його провідних цілей та завдань, напрямів діяльності. При цьому досить часто стратегія і тактика діяльності освітньої організації визначається з урахуванням психологічних закономірностей її діяльності (встановлених у результаті спеціальних психологічних досліджень), а це означає, що такі керівники мають додаткові резерви оптимізації діяльності та розвитку освітньої організації (поряд із правовими, економічними). Також важливим є те, що керівник при цьому досить часто керується мотивами самостійного вирішення проблем, а також надає велике значення власній компетентності та інтелектуальному розвитку.

Друга тенденція виявляється в тому, що інша частина керівників віддає перевагу таким складовим управління, як вимогливість до працівників та здійсненню контролю за їх діяльністю (навчально-виховною, фінансово-господарською тощо). Важливою складовою діяльності цієї групи керівників є їх орієнтація на відповідальність за результати праці, вимогливість до себе та орієнтація на подолання труднощів, які виникають у роботі, вдосконалення себе. Як бачимо, ця тенденція в управлінській діяльності будується не на визначенні перспективних, інноваційних напрямків роботи і "проектуванні" конкретних видів діяльності, а на здійсненні, насамперед, функції контролю за результатами виконання тих завдань, які стоять перед організацією та кожним працівником. Слід зазначити, що це стосується, як навчально-виховної, так і фінансово-господарської діяльності.

Четвертий фактор (Фактор VI) об'єднав такі складові психологічної готовності до управління.

Перший полюс утворили:

Мотиви:

- можливість сприяти процесу гуманізації навчання та виховання дітей (-0,220).

Знання:

- психологія (-0,408);
- етика (-0,307);
- психологія особистості (-0,283).

Уміння та навички:

- вести індивідуальну роботу з вчителями з урахуванням їх психологічних особливостей, творчих потенцій (-0,297);
- забезпечувати співробітництво між вчителями та учнями (-0,242);
- орієнтувати навчально-виховний процес на забезпечення поваги до кожного учня, врахування його індивідуально-психологічних особливостей (інтересів, нахилів тощо) (-0,146).

Особистісні характеристики:

- гуманність (-0,276).

Другий полюс об'єднав такі показники.

Мотиви:

- можливість впливати на формування свідомості учнів, учителів як громадян незалежної України, сприяти становленню їх національної свідомості (+0,223);
- реальний вплив на підвищення якості національної освіти, впровадження нових типів навчальних закладів (+0,137).

Уміння та навички:

- забезпечувати формування учнів, учителів як громадян незалежної України, сприяти розвитку їх національної свідомості (+0,500).

Особистісні характеристики:

- національна свідомість (+0,417);
- громадянська позиція (+0,310).

Четвертий фактор (Фактор "Гуманність") за своїм змістом може бути проінтерпретований як фактор **"Гуманістичного, особистісно зорієнтованого підходу до управління (перший полюс) - ідеологічного, політично зорієнтованого підходу до управління"** (другий полюс).

Якщо звернутися до більш детального аналізу цього фактору, то можна сказати, що мова йде про те, що в свідомості керівників освітніх закладів представлені дві протилежні тенденції щодо організації управлінського процесу.

Одна із них відображає орієнтацію керівників на реалізацію гуманістичного підходу в управління (організація співпраці всіх учасників управлінського та навчально-виховного процесу; врахування індивідуально-психологічних особливостей працівників у процесі управління; створення в процесі управління умов для професійного та особистісного зростання вчителів та учнів, їх творчих потенцій тощо). Про необхідність та важливість такого підходу в процесі управління освітніми закладами йшла мова в підрозділі 2.3.

Інша тенденція розкриває орієнтацію керівників освітніх організацій на забезпечення політико-ідеологічної спрямованості управління, з урахуванням особливостей сучасних процесів, пов'язаних з розбудовою Української держави.

На наш погляд, ці дві зазначені тенденції повинні взаємодоповнювати одна одну, а не протистояти одна одній, оскільки завдання формування громадянської свідомості у вчителів (учнів) у процесі управління освітніми організаціями не повинно "нівелювати" значущості для керівника (вчителів) індивідуально-психологічних особливостей вчителів (учнів). Таке "протистояння" двох полюсів, що відображають зміст четвертого

фактору, сьогодні, можливо, можна пояснити попереднім негативним досвідом "суцільного ідеологічного забарвлення" процесу управління освітніми закладами, і спробою певної частини керівників вийти за його рамки та "повернутись обличчям" безпосередньо до особистості кожного працівника (учня). Разом з тим, однобічне наслідування такій тенденції може створити певний ризик для прийняття в освітніх організаціях ідей розбудови Української держави, що сьогодні, на наш погляд, і має місце в деяких із них. Як показує досвід, в розвинутих суспільствах, зазначені тенденції мають більш "гармонійний" вияв, тобто взаємодоповнюють одна одну та гнучко взаємодіють між собою.

П'ятий фактор (Фактор VII) об'єднав такі змінні.

Перший полюс утворили:

Мотиви:

- потреба займатися педагогічною (викладати улюблений предмет) (+0,377);
- створення колективу односторонніх, мобілізація його для вирішення актуальних завдань (+0, 315);
- можливість спостерігати за розвитком дитини, бачити результати своєї діяльності (+0,251).

Знання:

- психологічні особливості конкретного педагогічного колективу, з яким працює керівник освітньої організації (+0,471).

Уміння та навички:

- попереджувати та розв'язувати конфлікти в шкільному колективі (+0,319);
- уміння ефективно спілкуватися з вчителями, вибираючи залежно від ситуації необхідний стиль спілкування (+0,213);
- створювати сприятливий соціально-психологічний клімат у колективі (+0,209).

Особистісні характеристики:

- любов до дітей (+0,460).

Другий полюс включає:

Мотиви:

- достатній розмір заробітної плати (-0,355);
- велика відпустка влітку (-0,298);
- відповідність здібностей директора специфіці управлінської діяльності (-0,293);
- робота не викликає особливої переваги (-0,136).

Знання:

- загальна психологія (-0,281).

Уміння та навички:

- вести фінансово-господарську діяльність, у тому числі, з урахуванням ринкових відносин (-0,128);
- самостійно, незалежно приймати управлінські рішення (-0,117).

Особистісні характеристики:

- єдність слова і діла (-0,195).

П'ятий фактор (**Фактор "Психологізація"**) за своєю сутністю може бути проінтерпретований як фактор **"Психолого-управлінського, "внутрішнього" підходу до управління (перший полюс) - формально-управлінського, "зовнішнього" підходу до управління"** (другий полюс).

Якщо звернутися до більш детального аналізу цього фактору, то можна сказати, що в свідомості керівників освітніх організацій відображені дві протилежні тенденції щодо розуміння сутності управлінського процесу.

Перша з таких тенденцій відбиває орієнтацію керівників на врахування психолого-управлінських, "внутрішніх" характеристик управління. Це проявляється, насамперед, у позитивній спрямованості керівників освітніх організацій щодо педагогічної діяльності, яка є основною в системі середньої освіти (позитивна мотивація керівника до

здійснення такої діяльності; любов до дітей; можливість спостерігати за розвитком дитини тощо). До речі, це може служити підтвердженням доцільності тези Є.А.Клімова [189] про "здвоєний" предмет праці управлінської діяльності, що особливо вагомо, на наш погляд, для системи освіти.

Важливим у рамках цієї тенденції є також урахування соціально-психологічних закономірностей управлінської взаємодії (створення колективу односторонніх, мобілізація його для вирішення актуальних завдань; урахування психологічних особливостей педагогічного колективу; реалізація психологічних основ ділового спілкування; попередження та розв'язання конфліктів у трудовому колективі; формування сприятливого соціально-психологічного клімату тощо).

Протилежною є тенденція, яка орієнтована на формальні, "зовнішні" сторони управлінського процесу ("зовнішня" привабливість управлінської діяльності; можливість самостійного, незалежного прийняття управлінських рішень; орієнтація на фінансово-господарську діяльність тощо).

Таким чином, у ході дослідження було виявлено **п'ять значущих факторів**, які сьогодні утворюють психосемантичну структуру психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління: **фактори "Творчість", "Системність", "Прогностичність", "Гуманізація", "Психологізація"**.

3.3.2. Міра значущості для керівників факторів, які відображають психосемантичну структуру психологічної готовності до управління.

Окрім визначення факторів, які відтворюють психосемантичну структуру психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління, в дослідженні ставилось завдання дослідити міру значущості для керівників кожного із факторів. Це дало можливість кількісно та якісно

проаналізувати найбільш та найменш "привабливі" для керівників структурні елементи психологічної готовності до управління та визначити найбільш "проблемні" питання щодо діяльності з формування у них такої готовності.

Розв'язання цього завдання включало три *підзавдання*:

а) дослідження міри значущості для керівників першого та другого полюсів (умовно названих "позитивним" та "негативним" полюсами) всіх факторів в цілому;

б) визначення ієрархії значущості факторів (за мірою їх значущості в системі всіх факторів);

в) дослідження міри значущості змінних, що входять до кожного із факторів.

Зазначимо, що методично вирішення цього завдання здійснювалось таким чином. Керівникам навчальних закладів було запропоновано із загального переліку елементів психологічної готовності вибрати 3-5 найбільш значущих для них. На основі такого вибору визначалось, яка кількість керівників (у відсотках) із загальної кількості опитаних вибрали той чи інший елемент. Результати такого вибору керівниками всіх компонентів психологічної готовності до управління відображені в таблицях, які наведені у **Додатку Б.2** (Табл. Б.2.1-Б.2.5). Далі був здійснений відбір змінних, на які припали найбільші навантаження у структурі кожного із значущих факторів. Результати такого відбору (із відповідною інформацією про міру значущості змінних, що увійшли до кожного значущого фактору) наведені в табл. 3.3-3.7.

Було також визначено середній відсоток вибору керівниками змінних, що утворили в кожному з факторів перший (так званий "позитивний") та другий (так званий "негативний") полюси. Для визначення такого середнього арифметичного значення відбиралися змінні, факторне навантаження яких було вище за 0,115. (Цей показник було визначено в

результаті застосування критерію Стьюдента (t кр.) на 1% рівні значущості). Дані, які відображають міру значущості "позитивного" та "негативного" полюсів відібраних (значущих) факторів, наведені в *табл. 3.2.*

Таблиця 3.2.

**Міра значущості факторів
для керівників закладів середньої освіти**

Назва факторів	Перший полюс	Міра вираженості	Другий Полюс	Міра вираженості
Перший фактор ("Творчість")	Інноваційний, творчий підхід	31,72	Традиційний, відтворювально-регулятивний підхід	20,66
Другий фактор ("Системність")	Менеджерський системний підхід	37,35	Педагогічний, однобічний підхід	27,09
Третій фактор ("Прогностичність")	Проективний, прогностичний підхід	31,55	Виконавський, контролюючий підхід	27,88
Четвертий фактор ("Гуманізація")	Гуманістичний, особистісно зорієнтований підхід	33,39	Ідеологічний, політично зорієнтований підхід	16,90
П'ятий фактор ("Психологізація")	Психолого-управлінський, "внутрішній" підхід	28,36	Формально-управлінський, "зовнішній" підхід	14,73

Також була визначена середня значущість в цілому "позитивного" та "негативного" полюсів у психосемантичній структурі психологічної готовності до управління. Така середня значущість обох полюсів встановлювалась із урахуванням вкладу кожного із значущих факторів у дисперсію.

Проаналізуємо отримані в результаті такого аналізу результати. Зазначимо при цьому, що буде дотримуватись така послідовність викладення матеріалу - від найбільш загальних закономірностей до конкретних (в той час, як у процесі обробки матеріалу послідовність дій була "зворотна" - від установлення конкретних закономірностей до більш загальних).

3.3.2.1. Міра значущості "позитивного" та "негативного" полюсів факторів.

У результаті обробки даних були отримані такі середньоарифметичні значення значущості для керівників "позитивного" та "негативного" полюсів (всіх факторів у цілому).

"Позитивний" полюс вибрали 32,78 % опитаних керівників, тобто приблизно третина. Можна говорити про те, що до цієї групи опитаних належать найбільш прогресивно зорієнтовані, творчі, з вираженим інноваційним потенціалом керівники, які адекватно і вчасно реагують на ті соціальні зміни, які відбуваються сьогодні в суспільстві, і відповідно, намагаються забезпечити ефективність управління в освіті, з урахуванням кращих вітчизняних та міжнародних досягнень. Напевне, можна

стверджувати, що саме ці керівники складають основний корпус для здійснення позитивних змін у сучасній середній освіті в Україні. Слід зазначити, що попри всі критичні оцінки, які сьогодні можна почути на адресу керівників освітніх організацій з боку різних соціальних інституцій та різних категорій громадян, кількість таких керівників є досить вагомою (одна третина від загальної кількості). Думається, що саме цей корпус керівників і буде виступати рушійною силою всіх позитивних зрушень у системі середньої освіти в найближчі часи.

Протилежний, **"негативний" полюс** вибрали 21,89 % опитаних керівників, тобто приблизно одна п'ята керівників. На основі проведеного аналізу можна говорити про те, що ця частина керівників характеризується досить застарілими, стереотипними настановами щодо змісту та особливостей управління освітніми організаціями в сучасних умовах, ригідністю управлінського мислення, орієнтацією здебільшого на "жорсткий", виконавський підхід в управлінні, без урахування демократичних та гуманістичних тенденцій тощо. Можна висловити припущення про те, що така група керівників навряд чи зможе успішно адаптуватись до діяльності закладів середньої освіти в умовах соціальних змін, що відбуваються сьогодні в нашому суспільстві.

Далі можна стверджувати, з певним припущенням, що решта опитаних керівників (45,33 %) вибрали **"середній" полюс** (тобто той, що знаходиться між "позитивним" та "негативним" полюсами). Думається, що саме ця група керівників (найбільша група із опитаних) повинна стати центром уваги у процесі подальшого формування психологічної готовності до управління. Можна припустити, що ця група має певні позитивні (або нейтральні, але не різко виражені негативні) настанови щодо оптимізації своєї управлінської діяльності, але для актуалізації цих настанов (або їх корекції), а тим більше для вироблення відповідних умінь та навичок, які б підкріплювали ці настанови, та становлення певних особистісних

характеристик потрібно впровадження спеціальної системи психологічних умов у системі післядипломної освіти керівників, про що піде мова в розділі 4.

3.3.2.2. Ієрархія значущості факторів.

Як доводить аналіз даних (див. табл. 3.2) , на *першому місці* за значущістю для керівників знаходиться **фактор "Системність"**. Середнє арифметичне значення керівників, які вибрали змінні, які відносяться до "позитивного" полюсу цього фактору (менеджерський, системний підхід до управління), становить 37,35 % опитаних керівників, тобто трохи більше третини. Решта керівників обрали змінні, які належать до "негативного" та "середнього" полюсів (див. відповідні дані в таблиці та на малюнку). Звичайно, про кількість керівників, які потрапили до "середнього" полюсу, ми можемо говорити з певною долею ймовірності, оскільки процедура обробки була спрямована лише на точне визначення "крайніх" полюсів.

Напевне, можна говорити про те, що фактор "Системності" є найбільш значущим вектором сьогодні, який диференціює управлінську свідомість керівників. І це є природним, оскільки відображає реакцію керівників на впровадження професійно-менеджерських, системно-змістовних (а не однобічно-виконавських) підходів до розуміння сутності та специфіки управлінської діяльності, на які давно орієнтувались менеджери усіх цивілізованих країн світу, і які зовсім недавно, лише у зв'язку з переходом до ринкової економіки, стали предметом уваги керівників в нашій країні.

Друге місце (з невеликим розривом між собою) посіли кілька факторів - **фактори "Гуманізація", "Творчість", "Прогностичність"**. Середнє арифметичне значення керівників, які вибрали змінні, що відносяться до "позитивного" полюсу вказаних факторів, становить, відповідно 33,39 %, 33,39 %, 33,39 %.

31,72 % та 31,55 % опитаних. Тобто, можна говорити про те, що ці фактори за мірою орієнтації на них керівників дещо відстають від попереднього фактора. Особливість зазначених факторів, на наш погляд, полягає в тому, що вони до попереднього вектору диференціації управлінської свідомості керівників (фактору "Системності") додають ще декілька, які в цілому відображають конкретний зміст професійного, менеджерського підходу до управління.

Насамперед, слід сказати про **фактор "Гуманізація"**. Він позитивно оцінений лише приблизно половиною опитаних керівників. Це є відображенням того, що в попередній управлінській практиці людина, з її потребами, інтересами, здібностями та іншими індивідуально-психологічними особливостями, як правило, залишалась поза управлінським процесом, головним було досягнення, за будь-яких умов і будь-якою ціною, поставлених "ідеологічних" (точніше сказати, комуністичних) цілей та завдань. Тобто, можна говорити про те, що людина залишалась на "периферії" діяльності освітніх організацій, в "центрі" ж знаходилися "ідеологічно виважені та цілеспрямовані" завдання майбутнього комуністичного суспільства. Сьогодні, в рамках соціальних змін, у багатьох прогресивно орієнтованих закладах середньої освіти все більше починають впроваджуватися демократичні та гуманістичні підходи, які дають можливість, поряд з розв'язанням суспільно зорієнтованих завдань, створювати умови для задоволення потреб та інтересів конкретних працівників, забезпечення їх професійного та особистісного становлення та розвитку. Разом з тим, впровадження основних напрямків гуманізації управління освітніми організаціями ще досить часто залишається лише ідеалом (і то не завжди до кінця усвідомленим і бажаним, а скоріше просто "модним"). Тому у процесі формування психологічної готовності керівників до управління одна із основних ідей полягає в підготовці керівників до забезпечення гуманізації управління освітніми організаціями,

який є, на наш погляд, одним із основних принципів реалізації успішного управління.

Далі щодо **фактора "Творчість"** (вияви творчості, інноваційності в управлінській діяльності керівників). Тенденції управлінської діяльності, відображені за допомогою цього фактору, ще, як ми бачимо, не знайшли достатньої підтримки в усіх керівників, оскільки на нього, як показало дослідження, орієнтується менше, ніж одна третина керівників. Разом з тим, нестандартні, оригінальні підходи до управління освітніми організаціями, як показує досвід діяльності кращих шкіл (гімназій, ліцеїв), є основою успішності їх діяльності, формування неповторного іміджу навчального закладу. Тому можна говорити про те, що формування інноваційного, творчого потенціалу керівників освітніх організацій, від якого значною мірою залежить вияв творчого потенціалу педагогічного колективу в цілому, є одним із важливих завдань формування психологічної готовності керівників до управління, про конкретні шляхи розв'язання якого йтиме мова в розділі 4.

Близьким до фактору "Творчості", і разом з тим, самотійним, є **фактор "Прогностичність"**. Як видно із наведених даних, на нього також орієнтується менше, ніж одна третина, опитаних керівників. Це, на наш погляд, є відображенням певних традицій в управлінській практиці освітніх організацій у попередні роки, діяльність яких здебільшого була зорієнтована на своєчасне та чітке виконання поставлених завдань, які "спускались" згори. В сучасних соціально-економічних умовах у прогресивних освітніх організаціях все більш актуальними стають ідеї прогнозування, "проектування" управлінської діяльності (на рівні конкретного навчального закладу), які базуються на наукових підходах стратегічного менеджменту, використанні різного роду діагностичних методів, у тому числі, психодіагностичних. Разом з тим, значна частина керівників, як показує аналіз управлінської практики, потребують як

формування відповідних настанов щодо зазначеного напрямку роботи, так і вироблення конкретних умінь та навичок його здійснення. І це має, на наш погляд, складати один із важливих напрямків формування психологічної готовності до управління керівників освітніх закладів.

І на *третьому, останньому місці* знаходиться **фактор "Психологізація"**, який неначе "поглиблює" прояви професійного, менеджерського підходу до управління, тобто пов'язує його з сутністю людини та її індивідуальними та соціально-психологічними характеристиками. Кількість керівників, яка орієнтується на "позитивний" полюс цього фактору, значно менша однієї третини опитаних керівників. На наш погляд, це є відображенням недостатньої психологічної культури керівників освітніх організацій і загалом низької психологічної культури громадян нашого суспільства в цілому (коли більшість людей не мають, зокрема, адекватних уявлень про свої індивідуально-психологічні особливості та індивідуально-психологічні особливості інших людей і, що найбільш прикро, "не бажають їх мати"). Щодо керівників, то слід сказати, що вони при цьому орієнтуються здебільшого лише на зовнішні, формально-управлінські вияви управлінської діяльності, що, природно, дуже знижує ефективність управління. Адже, як зазначалось в підрозділі 2.2, "внутрішня" структура управління, поряд з управлінським рівнем, має виражений психологічний рівень.

3.3.2.3. Міра значущості змінних, що входять до кожного із факторів.

Перед тим, як приступити безпосередньо до аналізу, зазначимо, що дані щодо міри значущості для керівників змінних, що увійшли в ті чи інші фактори, відображені в табл. 3.3-3.7. Окрім того, слід мати на увазі, що ці змінні в таблицях представлені не за полюсами ("позитивний" чи

негативний"), а за структурними компонентами психологічної готовності до управління (мотиви; знання; уміння та навички; особистісні характеристики). Приналежність тих чи інших змінних до відповідного полюсу (та до відповідних структурних компонентів психологічної готовності) буде відображена у процесі якісного аналізу змінних (у відповідності до змісту кожного фактора. Також слід врахувати, що послідовність аналізу змінних буде здійснюватися у відповідності до описаної в підрозділі 3.3.1 значущості факторів (перший - п'ятий).

Таблиця 3.3.

**Вибір керівниками закладів середньої освіти змінних,
які увійшли до фактора "Творчість"**

Компо- ненти готов-ності	Змінні	Частка здійсне- них виборів (у %)
Мотиви:	Можливість реалізувати свій творчий потенціал (впроваджувати нові підходи в управлінні, методи та форми навчання, приймати оригінальні, нестандартні управлінські рішення)	52,53
	Можливість реально впливати на організацію життєдіяльності школи (сприяти впровадженню інноваційних програм і технологій навчання, забезпеченню високого рівня матеріально-технічної бази діяльності школи)	39,34
	Можливість створення умов для забезпечення поваги до особистості дитини, забезпечення її розвитку, становлення творчих здібностей	33,19
	Необхідність володіти собою в будь-якій ситуації	19,78

	управлінської діяльності	
Знання:	Вікова психологія	47,47
	Програма середньої школи	22,64
Уміння та навички:	Володіти собою в будь-якій управлінській ситуації	40,88
	Висувати нові ідеї та впроваджувати їх у життя (розробляти нові навчальні плани і програми, використовувати нові освітні технології, методи та форми проведення занять)	30,33
	Орієнтувати навчально-виховний процес на формування творчих здібностей учнів, всебічний розвиток їх особистості	25,93
	Визначати специфіку та основні завдання закладу, яким здійснюється керівництво	19,78
	Забезпечувати розвиток власної особистості, створювати умови для постійного професійного вдосконалення	18,24
Особистісні характеристики:	Творчий підхід до діяльності, творчість	32,31
	Самовладання	17,80

Розпочнемо з аналізу значущості змінних, які увійшли до **першого фактора (Фактор "Творчість")**.

Аналіз даних, наведених у *табл. 3.3*, показує, що **перший полюс** фактору представлений всіма компонентами психологічної готовності.

Слід зазначити, що серед різних змінних, які увійшли у цей фактор, найбільш значущими для керівників (за кількістю представлених елементів і мірою їх вираженості) є мотиваційний компонент. Дуже значущим, на наш

погляд, є те, що він представлений всіма групами мотивів управлінської діяльності (соціальні, управлінські, педагогічні, особистісного розвитку). І це, напевне, природно, оскільки фактор "Творчості" є першим фактором.

Якщо проаналізувати міру значущості різних видів мотивів, то серед них на першому місці знаходиться мотив особистісного розвитку "Можливість реалізувати свій творчий потенціал (впроваджувати нові підходи в управлінні, методи та форми навчання, приймати оригінальні, нестандартні управлінські рішення)". Приблизно половина опитаних (52,53%) відзначили його вагомість в процесі управління. Далі, з певним відривом, знаходяться такі мотиви: а) управлінський мотив "Можливість реально впливати на організацію життєдіяльності школи (сприяти впровадженню інноваційних програм і технологій навчання, забезпеченню високого рівня матеріально-технічної бази діяльності школи)"; б) педагогічний мотив "Можливість створення умов для забезпечення поваги до особистості дитини, забезпечення її розвитку, становлення творчих здібностей". На значущість цих мотивів указали приблизно третина опитаних керівників (відповідно 39,34% і 33,19% опитаних).

Як бачимо, існує певний "розрив" між значущістю для керівників мотивів власного особистісного розвитку, з одного боку, та управлінських, педагогічних. Думається, що позитивно можна оцінити той факт, що серед управлінців є досить багато керівників, які орієнтовані на власну управлінську, творчу самореалізацію. І разом з тим, було б напевне більш ефективно для управління закладами середньої освіти, якби ці мотиви тісніше поєднувалися з управлінськими та педагогічними. Адже, як показують дані, значущість цих мотивів є невисокою, хоча досить часто сьогодні в освітніх організаціях можна почути твердження про "інноваційні підходи в діяльності школи", "створення максимально комфортних умов для розвитку дитини" тощо.

Щодо знань, які увійшли до фактора "Творчості" (див. табл. 3.3), психологія творчості є значущою для третини опитаних керівників (34,73%).

Якщо звернутися до змінних, які відображають операційний компонент соціально-психологічної готовності, то важливим є той факт, що він, так, як і мотиваційний компонент, представлений не однотипно, а досить всебічно, що знову ж таки пояснюється тим, що фактор "Творчості" є першим. Звертає на себе увагу той факт, що тут значущими є як управлінські, так і психолого-управлінські уміння та навички (див. підрозділ 3.3).

Щодо першої групи, то тут значущими, як свідчать результати, є не організаційно-регулятивні та контрольно-корегуючі, а прогностичні уміння та навички: а) "Висувати нові ідеї та впроваджувати їх у життя (розробляти нові навчальні плани і програми, використовувати нові освітні технології, методи та форми проведення занять" (30,33%); б) "Визначати специфіку та основні завдання закладу, яким здійснюється керівництво" (19,78%). Як бачимо, ці уміння та навички є значущими лише для невеликої кількості опитаних (від третини до однієї п'ятої опитаних). Причому, вагомість визначення специфічності, оригінальності своєї освітньої організації є набагато нижчою, порівняно з значущістю "інноваційних" умінь та навичок взагалі. Напевне цим, зокрема, можна пояснити той факт, що так звані нові типи навчальних закладів є останнім часом швидко "продукуються" в Україні, досить часто не відрізняються своїм специфічним, оригінальним підходом від традиційних навчальних закладів.

Друга група, група психолого-управлінських умінь та навичок в цілому представлена приблизно на такому ж рівні. Лише четверта частина опитаних (25,93%) визнає значущість умінь та навичок, які полягають у тому, щоб "орієнтувати навчально-виховний процес на формування творчих здібностей учнів, всебічний розвиток їх особистості". А менше, ніж п'ята

частина опитаних (18,24%), вказала на значущість умінь та навичок, пов'язаних з тим, щоб "забезпечувати розвиток власної особистості, створювати умови для постійного професійного вдосконалення". Як бачимо, існує певний "розрив" щодо значущості мотиваційного та поведінкового компонентів готовності, причому, як на управлінсько-педагогічному рівні (власне процесу управління), так і на особистісному, рівні власної особистості керівника.

Це також підтверджується результатами дослідження вагомості особистісних характеристик. На значущість "творчого підходу до діяльності, творчість" вказала лише одна третина опитаних (32,31%).

Тобто, можна говорити про те, що розвиток творчого потенціалу керівників освітніх організацій має складати одне із важливих завдань формування психологічної готовності керівників до управління.

Другий полюс фактора представлений в цілому нижче першого полюса - 20,66% проти 31,72% (див. *табл. 3.2*). Найбільш значущими серед змінних цього фактора є знання вікової психології (47,47%) та програми середньої школи (22,64%). Важливе місце займають також такі уміння та навички як "володіти собою в будь-якій управлінській ситуації" (40,88%). Разом з тим, мотиви та особистісні характеристики, пов'язані із здійсненням саморегуляції, представлені недостатньо - відповідно 19,78% та 7,80%. Також недостатньо значущими є уміння та навички, пов'язані з розвитком власної особистості, створенням умов для постійного професійного вдосконалення (18,24%). Тобто, можна говорити про те, що особистісний "зріз" регулятивного підходу потребує вдосконалення.

Тепер проаналізуємо значущість для керівників змінних, які увійшли до **другого фактору (Фактор "Системність")**.

Аналіз даних, наведених в *табл. 3.4*, показує, що на змінні, які входять до *першого полюса* фактора орієнтується досить значна кількість

керівників освітніх організацій. Причому, мова йде як про загальні знання, так і про психологічні.

Щодо загальних знань, то, як показує аналіз, керівники орієнтуються, насамперед, на такі групи знань: організаторсько-управлінські; економіко-правові; методико-педагогічні. В кожній із наведених груп керівники вибрали як найбільш значущі такі знання: а) в групі організаторсько-управлінських знань - теорію управління (44,40%); школознавство (24,18%); б) в групі економіко-правових знань - право (43,74%); в) в групі методико-педагогічних знань - методика (43,52%), педагогіку (34,51%). Як бачимо, керівники досить системно підходять до розуміння сучасних професійних підступів до управління. Окрім того, досить цікавим є той факт, що власне управлінський аспект доповнюється педагогічним, що ще раз підтверджує доцільність використання підходу *Є.А.Клімова* [189] про "здвоєний" предмет управлінської праці, і особливо, в системі середньої освіти.

Щодо психологічних знань, то ця група представлена психологією управління (76,26%) та педагогічною психологією (45,05%). При цьому звертає на себе увагу той факт, що група психологічних знань виступає для керівників навіть більш значущою, ніж група загальних знань: загальні знання вибрали 24,18% - 44,40% опитаних керівників, а психологічні знання 45,05% - 76,26% опитаних, приблизно у півтора рази більше. Цю позитивну тенденцію можна пояснити, напевне, тим, що психологія стає все більш популярною та значущою наукою, і знову ж таки, це, насамперед, простежується в системі середньої освіти, яка пов'язана з навчанням, вихованням та розвитком дитини. І знову ж звертає на себе увагу той факт, що психологія управління поєднується з педагогічною психологією, що ще раз підтверджує тезу про "подвійність" змісту управління в системі середньої освіти.

Таблиця 3.4.

**Вибір керівниками закладів середньої освіти змінних, які
увійшли до фактора "Системність"**

Компо- ненти готов- ності	Змінні	Частка здійсне- них виборів (у %)
Знан- ня:	Психологія управління	76, 26
	Педагогічна психологія	45, 05
	Теорія управління, менеджмент	44, 40
	Право	43, 74
	Методика	43, 52
	Педагогіка	34, 51
	Історія України	27, 25
	Іноземна мова	24, 84
	Школознавство	24, 18
	Українська мова	20, 66
	Народознавство	12, 75
	Етнопсихологія	6,81

Оцінюючи в цілому позитивно ті тенденції, які проявляються в свідомості керівників освітніх організацій щодо менеджерського, системного підходу, слід, разом з тим, звернути увагу на той факт, про який мова йшла вище (див. підрозділ 3.3.1). Мається на увазі те, що зазначений підхід *проявляється лише на когнітивному рівні (на рівні знань), і не*

проявляється (або недостатньо проявляється) на поведінковому рівні. Мова йде про те, що у фактор "Системності" не увійшли змінні, які належать до інших структурних компонентів готовності (мотиви, уміння та навички, особистісні характеристики). А це, на наш погляд, може говорити про те, що керівники освітніх організацій, віддаючи належне менеджерському, системному підходу до управління, здебільшого пов'язують його з оволодінням новими видами знань, не завжди "проектуючи" ці знання для вирішення конкретних управлінських ситуацій. Отже, можна говорити про те, що *забезпечення практичного рівня повинно складати одне із основних завдань формування психологічної готовності керівників до управління.*

Щодо **другого полюса** фактора, то можна говорити про те, що він, як уже зазначалось вище, представлений дещо меншою кількістю керівників, порівняно з першим полюсом (27,09 % проти 37,35 %). Це можна оцінити як позитивний факт, оскільки оптимізація управління все ж таки більшістю керівників пов'язується з менеджерським, системним підходом до управління, а не із просто зміною змісту освіти. Щодо конкретних знань та міри їх значущості для керівників, то тут представлені дві групи: а) історія України, українська мова, народознавство (27,25%-12,75%), які входять до групи українознавчих знань; б) іноземна мова (24,84%), яка входить в групу так званих знань "світського виховання" (поряд із з етикою, логікою, риторикою). Як бачимо, зміни в змісті освіти здебільшого асоціюються з певними актуальними напрямками діяльності, які спостерігаються в соціальній сфері (державотворчі процеси та розширення міжнародних контактів).

Перейдемо тепер до аналізу значущості для опитаних керівників змінних, які увійшли до **третього фактора (Фактор "Прогностичність")**. Відразу зазначимо, що фактор "Прогностичність", як і всі наступні фактори, об'єднав не лише знання, але і певні мотиви, уміння та навички, особистісні

характеристики, тобто він є більш "повним", порівняно з попереднім фактором.

Розглянемо, насамперед, змінні, які увійшли до *першого полюса* цього фактора. Як видно із *табл. 3.5*, найбільш значущими складовими цього полюса є такі вміння і навички як "визначати цілі своєї діяльності (стратегічні, тактичні), прогнозувати діяльність". На них вказали 42,42% опитаних. Близькими до них є така особистісна характеристика як "компетентність" (41,54%). Як бачимо, ці змінні є значущими для більше, ніж третини опитаних керівників. Трохи нижче за значущістю знаходиться така особистісна характеристика як "високий інтелектуальний потенціал" (33,85%). І значно нижче, порівняно з попередніми змінними, оцінюються такі знання як "методи проведення психологічних досліджень" (23,30%) та мотив "різноманітність та самостійність вирішення проблем" (16,26%). Це свідчить про те, що поряд із посиленням у керівників "проективного" потенціалу, оснований на глибокій інтелектуальній діяльності, важливу увагу потрібно надавати і формуванню готовності до самостійного вирішення проблем. Оскільки, як показує управлінський досвід, багато керівників через попередній досвід звикли працювати в більш "регламентованому" режимі управлінської діяльності, і навіть за наявності певних умов для прояву самостійності, не завжди її виявляють. Також важливим є посилення значущості використання в процесі прогностичної діяльності методів аналізу діяльності та характеристик освітнього колективу (окремих працівників), чільне місце серед яких повинні, на наш погляд, займати методи психологічних досліджень.

Звернення до змінних, які входять до *другого полюса* фактора, показує, що вони значущі для керівників дещо менше, порівняно із змінними першого полюса.

Так, уміння "здійснювати контроль за навчально-виховним процесом" є значущими лише для однієї четвертої опитаних (24,18%), а

"здійснювати контроль за фінансово-господарською діяльністю" - ще для меншої кількості (лише для 6,15 %). З цими даними дуже близькі дані стосовно значущості для керівників такої особистісної характеристики як "вимогливість до інших" (14,73%). Наведені дані дають підстави говорити про те, що керівникам освітніх організацій, поряд із посиленням значущості прогнозування в процесі управління, не слід забувати і про роль та значення контролю в цьому процесі. Певне пониження значущості контролю в процесі управління почало спостерігатися в процесі діяльності освітніх організацій у зв'язку з ідеями демократизації управління. Але очевидним є те, що без здійснення контролю управління будь-якою освітньою організацією не буде ефективним, особливо в тих колективах, де люди не достатньо готові до здійснення саморегулятивних процесів. Інша справа, що форми контролю повинні базуватися не на стратегії "зовнішнього" тиску і контролю, а на "внутрішній" стратегії, яка базується на поєднанні інтересів організації та особистості, прояву ініціативи та активності працівників, поступового впровадження саморегулятивних механізмів.

Щодо інших складових "негативного" полюса, то слід сказати, що звертає на себе увагу той факт, що значущість такої особистісної характеристики як "вимогливість (до себе)" вдвічі більше, порівняно із значущістю "вимогливості (до інших)" - 32,75% проти 14,73%. Це певною мірою розвіює стереотип, який, на наш погляд, існує сьогодні в педагогічній свідомості стосовно того, що "керівники вимагають лише з інших, і не дуже вимагають із себе". Разом з тим, мотив "переборювання труднощів, пов'язаних з роботою та вдосконалення себе" є значущим лише для 19,12% опитаних. Це свідчить про те, що поряд з оптимізацією "зовнішнього" контролю (спрямованого на організацію та працівників), керівникам освітніх закладів варто більше приділяти увагу і "внутрішньому" контролю (спрямованого на самого себе) і особливо, процесу самовдосконалення себе.

Таблиця 3.5.

**Вибір керівниками закладів середньої освіти змінних, які
ввійшли до фактора "Прогностичність"**

Компо- ненти готов- ності	Змінні	Частка здійснених виборів (у %)
Моти- ви:	Переборювання труднощів, пов'язаних з роботою та вдосконаленням себе	19, 12
	Різноманітність та самостійність вирішення проблем	16, 26
Знан- ня:	Методи проведення психологічних досліджень	23, 30
Умін- ня та навич- ки:	Визначати цілі своєї діяльності (стратегічні, тактичні), прогнозувати діяльність	42, 42
	Здійснювати контроль за навчально-виховним процесом	24, 18
	Здійснювати контроль за фінансово-господарською діяльністю	6, 15
Особис- тісні харак- терис- тики:	Відповідальність	49, 86
	Компетентність	41, 54
	Високий інтелектуальний потенціал	33, 85
	Вимогливість (до себе)	32, 75
	Вимогливість (до інших)	14, 73

Далі проаналізуємо міру значущості для керівників змінних, які об'єдналися в **четвертий фактор (фактор "Гуманізація")**.

Щодо значущості для керівників змінних, які увійшли до *першого полюса* фактора (див дані, представлені в *табл. 3.6*), то тут спостерігається така картина. Більша частина опитаних керівників відмітили значущість для них таких психологічних знань, як психологія та психологія особистості (відповідно 57,80 % і 57,80%). Трохи більше третини керівників (36,04 %) відмітили значущість для них таких загальних знань, як етичні знання (36,04%), що, зокрема, може свідчити про те, що ідеї гуманізації все ж таки більше пов'язуються з психологією, ніж просто з етикою.

Що ж стосується решти складових компонентів психологічної готовності до управління, то значущість їх для керівників в цілому представлена значно менше. Так, лише одна четверта опитаних керівників (25,49%) відмітили значущість такого мотиву, як "можливість сприяти процесу гуманізації навчання та виховання учнів" (група педагогічних мотивів), що говорить про те, що цей мотив не завжди визначає спрямованість діяльності керівників освітніх закладів.

Щодо умінь та навичок, то тут, поряд із загальним зниженням їх рівня значущості, порівняно із знаннями, спостерігається певна диспропорція між уміннями та навичками, пов'язаними з реалізацією ідей гуманізації у процесі взаємодії, з одного боку, з учителями, а з іншого боку, з учнями. Так, 49,89%, тобто майже половина опитаних керівників, визнали значущість умінь та навичок, які полягають у тому, щоб уміти "вести індивідуальну роботу з учителями, з урахуванням їх психологічних особливостей, творчих потенцій". І лише одна четверта опитаних керівників визнали значущість таких умінь, "спроектованих" на взаємодію з учнями: а) "орієнтувати навчально-виховний процес на забезпечення поваги до кожного учня, врахування його індивідуально-психологічних особливостей (інтересів, нахилів тощо) - 25,27%; б) "забезпечувати співробітництво між

Таблиця 3.6.

**Вибір керівниками закладів середньої освіти змінних, які
увійшли до фактора "Гуманізація"**

Компо- ненти готов- ності	Змінні	Частка здійснених виборів (у %)
Моти- ви:	Можливість впливати на формування свідомості учнів, учителів як громадян незалежної України, сприяти становленню їх національної свідомості	30,99
	Можливість сприяти процесу гуманізації навчання та виховання дітей	25,49
	Реальний вплив на підвищення якості національної освіти, впровадження нових типів навчальних закладів	10,99
Знан- ня:	Психологія	57,80
	Психологія особистості	57,80
	Етика	36,04

Продовження табл.3.6.

Умін- ня та навич- ки:	Вести індивідуальну роботу з вчителями, з урахуванням їх психологічних особливостей, Творчих потенцій	49,89
	Орієнтувати навчально-виховний процес на забезпечення поваги до кожного учня, врахування його індивідуально-психологічних особливостей (інтересів, нахилів тощо)	25,27
	Забезпечувати співробітництво між учителями та учнями	23,08
	Забезпечувати формування учнів, учителів як громадян незалежної України, сприяти розвитку їх національної свідомості	12,53
Особис- тісні харак- терис- тики:	Гуманність	22,86
	Громадянська позиція	12,31
	Національна свідомість	7,03

учителями та учнями" - 23,08 %. Особливо насторожує останній показник, який говорить про те, що ідеї співробітництва, про які так багато говориться сьогодні "з високих педагогічних трибун", фактично виступають значущими зовсім для невеликої кількості опитаних. Звичайно, порівнюючи дані стосовно значущості гуманістичних умінь та навичок для вчителів та учнів, можна говорити про те, що у відповідності з розумінням управління в широкому та вузькому розумінні слова (див. підрозділ 2.2), керівники не обов'язково повинні забезпечувати безпосередню взаємодію з учнями, оскільки їх основна мета полягає у забезпеченні успішної взаємодії з учителями. Але при цьому слід враховувати те, що від тих цінностей, на які орієнтуються керівники освітніх організацій, дуже багато залежить і спрямованість діяльності педагогічного колективу в цілому.

Приблизно така ж сама ситуація спостерігається і стосовно значущості для керівників такої особистісної характеристики, як "гуманність". Менше, ніж одна четверта опитаних (22,86%), відмітили її значущість в процесі управління освітнім закладом.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що ідеї гуманізації управління освітніми організаціями виступають значущими лише для невеликої кількості керівників, і що при цьому спостерігається певний "розрив" між когнітивним та поведінковим рівнями управління. Отже, цьому питанню також слід приділити спеціальну увагу в процесі формування психологічної готовності керівників до управління.

Аналіз змінних, які увійшли до *другого полюса* фактора показує, що їх значущість для керівників в цілому вдвоє нижча, порівняно із значущістю "позитивного" полюса. Нагадаємо, що середнє значення значущості "негативного" полюса становить 16,90%, у той час, як "позитивного" полюса - 33,39%. (Див. табл. 3.2). Щодо конкретних змінних, які утворили "ідеологічний" полюс, то вони представлені таким чином. Мотив

"Можливість впливати на формування свідомості учнів, учителів як громадян незалежної України, сприяти становленню їх національної свідомості", який належить до групи соціальних мотивів, є значущим для 30,99% опитаних, приблизно для однієї третини опитаних керівників. Ще один соціальний мотив "Реальний вплив на підвищення якості національної освіти, впровадження нових типів освітніх закладів" відображений як значущий лише для 10,99% опитаних, тобто лише для однієї десятої. Аналогічна ситуація спостерігається і щодо інших компонентів психологічної готовності. Вони є значущими для невеликої кількості опитаних: а) уміння та навички ("забезпечувати формування учнів, учителів як громадян незалежної України, сприяти розвитку їх національної свідомості") - для 12,53 %; б) особистісні характеристики (громадянська позиція та національна свідомість) - для 12,31% та 7,03% відповідно. Напевне, можна говорити про те, що соціальні зміни, які відбулися в останні роки в Україні, обумовили зміну ідеологічних пріоритетів керівників, але відійшовши від старих ідеологічних ідей та цінностей, ще не всі керівники достатньо усвідомили та прийняли ідеологічні ідеї та цінності, пов'язані з державотворчими процесами в Україні. Це свідчить про необхідність посилення значущості зазначених компонентів психологічної готовності в процесі післядипломної підготовки керівників освіти.

І, насамкінець, звернемося до аналізу змінних, які утворили **п'ятий фактор (фактор "Психологізація")**.

Щодо складових *першого полюса* (табл. 3.7), то слід сказати, що найбільш значущими і досить вираженими для керівників є такі знання як "психологічні особливості конкретного педагогічного колективу, з яким працює керівник освітньої організації". На них вказали 63,92 % опитаних керівників. Це можна розглядати як позитивний факт, який свідчить про те, що керівники освітніх організацій орієнтуються не на "механічне" здійснення управління, а з урахуванням психологічних особливостей

працівників, з якими вони взаємодіють. Також важливе значення керівники віддають особистісній характеристиці, пов'язаній ще з одним суб'єктом управлінської взаємодії (дітьми) - "любов до дітей" (39,54% опитаних), що в контексті "здвоєного" предмета управлінської діяльності, про що мова йшла вище, є особливо актуальним. Далі керівники віддають перевагу такому управлінському мотиву як "створення колективу односторонніх, мобілізація його для вирішення актуальних завдань" (45,05%). Значно менше (приблизно вдвічі) представлена значущість для керівників педагогічних мотивів - "потреба займатися педагогічною діяльністю (викладати улюблений предмет (25,27%) та "можливість спостерігати за розвитком дитини, бачити результати своєї діяльності" (21,54%), що говорить про необхідність посилення цієї групи мотивів у структурі мотиваційного компонента. Також звертає на себе увагу той факт, що значущість власне психологічних умінь та навичок також представлена недостатньо. Так, такі уміння та навички як "створювати сприятливий соціально-психологічний клімат у колективі" є значущими для 38,24 % опитаних керівників, тобто, більше, ніж для однієї третини. В той час як такі психологічні уміння та навички, як "уміти ефективно спілкуватися з учителями, вибираючи залежно від ситуації, необхідний стиль керівництва" і "попереджувати та розв'язувати конфлікти в шкільному колективі" є значущими зовсім для невеликої кількості опитаних - відповідно для 12,75% та 7,47% , що в черговий раз свідчить про недостатній рівень психологічної культури керівників освітніх закладів, недооцінку ролі спілкування в ефективності управління, незважаючи на те, що спілкування є одним із провідних складових управління.

Серед змінних *другого полюса* (див. табл. 3.7) найбільш значущими є такі змінні: уміння та навички "вести фінансово-господарську діяльність, у тому числі, з урахуванням ринкових відносин" (35,53%), особистісна характеристика "єдність слова і діла" (28,79%). Значно менше представлена

значущість мотиву "відповідність здібностей директора специфіці управлінської діяльності"(14,51%), що в цілому говорить про необхідність посилення значущості для керівників цих складових управління. І разом з тим, слід сказати, що мотиви зовнішньої привабливості управлінської діяльності ("велика відпустка влітку", "достатній розмір заробітної платні", "робота не викликає особливої перевтоми") не посідають провідні місця в структурі мотиваційного компоненту управлінської діяльності. На них указали відповідно лише 6,81%, 3,08% і 1,54% опитаних керівників. Беручи до уваги певну умовність таких мотивів "зовнішньої привабливості" в умовах економічної нестабільності в нашій країні, все ж таки варто звернути увагу та те, що ці дані розходяться з існуючим стереотипом щодо управлінської діяльності керівників, і зокрема, освітніх закладів, які віддають перевагу, насамперед, існуючим вигодам у процесі управління.

Таблиця 3.7.

Вибір керівниками закладів середньої освіти змінних, які увійшли до фактора "Психологізація"

Компоненти готовності	Змінні	Частка здійснених виборів (у %)
Мотиви:	Створення колективу односторонців, мобілізація його для вирішення актуальних завдань	45,05
	Можливість спостерігати за розвитком дитини, бачити результати своєї діяльності	21,54
	Потреба займатися педагогічною діяльністю (викладати улюблений предмет)	25,27
	Відповідність здібностей директора специфіці управлінської діяльності	14,51

	Достатній розмір заробітної платні	6,81
	Велика відпустка влітку	3,08
	Робота не викликає особливої перевтоми	1,54
Знан- ня:	Психологічні особливості конкретного педагогічного колективу, з яким працює керівник освітнього закладу	63,96
	Загальна психологія	16,92
Умін- ня та навич- ки:	Створювати сприятливий соціально-психологічний клімат у колективі	38,24
	Вести фінансово-господарську діяльність, у тому числі з урахуванням ринкових відносин	35,53
	Уміти ефективно спілкуватися з учителями, вибираючи залежно від ситуації, необхідний стиль спілкування	12,75
	Попереджувати та розв'язувати конфлікти в шкільному колективі	7,47
	Самостійно, незалежно приймати управлінські рішення	6,37
Особи- стісні харак- терис- тики:	Любов до дітей	39,54
	Єдність слова і діла	28,79

Таким чином, аналіз психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління виявив основні тенденції її розвитку, врахування яких доцільне в процесі післядипломної підготовки керівників.

3.4. Вплив соціально-психологічних чинників на особливості розвитку психологічної готовності керівників закладів середньої освіти до управління

У підрозділі 3.1 відзначалось, що завдання *четвертого, етапу констатуючого експерименту* полягало в дослідженні впливу психологічних чинників на особливості розвитку психологічної готовності керівників закладів середньої освіти до управління.

Нагадаємо, що *до таких чинників* були віднесені: 1) регіон, де знаходиться заклад середньої освіти; 2) тип навчального закладу; 3) мова викладання в навчальному закладі; 4) стать керівників закладів середньої освіти; 5) вік керівників закладів середньої освіти; 6) стаж управлінської діяльності керівників закладів середньої освіти.

Слід підкреслити, що вплив зазначених чинників здійснюється, на наш погляд, на трьох рівнях (макрорівні, мезорівні та мікрорівні). Перший чинник відтворює вплив на керівників освітніх організацій суспільного середовища в цілому, з урахуванням його політико-територіальних особливостей, тому його можна віднести до *макрорівня*. Наступні два чинники відтворюють вплив на керівників особливостей функціонування освіти як певної соціальної галузі і їх можна віднести до *мезорівня*. В цілому ці три чинники за своїм змістом можна назвати *власне соціально-психологічними*.

Наступні чотири чинники можна віднести до чинників, які здійснюють вплив на керівника на мікрорівні і назвати умовно *індивідуально-соціально-психологічними*, оскільки вони мають відношення безпосередньо до діяльності самого керівника. Звісно, такий розподіл є досить умовним, оскільки дія зазначених чинників тісно взаємопов'язана.

З метою знаходження статистично значущих відмінностей між різними категоріями керівників освітніх організацій (виділених з

урахуванням зазначених вище чинників) за конкретними елементами психологічної готовності до управління визначалась значущість відмінностей між процентами (за допомогою критерію t Стюдента) - за допомогою комп'ютерної програми "ОСА"). Ці статистично значущі елементи, разом з іншими елементами готовності, наведені в Додатках В-1 - В-6 у відповідних таблицях.

Розглянемо послідовно вплив кожного із названих чинників на розвиток психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління.

3.4.1. Вплив регіону, де знаходиться навчальний заклад, на особливості розвитку психологічної готовності керівників до управління.

Аналіз даних, які стосуються міри значущості для керівників освітніх організацій різних регіонів елементів психологічної готовності до управління показав, що між групами керівників, які належать до різних регіонів, існують статистично значущі відмінності ($p < 0,01$, $p < 0,05$). Із 84 елементів готовності такі відмінності зафіксовані за 38 елементами (Додаток В.1, табл. В.1.1-В.1.5), причому 31 із них належать до значущих факторів, про які йшла мова в підрозділі 3.4. Це складає понад третину елементів від загальної кількості елементів готовності і є найвищим показником статистично значущих відмінностей серед усіх 6 чинників. Це свідчить, на наш погляд, про те, що чинник регіону є найбільш суттєвим чинником, який впливає на значущість для керівників елементів психологічної готовності.

Порівняльний аналіз довів, що керівники одних регіонів випереджають керівників інших регіонів за мірою значущості для них тих чи інших елементів готовності. Щодо конкретного змісту, то виявлено, що

основним критерієм відмінностей між різними групами керівників є їх переважаюча орієнтація на "перший" чи "другий" полюс факторів, які відображають психосемантичну структуру готовності.

Дослідження показало, що двома "крайніми" за цим критерієм є Східний і Західний регіони.

Так, аналіз статистично значущих відмінностей показав, що Східний регіон випереджає інші регіони за 13 елементами готовності, які належать до "першого полюса" факторів. (Оскільки за конкретними складовими готовності даний регіон міг одночасно випереджати декілька регіонів, то всього кількість "випереджень" становить 27). Східний регіон також випереджає інші регіони за складовими готовності, які належать до "другого" полюса готовності, але кількість таких "випереджень" стосується лише 2 складових готовності (кількість "випереджень" становить також 2). Таким чином, можна говорити про те, що Східний регіон випереджає інші регіони за мірою орієнтації керівників на творчий, системний, прогностичний, психологічний, гуманістичний підхід в управлінні. Напевне, це можна пояснити тим, що основу цього регіону складають найбільш розвинуті в промисловому плані (за показниками розвитку вугільної, металургійної, машинобудівної промисловості) області (Донецька, Луганська, Харківська, Дніпропетровська, Запорізька), а також області, які посідають одне з провідних місць у країні за освітньо-культурними показниками (загальна кількість вузів, наявність провідних університетів тощо). І це, напевно, обумовило і той факт, що одна із областей, яка тримала пріоритет за показниками створення навчальних закладів нового типу (гімназій, ліцеїв, шкіл-комплексів тощо) в Україні в 1992-94 рр. (початковому етапі створення таких навчальних закладів), була область, яка належить до Східного регіону - Запорізька обл.

Щодо Західного регіону, то тут простежується зворотна тенденція. Керівники закладів середньої освіти цього регіону випереджають керівників

інших регіонів за 6 складовими готовності (всього 7 "випереджень"), які відносяться до "другого" полюса факторів і лише за 1 складовою готовності (2 "випередження"), яка належить до "другого" полюса. Тобто, можна говорити про те, що керівники закладів середньої освіти Західного регіону в більшій мірі, порівняно з керівниками інших регіонів, орієнтуються на традиційний, виконавський, контрольно-регулюючий, політично спрямований підхід в управлінні. Це можна пояснити, напевне, тим, що більшість областей цього регіону є сільськогосподарськими, а також тим, що вони мають значно меншу кількість культурно-освітніх центрів. Окрім того, ці області, через відомі соціально-політичні обставини, значно більше, порівняно з іншими регіонами, обстоюють ідеї національного відродження, розбудови незалежної Української держави, часто "забуваючи" при цьому про конкретні умови, які забезпечуючи справжнє досягнення незалежності, і насамперед, в соціально-економічному плані тощо.

Між цими двома "крайніми" регіонами знаходяться решта три регіони - Південний, Центральний і Київ.

Щодо Південного регіону, то можна сказати, що керівники освітніх організацій цього регіону за значущістю для них тих чи інших елементів готовності тяжіють до Східного регіону. Це знаходить вираження в тому, що керівники цього регіону переважають керівників інших регіонів за 6 складовими готовності (всього зафіксовано 9 "переважань"), які належать до "першого" полюса. Щодо "другого" полюса, то ніяких "переважань" взагалі не виявлено. Це, напевне, можна пояснити тим, що цей регіон включає області, більшість з яких належать до так званих індустріальних областей і мають приблизно такі характеристики, як області Східного регіону. Теж саме про ці області можна сказати і в соціально-політичному плані.

Стосовно Києва, як окремого регіону, та Центрального регіону, то встановлено, що вони посідають приблизно одне й те ж саме, середнє, місце між двома "крайніми" регіонами.

Так, зафіксовано, що Київ випереджає інші регіони за 6 складовими готовності (всього 8 "випереджень"), які належать до "першого" полюса факторів. Окрім того, він випереджає інші регіони за 4 складовими готовності (4 "випереджень"), які належать до "другого" регіону. Причому встановлено, що складові готовності, які належать до "другого" полюса, пов'язані здебільшого з розбудовою Української держави. Це, напевне, природно, оскільки столиця є центром державотворчих процесів.

Що стосується Центрального регіону, то у процесі дослідження встановлено, що керівники цього регіону випереджають керівників інших регіонів за 3 елементами готовності (всього 3 "випередження", які належать до "першого" полюса і за 2 складовими готовності (всього 4 "випередження"), які належать до "другого" полюса.

Як бачимо, Київ та Центральний регіони є більш "спокійними" за зазначеними показниками, що, напевне, можна пояснити їх "центральним" соціально-адміністративним статусом, коли всі соціально-культурні показники повинні бути збалансованими. Окрім того, досвід доводить, що в 1992-1994 рр., коли був проведений констатуючий експеримент, Київ дійсно ще не посідав провідного місця щодо створення навчальних закладів нового типу, що, з одного боку, напевне можна пояснити більш виваженням та відповідальним ставленням керівників освітніх організацій до вирішення цього питання, а з іншого боку, виявом більшої ініціативи та напористості керівників у регіонах, що було наслідком уведення децентралізації управління, певних демократичних засад управління тощо.

Таким чином, дослідження виявило вплив регіону на особливості розвитку психологічної готовності керівників освітніх організацій до

управління. Це повинно враховуватися надалі у процесі організації діяльності підготовці керівників цих організацій. Так, при роботі з керівниками закладів середньої освіти Східного та Південного регіонів треба, на наш погляд, підвищувати їх орієнтацію на складові готовності, які належать до "другого" полюса факторів, які відображають психосемантичну структуру готовності, і особливо на складові, які стосуються державотворчих процесів в Україні. При роботі з керівниками Західного регіону важливо, як нам здається, посилювати їх орієнтацію на складові готовності, які пов'язані з інноваційними підходами в управлінні, врахуванням системних, прогностичних, гуманістичних, психологічних закономірностей в управлінні. Щодо Києва та Центрального регіонів, то тут, напевне, доцільним є посилення значущості для керівників елементів, які належать як до першого, та і другого полюсів, оскільки, не дивлячись на свій "центральный" статус, ці регіони де в чому поступались іншим регіонам. Адже, як уже зазначалось, оптимальним є поєднання в процесі управління освітніми організаціями орієнтації керівників на два "полюси" готовності, які повинні взаємодоповнювати один одного. Разом з тим, виражена орієнтація керівників певних регіонів на ті чи інші складові готовності повинна сьогодні враховуватися органами управління освітою для задоволення існуючих у них управлінських потреб.

3.4.2. Вплив типу навчального закладу на особливості розвитку психологічної готовності керівників до управління.

Аналіз даних, які стосуються вибору керівниками різних типів закладів середньої освіти основних елементів психологічної готовності до управління показав, що існують статично значущі відмінності ($p < 0,01$, $p < 0,05$) між керівниками за певними елементами готовності (Додаток В-2,

табл. В.2.1-В.2.5). Слід сказати, що всього таких елементів теж зафіксовано досить багато - 28 (із загальної кількості 84 елементів, які входять до структури готовності в цілому), тобто одна третина елементів.

Порівняльний аналіз статистично значущих складових готовності показав, що за мірою значущості для двох груп керівників тих чи інших елементів готовності спостерігається така картина: в одному випадку керівники нових типів навчальних закладів випереджають керівників традиційних закладів, а в іншому випадку - керівники традиційних типів навчальних закладів випереджають керівників нових типів навчальних закладів.

Як бачимо, кількість складових готовності, за якими керівники нових типів навчальних закладів випереджають керівників традиційних типів навчальних закладів, є досить великою - 19 складових (із 28 статистично значущих), тобто складає приблизно дві третини від загальної кількості статистично значущих відмінностей. За своїм змістом переважна більшість цих складових належать до "першого" полюса факторів, які відображають психосемантичну структуру психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління. Це такі полюси, як: "Інноваційний, творчий підхід", "Менеджерський, системний підхід", "Проективний, прогностичний підхід", "Гуманістичний, особистісно зорієнтований підхід", "Психолого-управлінський, "внутрішній" підхід (див. підрозділ 3.4). Тобто можна говорити про те, що керівники нових типів навчальних закладів справді складають основу керівників, які зорієнтовані на сучасні тенденції в розвитку навчальних закладів.

Аналіз даних показує, що керівники традиційних типів навчальних закладів переважають керівників нових типів навчальних закладів за 9 елементами (із 28 статистично значущих), тобто за однією третиною статистично значущих елементів, що є набагато нижче, порівняно з першою тенденцією. Щодо змісту, то можна говорити, що переважна більшість цих

складових належать до "другого" полюса факторів, які утворили психосемантичну структуру психологічної готовності до управління. Мова йде про такі полюси: "Традиційний, відтворювально-регулятивний підхід"; "Педагогічний, однобічний підхід"; "Виконавський, контролюючий підхід", "Ідеологічний, політико-зорієнтований підхід"; "Формально-управлінський, "зовнішній" підхід". Отже, можна говорити про те, що керівники традиційних типів навчальних закладів об'єктивно складають основу традиційного підходу в управлінні сучасною школою.

Таким чином, дослідження виявило *вплив типу навчального закладу на особливості розвитку психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління*. Дія цього фактора проявляється, насамперед, в наявності інноваційних тенденцій в діяльності нових типів навчальних закладів (орієнтація на творчість, системність, прогностичність, гуманізм, "психологічність" в управлінні). Це руйнує певні стереотипи в уявленнях про їх діяльність ("здебільшого комерційну, розраховану на отримання економічного прибутку"), які сьогодні досить розповсюджені в масовій свідомості, і може служити певною основою (підтвердженням) для необхідності і можливості здійснення типології загальноосвітніх навчальних закладів у відповідності з Законом "Про загальну середню освіту" [133]. Окрім того, зазначена позитивна тенденція може служити орієнтиром для керівників традиційних типів навчальних закладів, оскільки, як відомо, зміст та спрямованість психологічної готовності керівників великою мірою визначає зміст його управлінської діяльності та діяльності керованого ним колективу. Разом з тим, виявлені тенденції щодо "переваг" керівників традиційних типів навчальних закладів (контрольно-регулятивний, політичний, педагогічно спрямований підхід в управлінні освітніми закладами) теж повинні враховуватися керівниками нових типів навчальних закладів, оскільки "традиційність" завжди має позитивні сторони. До того ж, лише поєднання одних та інших тенденцій у розвитку

соціально-психологічної готовності до управління може, напевне, забезпечувати ефективність управління. Слід також сказати, що виявлені тенденції повинні теж враховуватися з метою забезпечення диференціації навчання керівників у процесі їх післядипломної освіти .

3.4.5.3. Вплив мови викладання в навчальному закладі на особливості розвитку психологічної готовності керівників до управління.

Аналіз даних, які стосуються міри значущості для керівників навчальних закладів з різною мовою викладання елементів психологічної готовності до управління свідчить про те, що між двома групами керівників теж існують статистично значущі відмінності ($p < 0,01$, $p < 0,05$). Із 84 елементів готовності такі відмінності зафіксовані за 21 елементами (**Додаток В.3, табл. В.3.1-В.3.5**), що складає одну четверту від загальної кількості, і трохи нижче, порівняно з даними, що стосуються першого та другого факторів (регіон та тип навчального закладу).

Порівняльний аналіз власне статистично значущих елементів готовності доводить, що за одними показниками керівники навчальних закладів з російською мовою викладання випереджають керівників навчальних закладів з українською мовою викладання, а в іншому - навпаки. Проаналізуємо ці відмінності.

Як бачимо, керівники навчальних закладів з російською мовою викладання випереджають керівників навчальних закладів з українською мовою викладання за 15 елементами готовності (із 21 статистично значущих елементів), що, як і в попередньому підрозділі (присвяченому впливу типу навчального закладу) складає дві третини показників. Щодо змісту

елементів, то мова йде про елементи, які належать до "першого" полюса факторів, які відображають психосемантичну структуру психологічної готовності до управління. А значить, можна говорити про те, що зазначена група керівників в більшій мірі, ніж їх колеги з навчальних закладів з українською мовою викладання, орієнтуються на творчість, системність, прогностичність, гуманізм, "психологізм" в управлінні. Пояснити цей дещо сумний, на наш погляд, результат можна, напевне, тим, що протягом багатьох десятиліть кращі управлінські та педагогічні кадри знаходились в російськомовних навчальних закладах, оскільки російська мова через відомі соціально-політичні причини, була панівною в системі освіти, в той час, як україномовні школи досить часто знаходились в занепаді, були "другосортними". До того ж, коли проводилось дослідження, україномовні школи фактично лише проходили перший етап свого становлення в рамках незалежної України.

Подальший аналіз показує, що керівники навчальних закладів з українською мовою навчання випереджають керівників навчальних закладів з російською мовою навчання за значно меншою кількістю елементів готовності (6 із 21 статистично значущих). За своїм змістом ці елементи готовності належать до "другого" полюса факторів, які відображають психосемантичну структуру психологічної готовності до управління. Отже, отримані дані свідчать про те, що керівники україномовних навчальних закладів у більшій мірі, ніж керівники російськомовних навчальних закладів, орієнтуються на контрольно-регулятивний, виконавський, педагогічний, формально-зовнішній підхід в управлінні, його політизацію. Щодо останнього, то це можна, як нам здається, пояснити підвищеною "чутливістю" україномовних шкіл до ідей українського відродження, розбудови Української держави, прагненням відродити українські традиції, у зв'язку з зазначеними вище негативними тенденціями. Але ці ідеї не

повинні витіснити, на наш погляд, ідеї, пов'язані з сучасними, менеджерськими, творчими підходами до управління.

Таким чином, можна твердити про те, що в дослідженні зафіксований вплив мови викладання в навчальному закладу *на розвиток психологічної готовності керівників закладів середньої освіти до управління*. Отримані дані, на наш погляд, мають бути врахованими як директорами шкіл, так управліннями (відділами) освіти районного (міського), обласного рівнів при організації діяльності навчальних закладів. Це повинно проявлятися в тому, що в україномовних школах слід, на наш погляд, звертати більше уваги на розвиток творчого, менеджерського, прогностичного, гуманістичного підходу в управлінні, ґрунтованому на врахуванні психологічних закономірностей. У той час, як у російськомовних школах повинно більше уваги звертатися на політичні складові управління, пов'язані з формуванням позиції учнів як громадян України, становленням їх національної свідомості. Окрім того, це повинно знайти відображення і в процесі підготовки керівників навчальних закладів, як "реальних", так і "потенційних".

3.4.4. Вплив статі керівників освітніх організацій на особливості розвитку психологічної готовності до управління.

Як свідчить порівняльний аналіз двох груп керівників освітніх організацій (керівників-чоловіків і керівників-жінок), між ними існують статистично значущі відмінності ($p < 0,01$, $p < 0,05$) за певними складовими психологічної готовності до управління. Таких складових виявлено 20 (табл. В.4.1- В.4.5.), тобто більше, ніж чверть від загальної кількості елементів. Як і в попередніх підрозділах, виявлено, що за одними показниками група керівників-чоловіків випереджає групу жінок, а в інших випадках спостерігається зворотна тенденція.

Щодо першої тенденції, то дослідження показало, що керівники-чоловіки випереджають керівників-жінок за досить великою кількістю елементів - 14 із 20, що складає одну третину від статистично значущих елементів у цілому. За своїм змістом і спрямованістю переважна більшість цих складових готовності стосується "першого" полюса факторів, що відображають психосемантичну структуру готовності. Це дає підстави говорити про те, що керівники-чоловіки в більшій мірі, ніж керівники-жінки, орієнтуються на вияви творчості, системності, прогностичності в управлінні, реалізацію принципу гуманізації, врахування психологічних закономірностей учасників управлінської взаємодії.

Аналіз другої тенденції показує, що керівники-жінки випереджають керівників-чоловіків за значно меншою кількістю показників, лише за 6 складовими готовності, що складає одну третину від загальної кількості. Щодо змісту, що ці складові належать до "другого" полюса факторів, які утворили психосемантичну структуру психологічної готовності до управління. Це свідчить про те, що керівники-жінки більше, ніж керівники-чоловіки, орієнтовані на традиційний, відтворювально-регулятивний, виконавсько-контролюючий, політично зорієнтований підхід в управлінні.

Отримані дані певною мірою узгоджується із наявними в літературі даними [521] щодо більшої значущості для чоловіків, порівняно з жінками, професійної діяльності і професійної кар'єри, що обумовлює, напевне, і більш аналітичне, системне, творче ставлення до її виконання. Разом з тим, трохи несподіваними, і разом з тим, цікавими, на наш погляд, є дані, які стосуються більш вираженої тенденції чоловіків, порівняно з жінками, на реалізацію принципів гуманізації, врахування психологічних закономірностей. В той час, як у жінок переважає орієнтація на дотримання соціально-політичних норм, норм справедливості, відповідності наявних характеристик певним, заданим наперед критеріям, зокрема, у процесі здійснення управлінської діяльності. Думається, що ці дані з певною

умовністю можна проектувати і на особливості педагогічної діяльності чоловіків-педагогів і жінок-педагогів.

Отже, результати дослідження свідчить про те, що *стать керівника закладу середньої освіти впливає на розвиток психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління*. Отримані дані слід враховувати в процесі управління в системі середньої освіти, що може, на наш погляд, знайти відображення в таких основних виявах. По-перше, вони ще раз свідчать про те, що педагогічні колективи в навчальних закладах повинні бути змішаними, оскільки домінування в них жіночого складу часто, як свідчить педагогічна і управлінська практика, призводить до реалізації в управлінському і навчально-виховному процесі однобічного, відтворювально-регулятивного, виконавсько-контролюючого підходу, орієнтованого на відповідність результатів діяльності певним соціальним критеріям. В той же час, збільшення кількості чоловічого складу могло б посилити більш нестандартні, творчі підходи в здійсненні управлінської і навчально-виховної діяльності, створити більш сприятливі умови для впровадження гуманістичних ідей, врахування при цьому психологічних особливостей дітей, вчителів тощо. По-друге, результати порівняльного аналізу говорять про те, що в процесі підготовки та самопідготовки керівників-жінок більш увага повинна звертатися на розвиток в них творчості, системності, аналітичності, реалізації принципу гуманізації та врахування психологічних закономірностей. В той час, як керівникам-чоловікам слід, напевне, більше уваги звертати на результативність діяльності, здійсненні контролю за її процесом, відповідності діяльності певним критеріям тощо.

3.4.5. Вплив віку керівників освітніх організацій на особливості розвитку психологічної готовності до управління.

У процесі дослідження впливу віку керівників закладів середньої освіти на особливості розвитку у них психологічної готовності до управління були виділені чотири вікові групи керівників: 1) до 34 років; 2) 35-44 роки; 3) 45-54 років; 4) 55 і більше років. Гіпотетично виділені вікові групи керівників у контексті здійснення управлінської діяльності в освітніх закладах були означені таким чином. Перша вікова група (до 34 років) пов'язана з етапом "входження" в професійну діяльність (адаптації, визначення та вибір пріоритетів у педагогічній діяльності, визначення місця серед них управлінської діяльності, первинне оволодіння нею). Друга вікова група (35-44 роки) характеризується періодом активного входження в управлінську діяльність. Третя вікова група (45-54 роки) характеризується стабільністю та продуктивністю у виконанні управлінської діяльності. І четверту групу (55 і більше років) можна розглядати як групу, для якої притаманний етап завершення активної управлінської діяльності, що пов'язано з підготовкою та виходом працівників на пенсію.

Порівняльний аналіз керівників різних вікових груп показав, що між ними існують статистично значущі відмінності ($p < 0,01$, $p < 0,05$) за певними складовими психологічної готовності до управління. Таких складових виявлено 16 (**Додаток В.5, табл. В.5.1- В.5.5**), 13 з яких належать до факторів, що складають психосемантичну структуру готовності. Це менше, порівняно з кількістю складових готовності, які виділені при аналізі впливу попередніх факторів, що може свідчити про те, що чинник віку є менш значущим, порівняно з чотирма чинниками, які розглянуті раніше (регіон, де знаходиться навчальний заклад; тип навчального закладу, мова викладання в навчальному закладі, стать керівника).

Порівняльний аналіз даних показав, що керівники одних вікових груп випереджають керівників інших вікових груп за ступенем значущості для них тих чи інших елементів готовності. Щодо конкретного змісту, то виявлено, що основним критерієм відмінностей між різними групами керівників, як і при попередньому аналізі, є їх переважаюча орієнтація на "перший" чи "другий" полюс факторів, які відображають психосемантичну структуру готовності.

Щодо найбільш "активних" вікових груп, тобто груп, які випереджають інші групи за певними показниками, то дослідження показало, що до них належать дві "центральні" вікові групи керівників: керівники віком від 35 до 44 років та від 45 до 54 років.

Так, аналіз статистично значущих відмінностей показав, що група керівників віком від 35 до 44 років випереджає інші вікові групи за 5 елементами соціально-психологічної готовності до управління, які належать до "першого" полюса факторів.

Група керівників віком від 45 до 54 років теж випереджає інші вікові групи, але уже за більшою кількістю складових готовності - 7. Причому, 6 складових готовності належать до "першого" полюса факторів, а 1 складова - до "другого".

Це свідчить про те, що керівники зазначених вікових груп випереджають інші вікові групи за показниками готовності, пов'язаними з творчим підходом до управління, реалізацією гуманістичного підходу в управлінні, врахуванні психологічних закономірностей у процесі управлінської взаємодії. Причому, з віком розширюється діапазон факторів "першого полюса" (так в групі 45-54 поряд із складовими, що належать до факторів "Творчість", "Гуманізація", "Психологізація", додаються складові, що належать до фактора "Прогностичність"), а також з'являються складові, що належать до "другого" полюса.

"Крайні" дві вікові групи керівників - віком до 34 та 55 років і більше є "спокійнішими". Вони переважають інші групи керівників зовсім за зовсім невеликою кількістю складових готовності.

Так, керівники віком до 34 років випереджають інші групи лише за 3 складовими готовності, два з яких належать до "першого" полюса, одна - до "другого". Щодо змісту, то аналіз показує, що вони пов'язані з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей учнів, учителів у процесі управління, а також здійсненням контролю за навчально-виховним процесом. Щодо "додаткових" складових готовності (тих, що не увійшли до значущих факторів), то встановлено, що представники цієї вікової групи керівників переважають інші групи керівників за такими показниками, пов'язаними з організаторськими здібностями та з уміннями та навичками, необхідними для мобілізації колективу школи для виконання актуальних навчально-виховних проблем.

Керівники віком 55 і більше років випереджають інші групи за 2 складовими готовності, одна з яких належать до "першого" полюса ("можливість сприяти гуманізації навчання і виховання дітей"), інша - до "другого" полюса факторів (знання з народознавства).

Отже, результати дослідження в цілому свідчать про те, що вік керівників закладів освітніх організацій на розвиток у них психологічної готовності до управління. Вони також підтвердили висунуту гіпотезу про те, що друга і третя вікові групи (керівники віком від 35 до 44 років та від 45 до 54 років) є найбільш активними щодо інноваційного, творчого ставлення до управлінської діяльності та її виконання, а групи керівників віком до 34 років та 55 і старші є групами "входження" та "виходу" з управлінської діяльності. Отримані дані слід враховувати в процесі управління в системі середньої освіти. Це може, на наш погляд, знайти відображення в таких основних підходах. По-перше, враховуючи те, що керівниками "центрального" вікових груп (віком від 35 до 44 та від 45 до 54

років) є найбільш активними щодо виконання управлінської діяльності з урахуванням сучасних тенденцій, доручати їм найбільш відповідальніші напрямки діяльності (управління найбільш престижними, найбільш "складними" навчальними закладами тощо). Окрім того, при роботі з цими групами, поряд із підтриманням та посиленням їх орієнтації на складові готовності, які належать до "першого" полюса, слід розвивати орієнтацію на складові готовності, які належать до "другого" полюса, оскільки, як уже зазначалось, лише в єдності ці складові забезпечують найбільшу ефективність управлінської діяльності. По-друге, беручи до уваги те, що "крайні" вікові групи керівників (віком до 34 років та 55 і старші) є менш "активними" в своєму ставленні до управлінської діяльності та її виконання, доручати їм більш "спокійні" навчальні заклади (з чітко визначеним змістом діяльності, стабільним соціально-психологічним середовищем тощо). Разом з тим, слід посилювати у них орієнтацію на складові готовності, які належать як до "першого", так і "другого" полюсів факторів. Доречним при цьому, звичайно, буде і опора на існуючі пріоритети в цих вікових групах. Так, при взаємодії з віковою групою керівників 55 років і старші логічно враховувати те, що вони більше, порівняно і іншими групами, мотивовані на сприяння процесу гуманізації навчання та виховання дітей та врахування при цьому народних традицій, що очевидно, пояснюється набутим життєвим та професійним досвідом. При роботі з віковою групою до 34 років слід враховувати їх переважаючу орієнтацію на здійснення організації, контролю діяльності колективу, мобілізації його для вирішення актуальних проблем, що, з одного боку, обумовлюється динамічними характеристиками представників цього віку, а з іншого боку, відсутністю достатнього досвіду управлінської діяльності, відповідного авторитету тощо. Разом з тим, важливим є їх переважаюча орієнтація на врахування в процесі управління індивідуально-психологічних особливостей учителів (учнів).

3.4.6. Вплив стажу управлінської діяльності на особливості розвитку психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління. У процесі дослідження впливу такого чинника, як стаж управлінської діяльності, були виділені чотири групи керівників: 1) до 5 років стажу; 2) 6-10 років стажу; 3) 11-20 років стажу; 4) більше 20 років стажу. Напевне, можна говорити про те, що досить часто такі групи можуть узгоджуватися з чотирма віковими групами керівників, про які йшла мова вище: 1) до 34 років; 2) 35-44 роки; 3) 45-54 років; 4) 55 і більше років. Але, разом з тим, слід враховувати, що таке поєднання не є типовим, тому ми простежили вплив цього чинника окремо.

Порівняльний аналіз керівників з різним управлінським стажем показав, що між ними існують статистично значущі відмінності ($p < 0,01$, $p < 0,05$) за певними складовими соціально-психологічної готовності до управління. Таких складових виявлено 18 (Додаток В.6, табл. В.6.1- В.6.5), 13 з яких належать до факторів, що складають психосемантичну структуру готовності. Це така ж сама кількість складових готовності, яка зафіксована при дослідженні впливу на розвиток психологічної готовності такого чинника як вік, що свідчить про приблизно однакову природу впливу "динамічних" ("хронологічних") факторів.

Порівняльний аналіз конкретних елементів готовності, за яким виявлені статистично значущі відмінності, показав, що в цілому стаж управлінської діяльності не впливає на виражену орієнтацію керівників на "перший" чи "другий" полюс готовності, як це спостерігалось при дослідженні впливу попередніх п'яти факторів. Так, наприклад, група керівників із стажем до 5 років випереджає інші групи за 3 елементами готовності, які належать до "першого" полюса і за 2 елементами, які належать до "другого" полюса. Група керівників із стажем від 6 до 10 років випереджає інші групи за 2 елементами готовності, які належать до "першого" полюса, і за 2 елементами, які належать до "другого" полюса.

Аналогічна ситуація спостерігається і в групі керівників, які мають стаж управлінської діяльності більше 20 років. Вони випереджають інші групи за 2 елементами готовності, які належать до "першого" полюса і 3 елементами готовності, які належать до "другого" полюса. Певний виняток в цьому плані складає група керівників із стажем від 11 до 20 років, яка випереджає інші групи керівників за 3 складовими готовності, які належать до "першого" полюса. Це приблизно співпадає з тенденцією, яка виявлена для групи керівників у віці від 45 до 54, яка хронологічно теж є третьою групою, але у цьому випадку ця тенденція не є вираженою, оскільки стосується лише трьох складових готовності.

Отже, можна зробити висновок про те, що *стаж управлінської діяльності суттєвим чином не впливає на розвиток у керівників освітніх організацій психологічної готовності до управління.*

Висновки

У результаті констатуючого експерименту, який підтвердив висунуту на початку дослідження гіпотезу, можна зробити такі висновки:

1. *Психологічна готовність керівника освітньої організації до управління* - це комплекс взаємопов'язаних та взаємообумовлених психологічних якостей, які забезпечують ефективність управління цією організацією.

2. Структура психологічної готовності до управління включає чотири основних компонента: а) мотиваційний - сукупність мотивів, адекватних цілям та завданням управління (соціальні, власне управлінські, педагогічні, особистісного розвитку та зовнішньої привабливості); б) когнітивний - сукупність знань, необхідних для управління (загальноуправлінські та психологічні); в) операційний - сукупність умінь та навичок практичного вирішення управлінських завдань (власне управлінські та психологічні); г) особистісний - сукупність важливих для

управління особистісних якостей (пов'язаних із ставленням до предмета діяльності, процесу виконання діяльності, інших учасників діяльності, самого себе, держави).

3. Вивчення значущості для керівників закладів середньої освіти елементів, які входять до структури психологічної готовності, довело, що в свідомості керівників існує певна психосемантична структура готовності до управління, яка утворена п'ятьма двохолюсними факторами: "Творчість", "Системність", "Прогностичність", "Гуманізація", "Психологізація".

4. У процесі аналізу міри значущості для керівників елементів психологічної готовності, які утворили "перший" та "другий" полюси факторів в цілому (ці полюси умовно були названі як "позитивний" та "негативний"), було виділено три групи керівників. За ступенем значущості для керівників елементів психологічної готовності, які належать до "першого" та "другого" полюсів цих факторів (умовно назва - "позитивний" та "негативний" полюси) існує три групи керівників закладів середньої освіти - "прогресивні", "консервативні" та "потенційно прогресивні", кожна з яких відіграє свою специфічну роль у діяльності освітніх організацій та реформуванні системи середньої освіти.

5. Вивчення ієрархії значущості для керівників складових готовності, які належать до конкретних факторів, довело, що на першому місці за значущістю для керівників знаходиться фактор "Системність". Друге місце (з невеликим відривом між собою) посіли кілька факторів - фактори "Гуманізація", "Творчість", "Прогностичність", які до попереднього вектора додають ще декілька, які в цілому відображають конкретний зміст професійного, менеджерського підходу до управління. І лише на третьому, останньому місці знаходиться фактор "Психологізація", який "поглиблює" прояви професійного, менеджерського підходу до управління, тобто пов'язує його з сутністю людини та її індивідуальними та соціально-психологічними характеристиками.

6. Дослідження психологічних чинників, які впливають на розвиток психологічної готовності керівників системи середньої освіти до управління довело, що орієнтація керівників на "позитивний" чи "негативний" полюс факторів залежить від трьох груп психологічних чинників, які належать до: макрорівня (регіон, де знаходиться навчальний заклад); мезорівня (тип навчального закладу і мова викладання в ньому); мікрорівня (стать; вік; стаж управлінської діяльності).

7. Чинники, які належать до макрорівня (регіон, де знаходиться навчальний заклад) та мезорівня (тип навчального закладу і мова викладання в ньому) більше впливають на розвиток психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління, ніж чинники, які належать до мікрорівня (стать; вік; стаж управлінської діяльності). Щодо останніх, то доведено, що найбільше на прояви психологічної готовності керівників впливає їх стать, значно менше - вік, і практично не впливає стаж управлінської діяльності.

8. Міра значущості для керівників складових психологічної готовності до управління та характер впливу відповідних психологічних факторів повинен враховуватися в процесі організації діяльності освітніх організацій, а також у процесі післядипломної підготовки керівників. Зокрема, необхідно посилювати значущість для керівників складових готовності, які належать до "позитивного" полюса зазначених факторів, і, особливо, складових готовності, які належать до фактора "Психологізація".

РОЗДІЛ 4

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ДО УПРАВЛІННЯ

Поряд із визначенням змісту, структури, основних тенденцій розвитку психологічної готовності керівників закладів середньої освіти до управління та факторів, які на неї сьогодні впливають, важливу роль відіграє визначення психологічних умов, які сприяють підвищенню рівня такої готовності. Аналізу цієї проблеми і присвячений даний розділ дисертаційного дослідження. В ньому розкриті мета, завдання, етапи та методи дослідження. Також проаналізований стан теоретичної розробки проблеми формування психологічної готовності до управління та її практичного впровадження в системі післядипломної освіти керівників. Головна увага приділена визначенню системи психологічних умов формування психологічної готовності керівників до управління, а також результатів її експериментального впровадження. Ефективність розробленої системи аналізуються на двох рівнях - на рівні навчального процесу в експериментальній школі керівників та на рівні управлінського процесу в закладах середньої освіти, де працюють керівники, які пройшли спеціальну психологічну підготовку. Отримані результати розкриті у представлених нижче підрозділах роботи.

4.1. Стан розробки проблеми формування психологічної готовності керівників закладів середньої освіти до управління

Аналіз стану розробки проблеми в літературі показав, що перед початком нашого дослідження (1992 - 1993 рр.), проблема підготовки

управлінських кадрів системи середньої освіти була представлена в основному дослідженнями педагогічного змісту. Основну кількість досліджень цього напрямку складали роботи, присвячені питанням підготовки та підвищення кваліфікації директорів загальноосвітніх шкіл. Серед них можна виділити роботи *В.І.Бондаря* [38; 39], *І.П.Жерносєка* [123; 346], *М.Ю.Красовицького* [39; 219], *С.В.Крисюка* [222], *В.Ю.Кричевського* [223], *В.І.Маслова* [267], *В.О.Сухомлинського* [433], *Є.П.Тонконогової* [358; 418], *П.В.Худоминського* [486] та ін. Значно менше робіт, що висвітлювали специфіку підготовки керівного складу іншого рангу системи освіти - інспекторів райво (міськво) завідувачів районними (міськими) відділами (управліннями) освіти [27; 200; 201].

Що ж стосується змісту підготовки, то акцент в основному робився на аналізі навчально-тематичних планів, програм курсової підготовки, практичних занять [217; 353], педагогічних ігор [3; 99; 234; 284].

Стосовно психологічного змісту і механізмів забезпечення такої підготовки (вивчення психологічної готовності особистості до управлінської діяльності, аналіз індивідуального стилю управлінської діяльності, обґрунтування специфіки психологічного впливу керівника на вчителів і учнів, створення умов для сприятливого соціально-психологічного клімату в шкільному колективі, забезпечення самореалізації і самостворення особистості керівника тощо), то ці питання досліджувались недостатньо. Лише окремі з них висвітлені в роботах *Н.Н.Буркіної* [480], *Н.Л.Коломінського* [195; 197], *Р.Х.Шакурова* [496-498].

Підтвердженням такої ситуації, тобто недостатньої теоретичної та практичної розробки проблем психологічної підготовки керівників, зокрема того, що підготовка керівного складу середньої школи здійснюється в основному на організаційно-педагогічному рівні, виступили і результати проведення нами спільно з експертами мозкового штурму "Як організувати

роботу школи в сучасних умовах", які показали, що лише незначна частка керівників шкіл здатна "піднятися" до "бачення" та і аналізу психологічного рівня, пов'язаних з управлінням школою .

У ході емпіричного етапу нами було проведено дослідження, спрямоване на виявлення рівня орієнтації існуючої системи післядипломної підготовки керівників закладів середньої освіти на їх підготовку з психології управління. Так, аналіз навчальних планів підготовки керівників у Центральному інституті підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти (нині - Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України), в інших інститутах підвищення кваліфікації педагогічних працівників, а також проведення інтерв'ю з працівниками обласних інститутів післядипломної освіти показало, що питання психології управління на більшості курсів складали всього 10-15% від загального обсягу навчання і досить часто носили фрагментарний характер.

Також було проведено опитування експертів-керівників шкіл стосовно того, як вони ставляться до проблеми *формування психологічної готовності до управління у керівників системи середньої освіти*.

Аналіз відповідей, отриманих на питання "Як Ви вважаєте, психологічна готовність керівника до управління обумовлена природними задатками і здібностями людини, чи її необхідно формувати?", відобразив таке ставлення керівників до цієї проблеми: 18,0% експертів відповіли, що психологічна готовність обумовлена природними задатками і здібностями людини, 37,0% - що її необхідно формувати і 45,0 % зазначили, що така готовність обумовлена природними задатками і здібностями людини, але її треба і формувати. Як видно із наведених відповідей, більшість експертів вважають, що психологічну готовність керівників до управління необхідно формувати, але спираючись при цьому на природні задатки, індивідуально-психологічні особливості керівників. Тобто, фактично мова йде про формування індивідуальної психологічної готовності до управління.

Близькі до цього дані були отримані і в процесі інтерв'ю з директорами навчальних закладів нового типу. З'ясувалося, що для кожного з них характерний свій індивідуальний стиль вирішення управлінських проблем. Одні директори, наприклад, для кожного навчального року визначають провідну управлінську проблему, яка підлягає кардинальному вирішенню: один рік - розробка Концепції діяльності закладу і навчальних програм, другий рік - створення "солідної" матеріально-технічної бази навчання, третій - впровадження нових освітніх технологій тощо. Решта проблем у цей час залишаються менш значущими. Інші керівники працюють по-іншому - вони намагаються одночасно інтенсивно вирішувати всі проблеми закладу. Специфічним також, як з'ясувалося, є і розподіл "ролей" в "управлінських командах" навчальних закладів, що теж, на наш погляд, пов'язано з індивідуальним стилем управлінської діяльності керівника. У одних школах керівники виконують ролі "генераторів ідей", а інші члени "команди" є "виконавцями", "координаторами" тощо. У інших школах спостерігається інша картина - керівник бере на себе роль "менеджера", який організаційно вирішує всі проблеми, особливо при взаємодії з навколишнім світом, а "творче навантаження" припадає на інших членів "команди" (заст. директора школи, психолога тощо). Як показує досвід, кожен із цих управлінських стилів дає свої позитивні результати. Тобто, одне із завдань формування психологічної готовності керівників до управління - це *формування на основі загальної індивідуальної психологічної готовності до управління*. Про це, зокрема, буде йти мова в підрозділі 4.2, присвяченому програмі формування психологічної готовності до управління, та в підрозділі 6.4, в якому розкривається модель психолого-управлінського консультування керівників.

У процесі опитування експертів-керівників шкіл також вивчалось питання про те, *які організаційні форми, методи та форми навчання вони вважають найбільш доцільними для формування психологічної готовності*

керівників до управління. Як показує аналіз відповідей, найбільш доцільною організаційною формою навчання керівники шкіл вважають курсову підготовку - навчання на спеціальних курсах (з відривом від виробництва) - 76,0%, "яка дає можливість повністю увійти в проблеми, інтенсивно засвоювати матеріал, відірватись від повсякденних проблем". Наступною формою є, за словами опитаних, "інша, не стаціонарна, а очно-заочна форма навчання, яка має бути чітко організованою" - 54,0%. Далі йде така форма, як вивчення передового управлінського досвіду (проведення семінарів на базі передових шкіл; обмін досвідом під час навчання і навіть стажування директора в базовій школі). На неї вказали 45,0 % опитаних експертів. Інші організаційні форми були визначені значно меншою кількістю опитаних експертів: щомісячні семінари при райво (міськво) - 28,0%; самоосвіта - 22,0%; випуск спеціальних підручників 18,0%; виступи, "круглі столи" на радіо (телебаченні) - 16,0 %; ведення спеціальних рубрик в педагогічних газетах (журналах) - 12,0% тощо. Як бачимо, найбільш значущими формами були названі спеціальні курси для керівників, очно-заочна школа керівників, обмін передовим управлінським досвідом.

Щодо форм навчання, то значна кількість опитаних (65,0%) висловились за використання в процесі навчання керівників активних форм навчання (дискусії, аналіз управлінських ситуацій, ділові ігри тощо). Разом з тим, звертає на себе увагу той факт, що лекції при цьому не втрачають своєї ваги. За них висловились 88,0 %, вказавши, що лекції "дають можливість у системному вигляді засвоїти матеріал", "на зрозумілому рівні ознайомитись з новими інноваційними підходами в діяльності навчальних закладів, передовими освітніми технологіями" тощо. Щодо доцільності використання тих чи інших методів навчання, то більшість експертів (72,0%) висловились за поєднання традиційних (репродуктивних) і інноваційних (проблемних) методів навчання. В цілому це свідчить про необхідність використання системного підходу в процесі навчання

керівників і про відмову від однобічного використання одного типу методів і форм навчання (або "застарілих", або "суперсучасних"), що сьогодні ще спостерігається в процесі навчання керівників і викликає їх незадоволення, а то і роздратування.

Таким чином, аналіз проблеми психологічної підготовки керівників освітніх організацій до управління і формування у них психологічної готовності показав, що перед початком нашого дослідження зазначена проблема була *недостатньо розроблена* в літературі та в практиці післядипломної освіти. Це знайшло відображення в тому, що в процесі підготовки були зафіксовані такі тенденції:

1. Акцентування уваги здебільшого на педагогічно-методичних підходів підготовки.

2. Низький обсяг погодинного навантаження в процесі психологічної підготовки керівників, а то і відсутність такої взагалі.

3. Відсутність навчальних програм та посібників для викладання курсів з психології управління.

4. Переважання в процесі післядипломного навчання теоретичної підготовки, яка здійснюється в процесі проведення лекцій інформаційно-репродуктивного характеру.

5. Низький обсяг в процесі підготовки практичних занять, які спрямовані на формування у слухачів умінь та навичок вирішення конкретних управлінських проблем.

6. Відсутність розробок та методичних матеріалів для проведення практичних занять, які базуються на використанні інтерактивних технік навчання - технік, які передбачають організації активної взаємодії учасників навчального процесу.

7. Відсутність системності у використанні різних методів та форм навчання керівників освіти (інформаційно-репродуктивних та проблемно-пошукових), однобічне використання тих чи інших методів та форм.

8. Неврахування викладачами принципів роботи із дорослою аудиторією (діалогічності, партнерства, толерантності, орієнтації на задоволення професійно-практичних потреб, звернення до професійного та життєвого досвіду слухачів, створення умов для самореалізації тощо).

9. Відсутність кваліфікованих викладачів, які б могли, з урахуванням сучасних вимог, викладати навчальні курси з психології управління та організаційної психології.

10. Відсутність необхідної мотивації у "статусних" слухачів, якими виступають керівники освітніх закладів (особливо елітарних навчальних закладів та великих міст) до психологічної підготовки, що обумовлено насамперед недостатнім усвідомленням керівниками значущості такої підготовки та певними соціально-економічними причинами (нерозробленістю додаткових винагород, які отримують слухачі в результаті навчання).

11. Відсутності у слухачів готовності проявляти активність на заняттях, що можна пояснити певними вітчизняними традиціями, орієнтованими в основному на пасивне сприйняття інформації в процесі навчання. У же той час вивчення західного досвіду навчання, в тому числі і дорослих, показує, що воно зорієнтоване на вияви різноманітної активності слухачів на заняттях (пізнавальної, фізичної, комунікативної, емоційної тощо), чому сприяє постановка спеціальних проблемних завдань, робота в малих групах, територіальне переміщення в процесі навчання, забезпечення візуального ряду в сприйнятті інформації, використання різноманітних інтерактивних технік.

Отримані дані були враховані в процесі проведення формуючого експерименту.

4.2. Система психологічних умов формування психологічної готовності керівників закладів середньої до управління

З метою проведення формуючого експерименту та перевірки гіпотези дослідження автором була розроблена спеціальна *програма дослідження*. Ця програма базувалась на припущенні про те, що формування психологічної готовності керівників освітніх організацій (в умовах післядипломної освіти) має ґрунтуватися на створенні в процесі підготовки спеціальної *системи таких психологічних умов* (підрозділ 4.1). Реалізація кожної з таких умов передбачала розробку та впровадження системи *спеціальних психологічних засобів* (Табл. 4.1).

Розглянемо детально основні умови та засоби формування психологічної готовності керівників освітніх організацій освіти до управління.

4.2.1. Визначення змісту психологічної підготовки керівників освітніх організацій з проблем управління.

Формування психологічної готовності керівників системи середньої освіти передбачало, насамперед, забезпечення першої умови - розробки змісту психологічної підготовки керівників до управління. Це стало можливим у результаті реалізації спеціальних психологічних засобів - створення та впровадження системи навчальних курсів та спецкурсів із психології управління, які донедавна були зовсім відсутні або недостатньо представлені в більшості інститутів підвищення кваліфікації та післядипломної освіти педагогічних працівників України.

Ця система складалася з: а) *основного, базового навчального курсу*; б) *спецкурсів, що доповнюють та поглиблюють базовий курс*.

Що стосується *базового навчального курсу*, то ним виступив розроблений автором курс "Психологічні основи управління в системі середньої освіти", в якому були розкриті загальні психологічні закономірності управління освітніми закладами.

Зміст основного курсу детально викладений у навчальній програмі та навчальному посібнику "Психологічні основи управління в системі середньої освіти" [164; 165], які видані Міністерством освіти і науки України. Цей курс включав розгляд чотирьох груп питань. Першу групу складали питання, пов'язані з аналізом змісту, структури та психологічних складових процесу управління в системі середньої освіти, обґрунтуванням його специфіки, порівняно з управлінням в інших соціальних сферах. Серед питань другої групи основними були питання, які мали відношення до аналізу основних психологічних характеристик керівників освітніх освітніх організацій (зміст психологічної готовності до управління, психологічні фактори прийняття ефективних управлінських рішень, адекватне використання тих чи інших стилів керівництва тощо). До третьої групи були віднесені питання, пов'язані з психологічними характеристиками працівників освітніх організацій (особливості прийняття ними професійно-функціональних ролей, умови задоволення основних потреб, вплив соціально-психологічного клімату в освітньому колективі на ефективність діяльності закладу середньої освіти тощо). І завершував курс розгляд основних закономірностей взаємодії керівників та працівників освітніх організацій (організація ефективного спілкування, попередження та розв'язання конфліктів в освітніх закладах).

Додатковими спецкурсами були такі навчальні курси: "Психологічні основи гуманізації управління освітніми закладами", "Управлінське спілкування", "Основи конфліктології", "Психологія самосвідомості керівника", "Психічне здоров'я особистості" та інші, які були розроблені під керівництвом автора [460] або за його безпосередньої

Таблиця 4.1

**Співвідношення психологічних умов та засобів
формування психологічної готовності
керівників закладів середньої освіти до управління**

№ п/п	Психологічні умови формування психологічної готовності керівників до управління	Психологічні засоби формування психологічної готовності керівників до управління
1.	1. Визначення змісту психологічної підготовки керівників середньої освіти до управління, яка відображає: 1.1.Зміст та структуру загальної психологічної готовності до управління. 1.2.Зміст та структуру спеціальної психологічної готовності до управління.	1.Розробка змісту навчальних курсів (програм, посібників) для соціально-психологічної підготовки керівників з проблем управління: 1.1.Базового курсу "Психологічні основи управління в системі середньої освіти". 1.2. Спецкурсів ("Управлінське спілкування", "Основи конфліктології" тощо)
2.	2. Врахування специфіки типових управлінських ситуацій різних категорій керівників у процесі психологічної підготовки керівників: 2.1. Відтворення змісту типових управлінських ситуацій різних категорій керівників. 2.2. Моделювання типових управлінських ситуацій у процесі підготовки керівників.	2. Забезпечення адекватного змісту управління закладами середньої освіти в процесі підготовки та врахування особливостей діяльності різних категорій керівників: 2.1.Вивчення та систематизація типових управлінських ситуацій різних категорій керівників. 2.2.Використання активних методів та форм навчання для моделювання типових управлінських ситуацій

3.	3. Організація активної управлінської взаємодії керівників - для формування основних компонентів психологічної готовності: <i>3.1. Когнітивного та операційного компонентів:</i> 3.1.1. Включення керівників в активну пізнавальну та практичну діяльність для оволодіння знаннями, уміннями та навичками ефективного управління. <i>3.2. Мотиваційного компоненту:</i> 3.2.1. Включення керівників в активну пізнавальну та практичну діяльність для глибокого усвідомлення значення процесу управління та його психологічних складових, забезпечення зміни значущості мотивів. <i>3.3. Особистісного компоненту:</i> 3.3.1. Включення керівників в активну пізнавальну та практичну діяльність для формування потреби в самопізнанні та самоаналізі своїх особистісних якостей, їх адекватного використання з	3. Використання активних методів та форм навчання - для формування основних компонентів психологічної готовності: <i>3.1. Когнітивного та операційного компонентів:</i> 3.1.1 Використання активних форм навчання: проблемні лекції; психологічні практикуми; практичні заняття (навчально-рольові, ділові ігри; тренінги; відеотренінги тощо). <i>3.2. Мотиваційного компоненту:</i> 3.2.1. Використання активних методів та форм навчання для створення проблемних ситуацій, розв'язання яких потребує спеціальної соціально-психологічної підготовки з управління. 3.2.2. Використання групового обговорення правильності виконання проблемних завдань. <i>3.3. Особистісного компоненту:</i> 3.3.1. Використання активних форм навчання та діагностичних методів. 3.3.2. Проведення індивідуальних психолого-управлінських консультацій.
----	---	--

	метою оптимізації управління.	
4.	4.Диференціація змісту та організаційних форм психологічної підготовки для різних категорій керівників: 4.1.Змісту психологічної підготовки. 4.2.Організаційних форм та психологічних умов психологічної підготовки.	4.Використання психологічних засобів для диференціації психологічної підготовки керівників: 4.1.Конкретизація змісту навчальних курсів та спецкурсів. 4.2.Вибір та обґрунтування найбільш доцільних організаційних форм та психологічних умов підготовки.

участі співробітниками лабораторії психології управління. Слід зазначити, що перший спецкурс спрямований на опанування керівниками одного із основних концептуальних підходів до управління (гуманізацію управління) і визначення специфіки управління в системі середньої освіти. Наступні три - описують теоретичні та прикладні проблеми спілкування, запобігання та розв'язання конфліктів, а також аналізують роль самосвідомості керівника в оптимізації управління. Спецкурс "Психічне здоров'я особистості" вивчає стан психічного здоров'я особистості і роль управлінського персоналу освіти в забезпеченні психічного здоров'я педагогів та учнів.

Якщо основний курс був спрямований на формування загальної психологічної готовності до управління, то спецкурси забезпечували формування окремих видів спеціальної психологічної готовності, які, як відзначалось раніше, є провідними - готовність до забезпечення гуманізації управління, здійснення ефективного спілкування, попередження та розв'язання конфліктів, розвитку "Я-концепції" керівника, забезпечення психічного здоров'я працівників тощо. (Звичайно, питання, відображені в деяких спецкурсах, особливо в таких, як "Управлінське спілкування", "Основи конфліктології" можуть у найбільш загальному вигляді

розглядатися і в рамках базового навчального курсу, але з метою їх більш ґрунтовного та детального викладення ці питання, якщо є відповідні навчально-методичні та організаційні можливості, доцільно розглядати в рамках окремих спецкурсів, роблячи при цьому акцент насамперед на практичну сторону проведення занять) .

4.2.2. Врахування специфіки типових управлінських ситуацій різних категорій керівників освітніх організацій та їх моделювання в процесі психологічної підготовки.

Окрім визначення загального змісту психологічної підготовки керівників середньої освіти до управління, важливою умовою було також урахування специфіки типових управлінських ситуацій керівників освітніх організацій та їх моделювання у процесі підготовки (насамперед, під час проведення її практичної частини). Це дало можливість зробити процес підготовки керівників практично спрямованим і наблизити навчання керівників до розв'язання “реальних” управлінських проблем.

З метою забезпечення зазначеної умови автором були використані *такі засоби*: а) вивчення, аналіз та систематизація типових управлінських ситуацій керівників освітніх організацій; б) використання типових управлінських ситуацій у процесі підготовки керівників.

З цією метою нами був використаний метод критичних інцидентів *I.C.Flanagana* [568], модифікований нами для дослідження типових управлінських ситуацій [160]. Суть модифікації методу полягала в тому, що а) була обґрунтована специфіка його застосування для аналізу управлінської діяльності; б) уведено ряд позицій для вивчення процесу та факторів прийняття управлінського рішення; в) розроблена та описана, поряд із індивідуальною, групова форма його використання.

В цілому зміст модифікованого нами методу полягав у тому, що люди, які добре знали управлінську діяльність в системі середньої освіти (директори шкіл, гімназій, ліцеїв; завідувачі та інспектори районних, міських, обласних відділів (управлінь) освіти тощо), наводили приклади реальних управлінських ситуацій, з якими вони безпосередньо зустрічалися в процесі управління освітнім закладом, і які характеризували високу або низьку ефективність управління. Використання цього методу дало можливість: а) створити банк управлінських ситуацій в системі середньої освіти; б) виділити основні типи управлінських ситуацій за критеріями, пов'язаними з основними складовими “зовнішньої” та “внутрішньої” структури управління (див. підрозділ 2.2) та розробити класифікацію типових управлінських ситуацій у діяльності різних категорій керівників освітніх закладів.

При застосуванні методу критичних інцидентів ураховувалася та обставина, що управлінська діяльність належить до складних видів діяльності. Як довели результати спеціальних досліджень [231], вивчення змісту та особливостей таких видів діяльності передбачає аналіз великої кількості критичних інцидентів (в середньому кілька сот інцидентів, на відміну від простих видів діяльності, для аналізу яких достатньо 50-100 інцидентів). Тому для вивчення конкретного змісту та специфіки діяльності різних категорій керівників освітніх організацій нами безпосередньо та під нашим керівництвом співробітниками лабораторії психології управління протягом 1994-1995 рр. було зібрано 500 критичних інцидентів.

Зупинимось на описі та виділенні специфіки типових управлінських ситуацій, з якими зустрічаються у процесі управління керівники системи середньої освіти.

Аналіз показав що класифікація типових управлінських ситуацій може здійснюватися в двох основних напрямках, які відповідають

основним показникам та критеріям "зовнішньої" та "внутрішньої" структури управління в системі середньої освіти (див. підрозділ 2.2).

Перший напрямок - це виділення та систематизація типових управлінських ситуацій за критеріями "зовнішньої" структури управління: а) рівень управління в навчальному закладі; б) конкретний вид управлінської діяльності. Другий напрямок - це аналіз типових управлінських ситуацій у відповідності з двома рівнями аналізу "внутрішньої" структури управління: а) управлінському; б) власне психологічному.

Згідно з зазначеними критеріями були виділені кілька груп типових управлінських ситуацій. Наприклад, *на матеріалі управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчально-виховних закладів традиційного і нового типу мова йде про такі ситуації:*

1.1. Ситуації, спільні для управлінської діяльності керівників середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладів, як традиційного, так і нового типу;

1.2. Ситуації, специфічні для управлінської діяльності керівників середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладів нового типу (гімназій, ліцеїв).

2.1. Організаційно-управлінські ситуації в діяльності керівників системи середньої освіти .

2.2. Власне психологічні управлінські ситуації в діяльності керівників закладів середньої освіти.

Детальний аналіз кожної з груп типових управлінських ситуацій, який буде здійснений нижче, дає можливість, на наш погляд, чіткіше визначити зміст управлінської діяльності керівників середніх навчальних закладів та виділити найбільш "психологічні" проблеми, з якими вони зустрічаються в процесі управління.

Типові управлінські ситуації, спільні для діяльності керівників традиційних та нових типів загальноосвітніх навчально-виховних закладів.

Аналіз типових управлінських ситуацій в діяльності керівників загальноосвітніх навчально-виховних закладів показав, що існує цілий клас управлінських ситуацій, які є спільними як для традиційних, так і для нових типів навчальних закладів. У відповідності з критеріями "зовнішньої" структури управління - "рівень управління в навчальному закладі" та "конкретний напрямок управлінської діяльності", ці ситуації можуть бути об'єднані в кілька основних груп.

Першу групу складають типові управлінські ситуації, які виникають *на рівні управління "директор навчального закладу - заступники директора навчального закладу"*. Сюди належать такі управлінські ситуації: добір директором школи своїх заступників та розподіл обов'язків між ними; спільна розробка директором та його заступниками основних напрямків планування та організації навчально-виховного процесу; здійснення внутрішкільного контролю; забезпечення успішної взаємодії "управлінської команди" навчального закладу; взаємодія заступників директора з учителями; попередження та розв'язання конфліктних ситуацій, які виникають між директором та його заступниками, між заступниками директора та вчителями; організація взаємодії заступників директора з іншими навчальними закладами, відділами (управліннями) освіти, спонсорами; пошук додаткових засобів фінансування тощо.

Друга група включає типові управлінські ситуації, які виникають *на рівні управління "директор (заступники директора) навчального закладу - педагогічний колектив"*. У дану групу входять ситуації, пов'язані з: добором вчителів; розподілом погодинного навантаження та інших функціональних обов'язків педагогів; відвідуванням уроків та наданням відповідної методичної допомоги вчителям; забезпеченням матеріального

та морального стимулювання праці вчителів; проведенням атестації вчителів та створенням умов для їх професійного розвитку; підвищенням кваліфікації вчителів; формуванням сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі; попередженням та подоланням конфліктів між педагогами та учнями; взаємодією з певними категоріями вчителів (молодими педагогами; пенсіонерами; вчителями, що не виконують сумлінно своїх функціональних обов'язків тощо).

І третю групу складають типові управлінські ситуації, які виникають на *рівні управління "директор (заступники директора, вчителі) - учні та їх батьки"*. До даної групи належать управлінські ситуації, пов'язані з залученням батьків до організації навчально-виховного процесу в школі; наданням ними допомоги школі в розв'язанні матеріально-побутових проблем; організацією дозвілля дітей у процесі проведення позашкільних заходів; взаємодією з певними групами дітей та їх батьками (тими, що порушують режим у школі, конфліктують з учителями, вчиняють правопорушення тощо), а також певними типами сімей (неповними, сім'ями, що ведуть асоціальний спосіб життя тощо).

Типові управлінські ситуації, характерні для діяльності керівників шкіл нового типу (гімназій, ліцеїв).

Дослідження показало також, що, окрім наведених вище ситуацій, які є спільними для всіх середніх загально-освітніх навчально-виховних закладів, для шкіл нового типу, через особливості їх завдань, характерні свої, специфічні управлінські ситуації. Вони можуть бути об'єднані в кілька основних груп, які виділяються на основі таких критеріїв як "рівень управління в школах нового типу" та "певний напрямок управлінської діяльності".

Першу групу складають типові управлінські ситуації, які виникають на *рівні управління "директор гімназії (ліцею) - заступники директора - інші члени "управлінської команди"*. Сюди належать ситуації, пов'язані в

основному з відкриттям навчальних закладів нового типу та визначенням їх стратегічних завдань.

Такі ситуації спрямовані на розв'язання наступних завдань:

- обґрунтування ідеї відкриття нового навчального закладу;
- розробка Концепції його розвитку, Статуту та інших робочих документів, які відображають магістральні напрямки діяльності гімназії (ліцею), їх специфіку порівняно з іншими навчальними закладами, основні етапи становлення;
- розкриття ідеї та необхідності відкриття навчального закладу нового типу у процесі комунікації, ділового спілкування з управлінськими структурами вищого рівня (райво, міськво, держадміністрація тощо), подолання психологічних та комунікативних бар'єрів, які виникають при цьому;
- реорганізація або трансформація традиційних, "старих" навчальних закладів у навчальні заклади нового типу (обґрунтування, за необхідності, розпуску "старого" педагогічного колективу, визначення доцільності цього акту; доведення психологічних критеріїв добору нового колективу; врахування потреб, мотивів, життєвих планів кожного з членів педагогічного колективу при реорганізаційних процесах тощо);
- формування позитивного образу, іміджу нового навчального закладу (проведення рекламної кампанії серед дітей, батьків, педагогів, спонсорів; випуск спеціальних буклетів, листівок, проспектів; проведення Дня гімназії (ліцею); проведення тижня презентації нового навчального закладу тощо);
- установа стосунків партнерства, а не жорсткої конкуренції з закладами нового типу в мікрорайоні, місті; взаємодія на основах співпраці, взаємодопомоги, а не зверхності, із "звичайними" навчальними закладами.

До другої групи належать типові управлінські ситуації, які виникають на рівні управління *"директор гімназії (ліцею) - заступники*

директора - педагогічний колектив". Такі ситуації пов'язані з новими, особливими умовами діяльності педагогічного колективу та організацією навчально-виховного процесу. Дана група включає управлінські ситуації, які спрямовані на вирішення таких завдань:

- визначення критеріїв добору вчителів (залежно від профілю навчального закладу, його спрямованості), здійснення самого добору, реалізація контрактної системи прийому на роботу тощо;

- організація спілкування з великою кількістю творчо обдарованих, неординарних педагогів (врахування професійних, творчих інтересів кожного, створення умов для їх самореалізації та самовираження тощо);

- ломка старих стереотипів та формування нових соціальних установок у "старих" членів педагогічного колективу щодо вияву самостійності, творчості, застосування нових, нетрадиційних методів та форм навчання, пошуку додаткових можливостей розв'язання фінансово-економічних проблем в умовах ринкової економіки тощо);

- формування сприятливого соціального-психологічного клімату у випадку "злиття" двох або більше педагогічних колективів;

- налагодження ділового спілкування та міжособистісних стосунків між педагогами "звичайних" та "елітарних" класів;

- розробка нових, авторських програм з більшості навчальних предметів, науково-методичних розробок та забезпечення захисту авторських прав при цьому;

- впровадження інноваційних освітніх та управлінських технологій, розроблених з урахуванням особливостей навчального закладу;

- здійснення нових підходів до виховного процесу, введення нових посад ("класних дам", педагогів-організаторів, кураторів профілю тощо);

- залучення викладачів вищих навчальних закладів до роботи в школах нового типу та здійснення їх адаптації до шкільних умов;

- налагодження ефективної взаємодії з вузами та визначення пільгових умов для вступу випускників гімназій (ліцеїв) у профільні заклади;

- забезпечення сприятливих умов для зняття психологічної напруги, яка виникає у членів педагогічного колективу у зв'язку з підвищенням вимог до роботи в школах нового типу;

- здійснення диференціації навчання та виховання, впровадження індивідуальних програм розвитку учнів;

- забезпечення психологізації навчально-виховного процесу, організація ефективної роботи психологічної служби.

І третю групу складають типові управлінські ситуації, які виникають на рівні управління *"директор гімназії (ліцею) , заступники директора, члени педагогічного колективу - діти та їх батьки"*. Такі ситуації пов'язані в основному з добором учнів гімназій (ліцеїв), організацією ефективного їх навчання, формуванням учнівського колективу та забезпеченням ефективної взаємодії з батьками. Дана група ситуацій спрямована на розв'язання таких завдань:

- визначення психологічних критеріїв добору дітей в нові навчальні заклади у відповідності з типом навчального закладу та його профілізацією, "доведенням" цих критеріїв до учнів та їх батьків;

- забезпечення ефективної процедури тестування абітурієнтів (створення доброзичливої, сприятливої атмосфери для тестування; проведення його, у разі необхідності, в присутності батьків; пошук адекватних форм повідомлення результатів тестування учням, їх батькам та роз'яснення можливостей подальшого розвитку та навчання дитини за інших умов, у разі непроходження дитиною відбіркового туру);

- організація взаємодії та ділового спілкування педагогів, учнів та батьків на основах партнерства, спільної діяльності, суб'єктно-суб'єктних стосунків;

- створення умов для вияву та реалізації творчого потенціалу кожного учня, реалізація індивідуального та диференційованого підходів в навчально-виховному процесі;

- формування сприятливого соціально-психологічного клімату в учнівському колективі (налагодження нормальних взаємин між учнями "звичайних" та так званих "елітарних" класів; реалізація принципів взаємодопомоги між учнями тощо);

- надання особливої уваги самоорганізації навчальної та пізнавальної діяльності учнів, засвоєнню ними основних прийомів пошуково-дослідницької діяльності;

- оволодіння учнями навичками релаксації, у зв'язку з підвищеними фізичними та психічним навантаженням у школах нового типу;

- налагодження ефективної взаємодії з батьками учнів гімназій (ліцеїв), які здебільшого відрізняються більш високим рівнем вимог та запитів щодо навчання дітей у школі, характеризуються більш високим соціальним статусом, загальнокультурним та творчим потенціалом, фінансово-матеріальними можливостями.

Як видно із наведених вище управлінських ситуацій, які є специфічними для шкіл нового типу, ці ситуації, порівняно з ситуаціями, що виникають в звичайних школах, характеризуються більш вираженим психологічним змістом, що обумовлюється, зокрема, більш високими вимогами до керівників, учителів та учнів у цих школах, більш напруженим ритмом управлінського та навчально-виховного процесу, більшою ймовірністю виникнення психологічних перевантажень тощо. Все це свідчить про необхідність більш ґрунтовної та специфічної соціально-психологічної підготовки керівників гімназій (ліцеїв) до розв'язання проблем управління в цих навчальних закладах.

Організаційно-управлінські та власне психологічні управлінські ситуації в діяльності керівників середньої освіти.

Поряд із типологією управлінських ситуацій, яка здійснена за показниками "зовнішньої" структури управління, було створено класифікацію управлінських ситуацій з урахуванням основних рівнів аналізу управлінського процесу (безпосередньо управлінський та власне психологічний). Це дало можливість в усіх класах управлінських ситуацій, наведених вище, виділити два типи ситуацій, які відрізняються між собою за "концентрацією" психологічних проблем, психологічних аспектів управління. У відповідності з таким підходом, були виділені наступні два типи управлінських ситуацій:

1. *Організаційно-управлінські ситуації* - пов'язані з плануванням, організацією та контролем діяльності освітянських структур (вибір режиму роботи закладу середньої освіти; розподіл обов'язків між його працівниками; розподіл погодинного навантаження; пошук додаткових матеріально-фінансових ресурсів тощо). Як правило, в таких ситуаціях психологічні проблеми лише "супроводжують" процес управління, не виступаючи на передній план.

2. *Психологічні ситуації* - пов'язані з діловим спілкуванням між керівником та працівниками, між самими працівниками; налагодженням міжособистістих стосунків в колективі; здійсненням керівником впливу на працівників; формуванням сприятливого соціально-психологічного клімату; попередженням та розв'язанням конфліктів у педагогічному колективі; подоланням психологічних та комунікативних бар'єрів при встановленні контакту між людьми, встановленням психологічних критеріїв добору педагогів та учнів; забезпеченням взаємодії між учнями та вчителями у процесі індивідуалізації та психологізації навчання тощо. Психологічні проблеми в таких ситуаціях виступають їх сутністю, внутрішнім смислом.

І саме про врахування специфіки організаційно-управлінських та психологічних ситуацій мова йде, коли ми говоримо про формування

соціально-психологічної готовності керівників закладів середньої освіти до управління (в широкому та вузькому значеннях - див. підрозділ 3.3).

Що стосується *моделювання типових управлінських ситуацій* безпосередньо в процесі підготовки різних категорій керівників, то таке моделювання здійснювалось таким чином:

а) врахування специфіки управлінської діяльності керівників закладів середньої освіти та вибір типових управлінських ситуацій, які відповідають його статусу в системі управління (обумовленого рівнем управління, на якому він знаходиться);

б) вибір напрямку управлінської діяльності, через певні причини є проблемним для учасників підготовки (за їх власною оцінкою або оцінкою керівника заняття), і потребує певного осмислення;

в) “проектування” типових управлінських ситуацій у зміст конкретних форм проведення занять (аналіз управлінських ситуацій, навчально-рольових та ділових ігор, соціально-психологічних тренінгів тощо);

г) активне включення учасників занять в “програвання” типових управлінських ситуацій та аналіз їх змісту, формування необхідних умінь та навичок.

4.2.3. Організація активної управлінської взаємодії в процесі психологічної підготовки керівників.

Окрім зазначених вище умов, важлива увага в процесі психологічної підготовки керівників надавалась організації управлінської взаємодії учасників підготовки, включенню їх до активної пізнавальної та практичної діяльності на заняттях, що давало можливість сформувати основні компоненти психологічної готовності до управління.

Основним засобом реалізації цієї умови виступила розроблена автором тріада активних форм навчання, які базуються на застосуванні передусім **проблемно-пошукових методів навчання** [273; 432]. До таких форм були віднесені: **а) проблемні лекції; б) психологічні практикуми; в) практичні заняття** ("мозкові штурми", аналіз управлінських ситуацій, навчально-рольові та ділові ігри, соціально-психологічні тренінги, відеотренінги тощо).

Так, на **проблемних лекціях** викладався теоретичний матеріал (основні поняття теми, принципи, підходи, аналіз фактів, прикладів тощо). Специфіка таких лекцій полягала у тому, що керівник заняття за допомогою спеціальних проблемних запитань спочатку актуалізував управлінський досвід слухачів, залучав їх до активної навчальної діяльності (наводити суттєві ознаки основних понять теми, здійснювати порівняльний аналіз та співвідносити ці поняття, виділяти специфічні характеристики певного класу явищ тощо), відтак систематизувати "актуалізований матеріал", узагальнювати, класифікувати управлінські процеси та явища, аналізувати психологічні закономірності.

Розгляд тих чи інших теоретичних положень і підходів на лекціях доповнювалось проведенням **психологічних практикумів**. Психологічні практикуми були спрямовані на забезпечення пізнання керівниками освітніх організацій своїх індивідуально-психологічних особливостей, пов'язаних з управлінням (комунікативних та організаторських здібностей; стилю поведінки в конфліктних ситуаціях; особливостей ділового спілкування; здатності до ризику; творчого потенціалу тощо). Це давало можливість керівникам: а) здійснити аналіз специфіки своєї управлінської діяльності; б) звернути увагу на свої "сильні" та "слабкі" сторони; в) визначити свій особистісний профіль управлінської діяльності. Такий процес самопізнання, який здійснювався під час психологічного практикуму і носив конфіденційний, "інтимний" характер, ставав поштовхом для

подальшої поглибленої роботи керівників над собою, розробки індивідуальної програми самовдосконалення. У випадку необхідності, психологічні практикуми доповнювались *індивідуальними психолого-управлінськими консультаціями*, спрямованими на визначення індивідуального стилю діяльності керівника, визначення психологічних умов його найкращої реалізації (про що детально піде мова в розділі 6). Можливими були два варіанти проведення психологічного практикуму: а) скорочений - коли психодіагностичні методики використовувались "вручну" в кінці лекції; б) повний - коли психологічне обстеження проводилось в дисплейному класі за допомогою автоматизованих засобів на спеціально відведених для цього практичних заняттях. Перший варіант, як правило, застосовувався тоді, коли кількість навчальних годин була обмежена і був відсутній дисплейний клас, другий - коли викладач мав і дисплейний клас, і достатню кількість навчальних годин. Залежно від конкретних умов навчання обидва варіанти виправдали себе і були досить результативними.

Окрім психологічного практикуму, важливу роль відігравали і власне **практичні заняття**. З одного боку, вони були тісно пов'язані із змістом лекційних занять, будучи їх своєрідним "підкріпленням". З іншого - використані у певній ієрархічній послідовності, такі форми були зорієнтовані на вироблення у керівників управлінських умінь і навичок тієї чи іншої складності і, відповідно, на формування того чи іншого рівня готовності до управління.

Активні форми навчання могли розпочинатися з **"мозкового штурму"** [411; 464; 520], у процесі якого завдяки творчому аналізу слухачами проблеми і за активного використання управлінського досвіду всебічно розкривалися ті чи ті її аспекти, зверталася увага на нові сторони й підходи до вирішення питань.

Аналіз конкретних управлінських ситуацій [383] давав можливість творчо застосовувати набуті на лекціях (або в процесі

управлінської діяльності) знання. Він використовувався на різних рівнях: а) індивідуальному (при виконанні завдань з наступним їх обговоренням у навчальній групі); б) парному (коли двоє слухачів спільно аналізували ситуацію і пропонували варіант її вирішення іншим); в) груповому (групи у складі чотирьох-п'яти осіб вирішували ситуації і взаєморецензували одна одну). Обговорювані управлінські ситуації могли бути заздалегідь підготовлені викладачем або запропоновані слухачами, виходячи з їх інтересів та досвіду ділового спілкування.

Разом з аналізом конкретних управлінських ситуацій застосовувався **соціально-психологічний тренінг [118]**, який дозволяв відпрацювати у слухачів уміння та навички, здебільшого індивідуального характеру, необхідні для здійснення ефективного управління. Це відбувалось у результаті моделювання і наступного обговорення учасниками тренінгу "реальних" управлінських дій, які забезпечували ефективність виконання управлінських завдань і сприяли ефективності подолання ригідності мислення, виявленню ініціативи, заповзятливості в керуванні. Наприклад, *для моделювання різних видів комунікації в закладах середньої освіти та визначення їх специфічних характеристик*, використовувалися розроблені або адаптовані нами (з урахуванням особливостей діяльності освітніх закладів) такі види соціально-психологічного тренінгу:

1. *"Зіснувався телефон"* [434]. Моделює ситуації підготовки керівником освітнього закладу письмового повідомлення (наказ, розпорядження тощо) та передавання його для ознайомлення працівникам цього закладу. Дає змогу проаналізувати основні закономірності підготовки письмових повідомлень, причини виникнення різних видів комунікативних бар'єрів, що з'являються при його передаванні.

2. *"Проведення індивідуальної бесіди"*. Моделює ситуації індивідуальної розмови керівника з працівником з дискусійних питань, які постали в процесі їхньої взаємодії (наприклад, неефективне виконання

працівником своїх професійних обов'язків, байдуже ставлення до справ колективу тощо). Допомагає проаналізувати основні умови встановлення і підтримання психологічного контакту, оволодіти технікою проведення індивідуальної бесіди.

3. *"Виступ на педраді"*. Моделюються та аналізуються основні психологічні чинники, що впливають на ефективність взаємодії керівника освітнього закладу з аудиторією (забезпечення теоретичного та емпіричного матеріалу, поєднання раціональних і емоційних звернень до аудиторії, врахування ефекту "краю" тощо).

Для моделювання ситуації прийняття керівником освітньої організації управлінського рішення використовувався, наприклад, модифікований нами соціально-психологічний тренінг *"Слалом"* [434], який давав можливість відпрацьовувати уміння та навички, необхідні керівникові для: а) прийняття управлінських рішень в умовах дефіциту часу; б) гармонійного поєднання інтересів освітнього закладу та конкретного працівника; в) адекватної оцінки своїх управлінських дій (на основі врахування думок та оцінок працівників) тощо.

Окрім "звичайного", використовувався і *відеотренінг*, який давав можливість фіксувати "реальні" дії учасників заняття з наступним їх повторним (багаторазовим, у разі потреби) демонструванням та аналізом позитивних і негативних боків конкретної управлінської діяльності. Наприклад, розроблений автором відеотренінг з проблем конфліктології моделював конфліктні ситуації, з якими зустрічаються керівники закладів середньої освіти.

Завершували цикл активних форм навчання **навчально-рольові та ділові ігри**, які допомагали учасникам занять виробити психологічну готовність приймати нестандартні управлінські рішення в умовах, насамперед, групової діяльності [203; 302; 342]. Наприклад, *навчально-рольова гра на тему "Розробка посадової інструкції працівника освітнього*

закладу" передбачає розробку посадових інструкцій, які розкривають зміст найбільш важливих професійно-функціональних ролей, які виконуються в сучасній школі (наприклад, "заступника директора школи з навчально-виховної або науково-методичної роботи", "керівника методоб'єднання", "вчителя", "психолога" тощо). Для її проведення створюються відповідні навчально-рольові групи ("генератори ідей", "опоненти", "арбітри") , введення яких сприяє активному обговоренню змісту конкретних професійно-функціональних ролей. Результатом гри є розробка учасниками заняття посадової інструкції, яка стосується змісту конкретної професійно-функціональної ролі.

Або, скажімо, розроблена автором *ділова гра на тему: "Прийом на роботу"* моделює ситуації прийому керівником освітнього закладу (директор школи, завідувач районного відділу освіти тощо) на роботу нового працівника. Основна мета: проаналізувати, наскільки керівник освітнього закладу, поряд з основними вимогами до майбутньої роботи працівника, намагається ознайомитися з його потребами і визначити програму подальшої індивідуальної роботи з ним. Залежно від контингенту слухачів, у процесі гри можуть моделюватися як різні за своїм управлінським статусом ролі керівників освітніх закладів ("директор школи", "завідувач райво (міськво)" тощо), так і різні за своїм змістом ролі працівників, які влаштовуються на роботу ("молодий спеціаліст", "досвідчений вчитель, який змінив місце роботи" та інші).

Проводились і інші ділові ігри, присвячені, наприклад, розробці Концепції діяльності навчального закладу, формуванню "управлінської" та "виконавської" команди), які теж потребували конкретного "проекування" розроблених нами загальних принципів проведення рольових ігор.

Окрему групу можуть складати **індивідуальні домашні завдання слухачів** (опис свого управлінського досвіду, здійснення проблемного аналізу актуального управлінського питання, підготовка випускної роботи

тощо), які здебільшого виконуються слухачами в домашніх умовах, і взаємодоповнюють аудиторні заняття. Такі завдання спрямовані, насамперед, на формування у слухачів умінь та навичок самостійно працювати з психологічною літературою, аналізувати та осмислювати власний управлінський досвід, а також на становлення потреби у вдосконаленні своєї управлінської діяльності.

Послідовність використання основних форм проведення занять не була жорстко визначеною. В одних випадках викладання теми могло розпочинатися з проблемної лекції, де висвітлювались основні теоретичні питання, а закріплювався матеріал за допомогою ділових ігор, тренінгів тощо. В інших випадках "стартом" для розгляду теми міг стати психологічний практикум, під час проведення якого слухачі могли зацікавитися тими чи іншими характеристиками управлінської діяльності, а потім детально розглянути ці характеристики на лекції. Розгляд теми міг розпочинатися і проведенням "мозкового штурму", в ході якого слухачі могли назвати цілий ряд певних особливостей управлінської діяльності, які в процесі подальшої лекції могли систематизуватися та детально висвітлюватися. Слід зазначити також, що проблемно-пошукові методи навчання, як основні, доповнювалися і інформаційно-репродуктивними методами, наприклад, при ознайомленні слухачів з дуже важливою інформацією, фактами, цифрами. Застосування певної системи та послідовності методів та форм проведення занять визначалось конкретною темою курсу, особливостями аудиторії та певною навчальною ситуацією.

Використовуючись в певній послідовності та взаємодоповнюючи один одного, такі методи та форми навчання створювали в процесі управлінської взаємодії керівників такі конкретні **психологічні умови для формування основних складових психологічної готовності до управління:**

1. Для *когнітивного та операційного компонентів готовності* - включення керівників до активної пізнавальної та практичної діяльності, що забезпечувало:

а) оволодіння знаннями психологічних основ управління та усвідомлення значущості таких знань;

б) оволодіння психологічними уміннями та навичками, що забезпечують ефективність управління (прийняття управлінських рішень; організації управлінського спілкування; здійснення управлінського впливу; врахування мотивації працівників тощо).

2. Для *мотиваційного компоненту готовності* - включення керівників до активної пізнавальної та практичної діяльності, що сприяло:

а) глибокому усвідомленню значення процесу управління та його психологічних складових (“зовнішніх” та пов’язаних з “Я”-концепцією керівника);

б) переструктуруванню в результаті такого усвідомлення мотивів управлінської діяльності (посилення значущості соціальних, педагогічних мотивів, мотивів особистісного розвитку та ін.);

в) формування позитивного ставлення до практичного використання психологічних закономірностей управління.

3. Для *особистісного компонента готовності* - включення керівників до активної пізнавальної та практичної діяльності, що позитивно впливало на:

а) актуалізацію потреби в самопізнанні та самоаналізі своїх особистісних якостей;

б) формування адекватної самооцінки (у процесі виділення управлінських та власне психологічних якостей, представлених у власному “психологічному портреті”);

в) формування потреби та вмінь використовувати знання про себе з метою оптимізації управління, професійного та особистісного вдосконалення.

4.2.4. Диференціація змісту та організаційних форм психологічної підготовки для різних категорій керівників середньої освіти.

Диференціація змісту та організаційних форм психологічної підготовки для різних категорій керівників полягала в тому, що в процесі формування психологічної готовності поряд із загальними закономірностями управлінської діяльності керівників системи середньої освіти враховувалися і психологічні особливості змісту діяльності окремих категорій керівників освітніх закладів: а) директорів (заступників директорів) традиційних типів навчальних закладів; б) директорів (заступників директорів) нових типів навчальних закладів (гімназій, ліцеїв); в) працівників районних, міських, обласних відділів (управлінь) освіти.

Диференціація змісту психологічної підготовки. Як показав формуючий експеримент, різні категорії керівників освітніх закладів доцільно вчити окремо, а не "змішаними" групами (особливо на практичних заняттях), оскільки учасники заняття можуть детально не знати специфіки діяльності інших категорій, або ж ця діяльність може бути просто нецікавою для них). Окрім того, в процесі роботи, наприклад, з директорами шкіл більшої уваги вимагають питання, пов'язані з стратегічним менеджментом і організацією діяльності освітньої організації загалом, тоді як із заступниками директорів - впровадження нових освітніх технологій та здійснення ефективного контролю за навчально-виховним процесом. Водночас, враховуючи рівень сформованості психологічної готовності до управління окремих категорій керівників, у процесі

психологічної підготовки треба створювати "зону найближчого розвитку" (Л.С.Виготський), тобто забезпечувати умови для дальшого управлінського розвитку керівників. Наприклад, готуючи директорів шкіл традиційного типу, слід наголошувати на формуванні в них творчого потенціалу, оскільки вони за цим показником, як буде показано в підрозділі 3.4, дещо відстають від директорів шкіл нового типу (гімназії, ліцеї). А працівників районних, міських, обласних відділів освіти - переорієнтовувати із звичної для них "контролюючої" установки на взаємодію на засадах партнерства, спільної діяльності з освітніми організаціями та конкретними працівниками, надання їм відповідної науково-методичної допомоги.

Диференціація організаційних форм та психологічних умов психологічної підготовки різних категорій освітніх працівників виявляється в кількох основних аспектах.

По-перше, забезпечення етики службових відносин, виявлення "реальних" управлінських проблем, які виникають у стосунках різних категорій керівників, а також урахування в процесі підготовки різних напрямів управлінської діяльності вимагають, щоб різні категорії управлінців, скажімо, директори та заступники директорів шкіл, завідувачі райво та інспектори навчались окремо. Це обумовлено, зокрема, тим, що керівники, які займають вищий рівень в ієрархії управлінських стосунків, не завжди можуть адекватно взяти на себе навчально-рольові функції (скажімо, виступити в ролі "генератора ідей", а не "арбітра"), а продемонструвавши при програванні або аналізі тієї чи іншої управлінської ситуації свій авторитарний стиль керівництва (навіть не усвідомлюючи цього), будуть предметом не "найкращого аналізу" з боку колег по навчанню. Водночас, щоб запобігти професійній деформації та для корекційної роботи доцільно проводити іноді й спільні заняття різних за "вертикальним статусом" керівників.

По-друге, в рамках конкретного освітнього закладу, наприклад школи, окремо навчати адміністрацію та педагогічний колектив, щоб уникнути "підривання авторитету" членів адміністрації перед своїми працівниками (за навчальних ситуацій, де керівники виявляються не "на висоті"). Лише після того, як буде досягнуто певного рівня психологічної культури як керівників, так і працівників, можна організовувати спільне обговорення та аналіз найактуальніших проблем управління освітньою організацією (наприклад, конкретних конфліктів, проблем адаптації, які виникають за злиття двох педагогічних колективів під час створення гімназії чи ліцею тощо).

По-третє, треба враховувати і місце психологічної підготовки керівників освітніх установ. Скажімо, на курсах перепідготовки в інститутах підвищення кваліфікації керівників та післядипломної освіти вона може бути більш "академічною", оскільки керівники "включені" в навчальну ситуацію і їх не турбують повсякденні управлінсько-організаційні проблеми. На семінарах, організованих при міськво (райво), психологічна підготовка керівників мусить мати практичний характер, оскільки керівники "не виключені" з повсякденних управлінських проблем. Перед тим, як проводити заняття в конкретних освітніх колективах (школи, райво, міськво), слід виявити специфіку управлінської ситуації, яка існує в конкретному колективі і враховувати її, намагаючись розв'язувати управлінські проблеми (наприклад, приховані чи відкриті конфлікти у ході аналізу управлінського процесу під час занять). Зрозуміло, що така робота потребує особливого такту з боку керівника заняття.

По-четверте, важливо не забути і про специфіку психологічної підготовки майбутніх і, отже, "потенційних" керівників освітніх закладів у вищих навчальних закладах і керівників з досвідом. При цьому належить пам'ятати про особливості функціонування психічних процесів (пам'ять,

мислення тощо) у людей різного віку. Якщо в одному випадку значна увага може надаватися запам'ятовуванню великої кількості інформації (враховуючи, наприклад, те, що у віці 18 - 25 років найбільше значення має довготривала пам'ять), то в роботі з слухачами 26 - 35 років основним має стати орієнтація на краще запам'ятовування матеріалу, який має практичне значення для діяльності людини, адже в дорослому віці головним є логічне мислення. Зазначені та інші особливості повинні враховуватися у процесі організації безперервної освіти керівників [12; 432].

Результати експериментального впровадження розглянутої системи психологічних умов для формування психологічної готовності керівників освітніх організацій буде викладено в наступних підрозділах.

4.3. Ефективність формування психологічної готовності керівників закладів середньої до управління в системі післядипломної освіти

Розглянемо, насамперед, результати експериментального формування психологічної готовності до управління керівників закладів середньої освіти на рівні навчального процесу.

Результати формуючого експерименту у цій його частині оцінювались на основі *двох груп критеріїв*: 1. Критерії, пов'язані безпосередньо із формуванням психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління. 2. Критерії, пов'язані із оцінкою керівниками значущості для них психологічної підготовки.

Розпочнемо аналіз результатів формуючого експерименту з даних, які стосуються **першої групи критеріїв, пов'язаних безпосередньо з формуванням психологічної готовності керівників до управління**. Нагадаємо, що ці критерії, в свою чергу, розподілились на дві підгрупи: суб'єктивні та об'єктивні. *Суб'єктивним критерієм* виступила оцінка

значущості для керівників елементів психологічної готовності. *Основними об'єктивними критеріями* були знання керівників з психології управління та уміння і навички керівників розв'язувати конкретні управлінські проблеми.

Розпочнемо з аналізу змін, зафіксованих у результаті формуючого експерименту за *суб'єктивним критерієм "значущість для керівників елементів психологічної готовності"*. Зазначимо, що оцінка змін здійснювалась не за окремими елементами психологічної готовності, а за елементами (змінними), які віднесені до значущих факторів "Творчість", "Системність", "Прогностичність", "Гуманізація", "Психологізація", які відображають психосемантичну структуру соціально-психологічної готовності до управління (див. підрозділ 3.4).

Порівняльний аналіз результатів першого (до початку формуючого експерименту) та другого (після завершення формуючого експерименту) зрізів, проведених в експериментальній та контрольній групах, показав, що в експериментальній групі спостерігається динаміка певних складових готовності, в той час, як в контрольній групі такої динаміки практично не зафіксовано.

Результати узагальнюючих даних (середньоарифметичне значення за всіма п'ятьма факторами) у експериментальній та контрольній групі наведені нижче.

Так, в *експериментальній групі* в результаті формуючого експерименту зафіксовані статистично значущі відмінності ($p < 0,01$) між результатами першого та другого зрізів, які відображають значущість для керівників змінних, які належать до "позитивного" полюса факторів (29,10 % і 55,30 % відповідно).

Результати експерименту свідчать про те, що це сталося в результаті значного зниження кількості керівників у групі, що належить до так званого "середнього" полюса (з 46,63 % до 12,1%) та їх переходу до групи

керівників, що належать до "першого полюса". Слід зазначити, що результати 1-го та 2-го зрізів по "середньому" полюсу теж статистично значущі ($p < 0,01$). Також нагадаємо, що саме про цю групу керівників як найбільш "перспективну" в плані формування психологічної готовності до управління гіпотетично йшла мова йшла мова в пункті 4.3.2.1. Результати формуючого експерименту підтвердили цю гіпотезу.

Що стосується групи керівників, що належать до другого ("негативного") полюса, то результати 1-го та 2-го зрізів показують, що тут теж спостерігаються певні позитивні зрушення (24,18% і 32,60%), але вони не є статистично значущі. Напевне, це можна пояснити тим, що програма психологічної підготовки керівників передбачала, насамперед цілеспрямоване зростання значущості для керівників змінних, які належать до "першого" полюса (більш прогресивного) таких факторів: "Інноваційного, творчого підходу до управління" (перший фактор); "Менеджерського, системного підходу до управління" (другий фактор); "Проективного, прогностичного підходу до управління" (третій полюс); "Гуманістичного, особистісно зорієнтованого підходу до управління" (четвертий фактор); "Психолого-управлінського, "внутрішнього" підходу до управління (п'ятий фактор).

Щодо *контрольної групи*, то результати першого та другого зрізів показують, що статистично значущих змін тут не відбулося. Зафіксовані лише незначні зміни по кожному із полюсів, які в цілому істотно не змінюють ситуацію щодо соціально- психологічної готовності до управління. Так, за результатами 1-го та 2-го зрізів зафіксовані відповідно такі результати у кожній із груп керівників: а) перший ("позитивний") полюс - 28,89 % і 29,69%; б) "середній" полюс - 23,86 % і 26,27%; в) другий (" негативний") полюс - 47,25 % і 44,04 %.

В цілому, результати формуючого експерименту свідчать про *позитивну динаміку* показників за критерієм "значущість для керівників елементів психологічної готовності".

Далі проаналізуємо зміни, які зафіксовані за *об'єктивним критерієм "рівень знань керівників з психології управління"*. Зазначимо, що для фіксації рівня психолого-управлінських знань керівників (знання змісту основних понять тем та курсу в цілому) до початку експерименту (1-ий зріз) та в кінці формуючого експерименту (2-ий зріз) в експериментальній та контрольній групі використовувалась така *шкала показників*:

1. *"Повністю правильні" знання* - коли адекватно і в повному обсязі розкриваються суттєві ознаки поняття (як правило, в понятті виділяються три-чотири такі ознаки).

2. *"Частково правильні" знання*:

а) коли адекватно розкриваються лише окремі суттєві ознаки поняття (одна-дві);

б) коли поряд із суттєвими ознаками поняттями (одна-дві), в зміст поняття включаються ознаки, які є "зайвими" (не належать до цього поняття).

3. *"Неправильні" знання* - коли ознаки, за допомогою яких описується поняття, не мають абсолютно не стосуються його змісту.

4. *"Відсутність знань"* - коли не дає жодних відповідей на питання анкети.

Наведемо приклади таких варіантів відповідей керівників щодо поняття "управлінське рішення", одного із основних понять теми "Психологічні основи прийняття управлінських рішень керівниками закладів середньої освіти", яка виступала складовою частиною навчального курсу "Психологічні основи управління в системі середньої освіти" -

базового елемента психолого-управлінської підготовки керівників в експериментальній групі:

1. *"Повністю правильні" знання:* "Управлінське рішення - це вибір керівником найбільш оптимального способу розв'язання управлінської проблеми з кількох можливих варіантів, з його аргументацією, як для себе, так і для оточуючих".

2. *"Частково правильні" знання:* а) "Управлінське рішення - це вибір найбільш оптимального способу розв'язання проблеми із кількох існуючих"; "Управління рішення - це прийняття способу розв'язання якоїсь управлінської проблеми"; б) "Управлінське рішення - це єдино правильний вибір виходу із створеної ситуації"; "Управлінське рішення - це єдино правильний вибір, який приймається на даний момент в розумній формі".

3. *"Неправильні" знання:* "Управлінське рішення - це захід керівника з метою регулювання стосунків в колективі, спрямований на реальну мету"; "Управлінське рішення - це колія для всіх членів колективу, якою повинні йти всі, і горе тому, хто не піде нею".

Як свідчать отримані дані, в експериментальній групі в результаті формуючого експерименту зафіксовані статистично значущі відмінності ($p < 0,01$) між результатами 1-го та 2-го зрізів, які відображають перший тип знань керівників - "повністю правильні" знання (10,0 % і 82,0 % відповідно).

Результати експерименту дають можливість говорити про те, що це відбулося в результаті деякого зниження кількості керівників у групі, в якій були зафіксовані другий тип знань - "частково правильні" знання (з 24,0 % до 18,0%) та значного зниження кількості керівників у групі з третім типом знань - "неправильні" знання (з 62,0% до 0,0%), і відповідного їх переходу до групи керівників, з яких зафіксовані перший тип - "повністю правильні" знання. Окрім того, зафіксовані певні позитивні зміни і в групі керівників, у

яких був виявлений четвертий тип відповідей - "відсутність знань". Кількість таких керівників знизилась з 4% до 0,0%.

Щодо *контрольної групи*, то результати 1-го та 2-го зрізів показують, що статистично значущих змін тут не відбулося. Виявлені лише незначні зміни за кожним із типів відповідей, які в цілому істотно не змінюють ситуацію щодо критерію, який аналізується. Так, за результатами першого та другого зрізів зафіксовані відповідно такі результати у кожній із груп керівників: а) "повністю правильні" знання - 4,0% і 4,0%; б) "частково правильні" знання - 22,0% і 24,0%; в) "неправильні" знання 70% і 70 %; г) "відсутність знань" - 4 % і 2 %.

Як бачимо, і за цим критерієм - "рівень психолого-управлінських знань керівників" також зафіксований позитивний вплив програми формуючого експерименту на становлення психологічної готовності керівників до управління.

Далі звернемося до аналізу даних, які стосуються ще одного *об'єктивного критерію* - **"рівень умінь та навичок керівників розв'язувати конкретні психолого-управлінські проблеми"**.

Слід зазначити, що для фіксації рівня психолого-управлінських умінь та навичок керівників (щодо розв'язання конкретних практичних проблем з різних тем курсу та курсу в цілому) до початку експерименту (1 зріз) та в кінці формуючого експерименту (2 зріз) в експериментальній та контрольній групі використовувалась розроблена нами така *шкала показників*:

1. *"Повністю адекватні"* уміння та навички - коли слухачі, використовуючи спеціальний алгоритм аналізу управлінських ситуацій певного виду, адекватно аналізують ситуацію за певними критеріями в *двох основних напрямках* : а) "реальні" показники ситуації (тип управлінської ситуації; причини її виникнення; структура ситуації;

"реальні" способи та умови розв'язання тощо); б) "ідеальні показники" ситуації (насамперед, ґрунтовані на врахуванні певних психологічних закономірностей, "ідеальні" (адекватні) способи розв'язання конкретної управлінської проблеми).

2. *"Частково адекватні"* уміння та навички - коли слухачі адекватно використовують відповідний алгоритм аналізу управлінських ситуацій *лише в першому напрямку* (в процесі аналізу "реальних" показників ситуації) і допускають деякі помилки в другому напрямку - при визначенні "ідеальних" показників ситуації (найбільш адекватних способів розв'язання конкретної управлінської проблеми).

3. *"Неадекватні"* уміння та навички - коли слухачі, застосовуючи алгоритм аналізу управлінських ситуацій, допускають значні помилки *в двох напрямках* - як при визначенні "реальних", так і "ідеальних" показників конкретних управлінських ситуацій.

4. *"Відсутність вмінь та навичок"* - коли слухачі практично не можуть застосувати відповідний алгоритм для аналізу управлінських ситуацій (наведених керівником заняття або тих, які треба привести самостійно).

Результати узагальнюючих даних (середньоарифметичне значення різних типів вмінь та навичок за всіма темами курсу), отриманими в експериментальній та контрольній групі, наведені на *рис. 4.3*.

Як свідчать отримані дані, в *експериментальній групі* в результаті формуючого експерименту зафіксовані статистично значущі відмінності ($p < 0,01$) між результатами 1-го та 2-го зрізів, які відображають перший тип вмінь та навичок керівників - "повністю адекватні" вміння та навички (0,0 % і 70,0 % відповідно).

Можна говорити про те, що це відбулося в результаті деякого зниження кількості керівників у групі, в якій були зафіксовані другий тип вмінь та навичок - "частково адекватні" (з 20,0 % до 10,0%) та значного

зниження кількості керівників у групі з третім типом знань - "неадекватні" вміння та навички (з 72,0% до 20,0%), і відповідного їх переходу в групу керівників, з якій зафіксовано перший тип - "повністю адекватні" вміння та навички". Також були зафіксовані певні позитивні зміни і в групі керівників, у яких було виявлено четвертий тип відповідей - "відсутність вмінь та навичок". Кількість таких керівників знизилась з 8% до 0,0%.

Щодо *контрольної групи*, то результати першого та другого зрізів показують, що статистично значущих змін тут не відбулося. Виявлені лише незначні зміни за кожним із типів відповідей, які в цілому істотно не змінюють ситуацію щодо критерію, який аналізується. Так, за результатами першого та другого зрізів зафіксовані відповідно такі результати у кожній із груп керівників: а) "повністю адекватні" вміння та навички - 0,0% і 0,0%; б) "частково правильні" вміння та навички - 28,0% і 20,0%; в) "неправильні" вміння та навички 70% і 68 %; г) "відсутність вмінь та навичок" - 12 % і 12 %.

Таким чином, дослідження довело, що за критерієм - "рівень психолого-управлінських вмінь та навичок керівників", як і за попередніми двома критеріями, також зафіксована позитивна динаміка даних. Але звертає на себе увагу той факт, що позитивні зміни стосовно вмінь та навичок керівників є не такими вираженими, як зміни стосовно знань керівників. Це ще раз підтверджує той факт, що практичне засвоєння матеріалу проходить певною мірою складніше, ніж засвоєння теоретичного матеріалу.

Тепер звернемося до аналізу даних, які стосуються **другої групи критеріїв, пов'язаних із оцінкою керівниками значущості для них психологічної підготовки**. За своїм змістом ці критерії є *суб'єктивними*, оскільки базуються на власній оцінці керівників значущості занять. Ця група критеріїв включала такі конкретні показники: 1. Загальна оцінка

(кількісна та якісна) керівниками психологічної підготовки в цілому. 2. Оцінка ступеня реалізації очікувань керівників стосовно психологічної підготовки (стосовно роботи школи-семінару). 3. Оцінка використання керівниками психолого-управлінських знань у повсякденній управлінській діяльності ("реальні" і "потенційні" показники, тобто в теперішній ситуації і в майбутньому). Зазначимо, що, виходячи із змісту критеріїв, перші два із них фіксувались лише в експериментальній групі, третій - в експериментальній і контрольній групі.

Розпочнемо з аналізу даних, які стосуються першого критерію - *загальної оцінки керівниками психологічної підготовки в цілому* (кількісної та якісної). Зазначимо, що така оцінка здійснювалась за кожною темою окремо, що давало можливість вчасно корегувати певні недоліки в діяльності школи-семінару, а також враховувати інтереси та побажання керівників щодо розгляду тих чи інших питань на наступних заняттях. Також була здійснена оцінка соціально-психологічної підготовки в цілому.

Як свідчить аналіз отриманих даних, кількісна середньоарифметична оцінка занять (за 5-бальною системою) слухачами *експериментальної групи* виглядає таким чином: лекції - 5 балів; практичні заняття - 4,9 бала. Це в цілому свідчить, на наш погляд, про досить високу оцінку психологічної підготовки з боку керівників.

Щодо значущості для керівників змісту психологічної підготовки, то проведені опитування керівників показали, що відповіді слухачів, що торкаються змісту занять, можна систематизувати за показниками, які стосуються:

а) *організаційних форм проведення школи керівників*: "можливість для керівників шкіл, віддалених від великих культурних центрів, навчатись на місці, без відриву від роботи і сім'ї"; "можливість для сільських керівників

вчасно знайомитися з останніми досягненнями психології, педагогіки, теорії управління";

б) *пізнавально-емоційних аспектів навчання*: "можливість відновлення, збагачення, поглиблення та систематизації знань з психології управління"; "можливість на глибокій науковій основі розуміти управління освітніми організаціями"; "можливість отримати інформацію про нові проблеми в діяльності освітніх закладів (формування іміджу школи, впровадження інноваційних технологій, створення та розвиток соціально-психологічної служби в школі тощо); "можливість вчасного отримання інформації про нову психолого-педагогічну та управлінську літературу, нові періодичні видання (газети, журнали), науково-практичні конференції та семінари, передові навчальні заклади)"; "більше зацікавився психологією, світом людини і стосунками між людьми"; "отримав емоційну розрядку та заряд енергії надалі, що дуже значуще сьогодні, в досить непростій соціально-економічній ситуації";

в) *практичних аспектів навчання*: "можливість винесення актуальних проблем життя моєї школи на спільне обговорення на заняттях та отримання допомоги у вирішенні певних проблем"; "можливість спілкування з колегами одного фаху, цікавими і розумними людьми, та взаємозбагачення"; "навчився виходити з конфлікту більш вміло, ніж раніше, познайомився з різними способами поведінки людей у конфлікті"; "набув навичок "відкритого" спілкування, більш чіткішого формулювання своїх думок і говоріння";

г) *орієнтації навчання на самоаналіз та вдосконалення своєї діяльності*: "дізнався нове про себе, отримав можливість подивитись на себе "збоку", побачити свої "сильні" і "слабкі" сторони"; "отримав можливість оцінити деякі свої управлінські рішення"; "мав можливість оцінити мої

знання та здібності в управлінській діяльності"; "налаштувався на самоаналіз, самоосвіту і самовдосконалення" тощо.

Як бачимо, отримані дані свідчать також про позитивну оцінку слухачами змісту психологічної підготовки.

Далі проаналізуємо дані, які стосуються другого критерію - *міри реалізації очікувань керівників* у процесі семінару. Порівняльний аналіз результатів першого (до формуючого експерименту) та другого (після формуючого експерименту) зрізів в *експериментальній групі* показав, що психологічна підготовка в цілому сприяла реалізації очікувань керівників. До того ж, тут спостерігається досить цікавий результат, який полягає в тому, що така підготовка більшою мірою виправдала очікування керівників у практичній сфері, порівняно з тим, на що вони сподівались.

Так, до початку формуючого експерименту керівники за своїми сподіваннями стосовно семінару розподілились таким чином: 68,0% із них мали очікування, які стосувались отримання теоретичної допомоги в сфері управління (підвищення рівня знань, їх систематизації; ознайомлення з теоретичними основами психології управління тощо); 28,0 % - щодо отримання практичної допомоги в управлінській діяльності (аналіз "реальних" управлінських проблем та пошук способів їх розв'язання; обмін досвідом; самопізнання та самоаналіз себе тощо); 4,0 % - ніяких сподівань взагалі не мали. Після формуючого експерименту 58,0 % керівників зазначили, що заняття в школі виправдали їх сподівання щодо теоретичної допомоги в управлінській діяльності, 42,0 % - щодо практичної допомоги в управлінській діяльності. Тих керівників, у яких ніякі очікування не реалізувались, не було виявлено взагалі. Як бачимо, в результаті формуючого експерименту відбувався певний "зсув" ступеня реалізації сподівань з теоретичної на практичну сферу, але такий "негативний" результат, як нам здається, є насправді позитивним, оскільки ще раз

підтверджує виражену практичну спрямованість психологічної підготовки керівників, і в цілому ще раз свідчить про позитивні результати формуючого експерименту.

І на завершення розглянемо результати формуючого експерименту за *третьім критерієм - оцінці керівниками використання ними психолого-управлінських знань у повсякденній управлінській діяльності* ("реальні" і "потенційні" показники).

Порівняльний аналіз даних першого і другого зрізів, проведених в *експериментальній групі*, свідчать про статистично значущі відмінності ($p < 0,01$) між "реальними" і "потенційними" показниками використання психолого-управлінських знань в управлінській діяльності. Так, якщо до проведення формуючого експерименту лише 18,0% керівників указали, що вони використовують знання, які стосуються психологічних аспектів управлінської діяльності, то після формуючого експерименту число керівників, які планують використовувати такі знання, стало 82,0%. Аналогічна тенденція спостерігається і за іншим показником цього критерію.

Що стосується *контрольної групи*, то тут такої динаміки не спостерігається. Кількість керівників, які реально використовують такі знання і тих, хто планує їх використовувати, становить лише 16,0 %. Єдиним позитивним моментом у цій групі, до речі, як у контрольній, є те, що дослідження не виявило реально керівників, які не використовують зовсім психолого-управлінських знань і не планують їх використовувати. Число таких керівників становить в обох групах 0 %.

Таким чином, і за критерієм "оцінка керівниками використання психолого-управлінських знань в їх повсякденній управлінській діяльності", зафіксований позитивний результат.

В цілому, результати формуючого експерименту *підтвердили висунуту на початку експерименту першу частину гіпотези*, і довели, що ефективне формування психологічної готовності керівників закладів середньої освіти до управління в процесі післядипломної освіти може здійснюватися за *таких умов*: а) визначення змісту психологічної підготовки керівників (яка відповідає змісту управління в системі середньої освіти та змісту психологічної готовності до управління); б) врахування специфіки типових управлінських ситуацій різних категорій керівників освітніх організацій та їх моделювання в процесі психологічної підготовки; в) організації активної управлінської взаємодії в процесі психологічної підготовки керівників (спрямованої на практичне формування основних компонентів готовності); г) диференціації змісту та організаційних форм психологічної підготовки для різних категорій керівників освіти.

І, насамкінець, зазначимо, що останній критерій є неначе проміжним між двома групами критеріїв (які стосуються ефективності формуючого експерименту на рівні навчального процесу і управлінського процесу, безпосередньо в закладах середньої освіти). Про результати формуючого експерименту, отримані за другою групою критеріїв, піде мова в наступному підрозділі.

4.4. Ефективність формування психологічної готовності керівників закладів середньої до управління в умовах управлінського процесу в освітніх закладах

Для перевірки другої частини гіпотези, висунутої на початку формуючого експерименту, яка полягала в припущенні про те, що рівень сформованості психологічної готовності керівників закладів середньої освіти до управління суттєво впливає на особливості розв'язання ними

“реальних” управлінських проблем в очолюваних ними освітніх закладах, була використана друга група критеріїв визначення ефективності формуючого експерименту (на рівні управлінського процесу). До неї ввійшли такі критерії: а) особливості стилю керівництва керівників закладів середньої освіти; б) особливості соціально-психологічного клімату в педагогічних колективах.

Слід зазначити, що при використанні цих критеріїв застосовувались *суб'єктивні і об'єктивні показники*. Це знайшло вияв у тому, що, з одного боку, стиль керівництва та соціально-психологічний клімат у колективі оцінювались самими керівниками закладів середньої освіти до початку (1 зріз) і в кінці формуючого експерименту (2 зріз), а з іншого боку, ці ж самі психолого-управлінські феномени оцінювались педагогічними працівниками тих шкіл, де працювали керівники, і теж до початку і після завершення формуючого експерименту (1 і 2 зрізи відповідно). Результати, які відтворюють суб'єктивні та об'єктивні показники, порівнювались між собою.

Розпочнемо з аналізу даних, які стосуються першого критерію - **"особливості стилю керівництва керівників закладів середньої освіти"**. [516].

Порівняльний аналіз результатів першого (до початку формуючого експерименту) та другого (після завершення формуючого експерименту) зрізів, проведених серед керівників експериментальної та контрольної груп, а також серед учителів шкіл, які очолювали ці керівники (далі - "експериментальні школи" і "контрольні школи", а також "вчителі експериментальних шкіл" і "вчителі контрольних шкіл") показав, що в експериментальних школах (директорів і вчителів) спостерігається певна динаміка в оцінці вчителями і керівниками стилю керівництва директорів

шкіл, в той час, як в контрольних школах такої динаміки практично не виявлено.

Щодо отриманих даних, то, насамперед, слід зазначити, що в цілому в експериментальних та контрольних школах виявлено очевидне переважання демократичного стилю керівництва над авторитарним і ліберальним, що в цілому підтверджує тенденції, зафіксовані нами в інших роботах [460], а також тенденції, виявлені в експериментах, проведених іншими авторами [199]. Як свідчить дослідження, для більше, чим половини керівників характерний демократичний стиль керівництва. Очевидно, такі тенденції можна пояснити тими соціально-політичними змінами, які відбулися в нашому суспільстві в останні роки і орієнтації суспільної свідомості в цілому на демократичні підходи в організації людської життєдіяльності. Інша справа, що такий перехід від переважаючого раніше авторитарного стилю до демократичного виявив ряд нових проблем в організації діяльності та взаємодії між людьми у вітчизняних організаціях (недостатній рівень активності людей, неготовність брати на себе відповідальність за постановку та вирішення тих чи інших проблем спільної діяльності, низький рівень професіоналізму працівників тощо). Зміст цих проблем та причини їх виникнення має складати, на наш погляд, предмет окремого дослідження, тому ми не будемо тут на цьому детально зупинятися. Головним для нас є зараз зафіксувати переважаючий вияв демократичного стилю над іншими стилями в обох групах.

Але при цьому постає питання про те, чим же відрізняються між собою, - якщо відрізняються, - результати, отримані у експериментальних і контрольних школах? Порівняльний аналіз довів, що *основним показником* при цьому може виступати, на наш погляд, ступінь співпадання оцінки стилю керівництва з боку вчителів і безпосередньо самими керівниками. Результати, отримані перед початком формуючого експерименту (1-ий зріз) показали, що в експериментальній і в контрольній групі спостерігається

розбіжність в оцінках між вчителями і керівниками. Вона полягає в тому, що керівники занижують свої показники щодо авторитарного стилю і завищують показники щодо демократичному стилю. Так, щодо авторитарного стилю, виявлена така картина: експериментальні школи: вчителі - 36,0%, директори - 18,0%; контрольні школи: вчителі -34,0%; директори - 16,0%. Аналогічна ситуація зафіксована і щодо демократичного стилю: експериментальні школи: вчителі -54,0%; директори - 72 %; контрольні школи: вчителі - 58,0% ; директори - 78,0%. Щодо ліберального стилю, то таких виражених тенденцій не виявлено. В цілому, отримані результати свідчать про неадекватність (завищеність) самооцінки керівниками свого стилю керівництва.

У результаті формуючого експерименту в *експериментальних школах* зафіксовані статистично значущі відмінності ($p < 0,05$) між результатами першого та другого зрізів, які стосуються оцінки вчителями авторитарного та демократичного стилів керівництва директорів експериментальних шкіл. При цьому за оцінками вчителів знизилась показники щодо авторитарного стилю керівництва (з 36,0% до 18,0%) та підвищились показники щодо демократичного стилю з 54 % до 76 %), Тобто, ми бачимо, що зафіксована позитивна динаміка щодо виявів демократичного стилю керівництва, а також, що не менш головне, щодо збігу оцінок вчителів та керівників.

Щодо *контрольної групи*, то результати першого та другого зрізів показують, що статистично значущих змін тут не відбулося. Зафіксовані лише незначні зміни щодо кожного із показників. Так, за результатами першого та другого зрізів зафіксовані відповідно такі результати щодо кожного із стилів керівництва: 1. *Авторитарний стиль*: а) вчителі (1 зріз - 34,0%, 2 зріз - 32,0%); б) директори (1 зріз-16,0% , 2 зріз - 14 %). 2. *Демократичний стиль*: а) вчителі (1 зріз -58,0%, 2 зріз - 60,00%); б) директори (1 зріз-78,0% , 2 зріз - 80 %). 3. *Ліберальний стиль*: а) вчителі (1 зріз -8,0%, 2 зріз - 8,0%); б) директори (1 зріз - 6,0% , 2 зріз - 6,0 %).

Отже, результати формуючого експерименту свідчать про *позитивну динаміку* показників за критерієм "особливості стилю керівництва керівників закладів середньої освіти".

Проаналізуємо далі дані, які стосуються другого критерію - **"особливостей соціально-психологічного клімату в педагогічних колективах"**.

Зазначимо, що оцінка соціально-психологічного клімату здійснювалася від +3 до -3 за такою шкалою показників: 1) сприятливий клімат; 2) переважно сприятливий клімат; 3) невизначений клімат; 4) переважно несприятливий клімат; 5) несприятливий клімат[386]).

Аналіз результатів *першого зрізу* (до формуючого експерименту) показав, що в експериментальних і в контрольних школах вчителі в цілому позитивно оцінюють соціально-психологічний клімат у колективах, де вони працюють. Можна говорити про те, що тут спостерігався переважно сприятливий клімат (в експериментальних школах середньо арифметичне значення клімату складало 1,2 бала, в контрольних - 1,3 бала). Директори експериментальних і контрольних шкіл оцінювали клімат в очолюваних ними школах дещо вище: в експериментальних школах - 2,0 бали, в контрольних школах - 1,9 балів. Тобто, за оцінкою директорів шкіл, соціально-психологічний клімат в їх школах є більш сприятливим, ніж його оцінюють вчителі. Напевне, можна говорити про те, що тут, як і в ситуації з стилем керівництва, спостерігається аналогічна картина - керівники неадекватно оцінюють соціально-психологічний клімат в їх колективах, з тенденцією до його завищення. Хоча варто відзначити, що спостерігалась і зворотна картина - коли директори оцінювали соціально-психологічний клімат в їх колективах нижче, ніж його оцінювали вчителі. Але таких директорів спостерігалось буквально по 2-3 на групу експериментальних і контрольних шкіл. Як показав аналіз, такі ситуації спостерігались тоді, коли

керівники переживали "гострі" внутрішні проблеми (пов'язані з сім'єю, побутовими справами, хворобами тощо). Але в цілому можна говорити про те, що така ситуація не була типовою.

Цікавим, на наш погляд, є також той факт, що вчителі і керівники інакше оцінювали різні структурні елементи соціально-психологічного клімату.

Як відомо, одним із підходів до класифікації елементів соціально-психологічного є такий, у відповідності з яким всі елементи клімату можна розподілити на дві групи: 1) ставлення членів колективу до загальної справи; 2) ставлення членів колективу один до одного [328]. У методиці дослідження соціально-психологічного клімату, яка використовувалась нами в процесі проведення "контрольних" зрізів, всі складові клімату, можна було теж поділити, з певною часткою умовності, на дві, приблизно однакові за кількістю, групи. До першої групи можна було віднести, наприклад, такі набори альтернативних елементів: "ініціативність-інерція", "цілеспрямованість - відсутність мети", "працьовитість - лінивість", "успішність - неуспішність", "продуктивність - непродуктивність" тощо. Друга група включала такий набір елементів: "дружелюбність - ворожість", "теплота - холодність", "довірливість - підозрілість", "відкритість - замкнутість", "прагнення до взаємодії - прагнення до суперництва" тощо.

У результаті першого зрізу з'ясувалось, що при оцінці складових соціально-психологічного клімату в педагогічних колективах експериментальних і контрольних шкіл керівники освітніх закладів нижче, ніж вчителі, оцінюють елементи соціально-психологічного клімату, які стосуються ставлення членів колективу до загальної справи. У той же час, вчителі значно нижче, порівняно з керівниками, оцінюють елементи клімату, які відображають ставлення членів колективу один до одного. Це, на наш погляд, говорить про певний "розрив", який існує в оцінці значущості директорами і вчителями двох груп елементів соціально-

психологічного клімату. Він проявляється, як нам здається, в тому, що директори в процесі управлінської діяльності віддають перевагу першій групі елементів клімату, які пов'язані зі ставленням членів колективу до загальної справи і висувають високі вимоги стосовно цих показників до своїх працівників, ігноруючи в той же час певним чином другу групу показників, які зв'язані з ставленням членів колективу один до одного. В оцінках працівників педагогічних колективів спостерігається зворотна картина: вони акцентують увагу на складових клімату, які стосуються другої групи елементів (ставлення членів колективу один до одного) і не надають достатньої уваги першій групі елементів клімату, які пов'язані з ставленням членів колективу до загальної справи. На цій основі, на наш погляд, досить часто виникає приховане чи відкрите напруження в стосунках між керівниками і працівниками освітніх закладів. У зв'язку з цим, у процесі експерименту, поряд із формуванням готовності керівників до розв'язання проблеми становлення сприятливого клімату в колективі, певна увага надавалась і підготовці членів підколективів до ефективної взаємодії з керівником, у відповідності з принципом *суб'єкт-суб'єктної управлінської взаємодії*, про який йшла мова в підрозділі 2.4.

У результаті проведеної психологічної підготовки серед керівників і вчителів експериментальних шкіл дані, отримані під час другого контрольного зрізу, показали певну позитивну динаміку в оцінці соціально-психологічного клімату цими категоріями. Як видно із результатів, тут простежуються дві тенденції. По-перше, спостерігається зростання "сприятливості" клімату (в оцінках учителів - від 1,2 бала до 2,9 балів ($p < 0,05$); в оцінках директорів - від 2,0 до 2,8 балів). По-друге, "зближується" оцінка соціально-психологічного клімату з боку директорів і вчителів.

У той же час, в контрольних школах позитивної динаміки не зафіксовано. Результати оцінки соціально-психологічного клімату

практично залишились на попередньому рівні (вчителі: 1 зріз - 1,3 бала, 2 зріз - 1,4 бала; директори: 1 зріз - 1,9 бала, 2 зріз - 2,1 бала).

Таким чином, отримані результати також свідчать про позитивну динаміку даних, одержаних за другим критерієм, в експериментальних школах, порівняно з контрольними школами.

У цілому результати формуючого експерименту підтвердили другу частину гіпотези, висунутої на початку експерименту, про те, що рівень сформованості психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління впливає на реалізацію керівником стилю керівництва та особливості соціально-психологічного клімату в очолюваних ними колективах, *та в цілому показали ефективність програми формуючого експерименту.*

Слід зазначити також, що система психологічних умов формування психологічної готовності до управління у керівників закладів середньої освіти протягом 1996-1999р.р. *впроваджена також у практику роботи таких освітніх установ:* Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти АПН України, Волинського інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, Тернопільського обласного інституту післядипломної освіти, Хмельницького обласного інституту удосконалення вчителів, а також в управліннях освіти м. м. Запоріжжя, Кіровограда, Миколаєва. Результати впровадження цієї системи підтвердили доцільність її використання з метою формування психологічної готовності керівників закладів середньої освіти до управління.

Висновки

1. Результати спеціального дослідження підтвердили висунуту гіпотезу і довели, що успішне формування психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління можливе в результаті впровадження спеціальної системи їх психологічної підготовки, яка включає реалізацію таких основних психологічних умов: а) визначення змісту психологічної підготовки керівників з проблем управління; б) врахування специфіки типових управлінських ситуацій різних категорій керівників освітніх організацій та їх моделювання в процесі психологічної підготовки; в) організацію активної управлінської взаємодії в процесі психологічної підготовки керівників (для формування основних компонентів психологічної готовності); г) диференціацію змісту та організаційних форм психологічної підготовки для різних категорій керівників системи середньої освіти .

2. Реалізація таких психологічних умов стала можливою в результаті використання спеціальних психологічних засобів: а) створення системи навчальних курсів (програм, посібників) для соціально-психологічної підготовки керівників з проблем управління; б) вивчення та систематизації типових управлінських ситуацій різних категорій керівників, а також їх проектування в процесі навчання керівників; в) використання активних методів та форм навчання (проблемні лекції; психологічні практикуми; "мозкові штурми", аналіз управлінських ситуацій, навчально-рольові та ділові ігри, соціально-психологічні тренінги, відеотренінги) для формування основних компонентів психологічної готовності; г) конкретизація змісту, вибір та обґрунтування найбільш доцільних організаційних форм та психологічних умов підготовки.

3. Аналіз впровадження системи психологічної підготовки, спрямованої на формування психологічної готовності до управління, довів її ефективність у двох основних аспектах: а) на рівні навчального процесу (під час роботи школи керівників); б) на рівні управлінського процесу (безпосередньо в освітніх закладах, де працювали учасники занять).

4. Щодо *навчального процесу*, то дослідження на основі статистично значущих показників показало, що для керівників експериментальної групи зросла значущість елементів готовності (мотивів, знань, умінь та навичок, особистісних рис), які пов'язані з реалізацією інноваційного, системного, прогностичного, гуманістичного та психологічно зорієнтованого підходів до управління. Також зафіксовано ефективне засвоєння учасниками підготовки знань з психології управління (основних понять, принципів тощо), умінь і навичок використовувати ці знання для адекватного аналізу конкретних управлінських ситуацій.

5. Окрім того, керівники високо оцінили результати психологічної підготовки в цілому (з точки зору організаційних, нових форм проведення занять; соціально-емоційних та професійних аспектів навчання; забезпечення орієнтації навчання на самопізнання, самоаналіз та вдосконалення діяльності). Психологічна підготовка сприяла також реалізації очікувань керівників, як в теоретичній, так і практичній сферах, зростання їх готовності використовувати психолого-управлінські знання в майбутньому в своїй управлінській діяльності. У контрольній групі керівників така динаміка не була зафіксована.

6. Вивчення ефективності формуючого експерименту *на рівні управлінського процесу* підтвердило другу частину гіпотези і показало, що рівень сформованості психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління суттєвим чином визначає особливості розв'язання

керівниками “реальних” управлінських проблем в очолюваних ними освітніх закладах.

Це проявилось, зокрема, в тому, що в контрольній групі шкіл, де працювали керівники, які пройшли психологічну підготовку, зафіксована позитивна динаміка (статистично достовірна) щодо проявів керівниками в процесі управління демократичного стилю керівництва, а також зростання адекватності оцінки керівниками стилю керівництва, який вони використовують (на початку експерименту спостерігалось завищена оцінка). Також зафіксовані позитивні зміни щодо соціально-психологічного клімату в педагогічних колективах цих шкіл, що знайшло відображення в таких основних виявах: а) зростання рівня сприятливості соціально-психологічного клімату в колективах; б) збільшення адекватності оцінки клімату з боку керівників (на початку експерименту здебільшого спостерігалось завищення оцінки керівниками, і в окремих випадках її заниження); в) вирівнювання значущості для керівників обох складових клімату (на початку експерименту спостерігалось неадекватне заниження оцінки керівниками ставлення членів колективу до загальної справи і завищення оцінки ставлення членів колективу один до одного); г) вирівнювання значущості для членів колективу обох складових клімату (на початку експерименту тут спостерігалася тенденція, цілком протилежна оцінкам керівників, - неадекватне заниження оцінки ставлення членів колективу один до одного і неадекватне завищення оцінки ставлення членів колективу до загальної справи). У контрольній групі шкіл позитивна динаміка щодо зазначених критеріїв не спостерігалася.

Частина III. ПРАКТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ УПРАВЛІННЯ В СИСТЕМІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

РОЗДІЛ 5. ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ ТА НАПРЯМКИ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ЩОДО ОПТИМІЗАЦІЇ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ СЕРЕДНЬО ОСВІТИ

Поряд з першим напрямком психологічного забезпечення управлінського процесу в закладах середньої освіти - психологічною підготовкою керівників, важливу роль, як було сказано вище, повинен відігравати і другий напрямок, який полягає в наданні психологічної допомоги керівникам в умовах діяльності конкретних освітніх організацій. Відповідно, у цьому розділі викладені результати дослідження психологічних чинників, які пов'язані з використанням можливостей психологічних служб для оптимізації процесу управління. У розділі визначені мета, завдання етапи та методи дослідження участі практичних психологів у психологічному забезпеченні управління закладами середньої освіти. Проведений аналіз стану теоретичної розробки цієї проблеми в літературі. Відображена реальна участь практичних психологів у розв'язанні психолого-управлінських проблем в закладах середньої освіти та проаналізовані фактори, які впливають на даний процес. Обґрунтовані завдання та напрямки практичної психології управління в системі середньої освіти, проаналізовані основні види психологічної допомоги керівникам з проблем управління.

5.1. Стан розробки практичної психології управління в системі середньої освіти

Аналіз зазначеної проблеми слід розпочати насамперед з визначення змісту, завдань та специфіки практичної психології.

Аналіз психологічних досліджень [1; 40; 319; 323; 324; 325; 355; 357] та психологічної практики показує, що сьогодні в сфері психологічної науки, як на Заході (див. розділ 1), так і у нас, реально існують два самостійні напрямки, які тісно зв'язані між собою, і разом з тим, мають свої характерні особливості. Мова йде про наукову, академічну психологію та психологію практичну, прикладну, які мають свої самостійні цілі та завдання. Головна відмінність між цими напрямками психології полягає в тому, що *наукова, академічна психологія* орієнтується на вивчення, дослідження певних психологічних закономірностей психіки особистості (групи), в той час як *практична психологія* забезпечує активне втручання в процеси індивідуальної та групової активності [1]. Щодо більш детального аналізу основних відмінностей між функціями та призначенням цих напрямків психології, то слід сказати, що в літературі немає однозначної думки стосовно вирішення цього питання і це потребує, на наш погляд, спеціального визначення та аналізу. Для розв'язання ж означених у даній роботі проблем, можна, на наш погляд, взяти за основу визначення практичної психології, запропоноване *В.Г.Панком*, згідно з яким, "**практична психологія** - це галузь професійної діяльності, яка має на меті визначення психологічних особливостей життєвої ситуації та індивідуальності людини або групи, внесення позитивних змін у процес взаємодії між ними і профілактику небажаних форм поведінки для найповнішого розкриття сутнісних сил людини" [322, 8]. Разом з тим, слід враховувати і те, що практичну психологію необхідно розглядати і значно ширше - вона є не лише галузь професійної діяльності, але і одна із "форм людської духовної практики, спрямованої на оптимізацію індивідуального розвитку людини та збереження її індивідуальності" [322, 8].

Слід зазначити, що практична психологія на Заході здебільшого відома під назвою "applied psychology". Даний напрямок в зарубіжній психології виокремився практично ще на початку XX століття і

сьогодні успішно функціонують та розвиваються такі провідні напрямки практичної психології, як психологія управління, етнопсихологія, екопсихологія, шкільна психологія, медична психологія, психологія общин, психологія здоров'я, економічна психологія, юридична психологія, політична психологія, спортивна психологія та ін. [543]. Дані напрямки психології координуються Міжнародною Асоціацією прикладної психології (International Association of Applied Psychology), яка, зокрема, регулярно, раз на чотири роки проводить свої конгреси, як в Європі, так і в Сполучених Штатах Америки. Так, зокрема, 23-ій конгрес цієї асоціації проходив у 1994 р. в Мадриді [543], 24-ий конгрес відбувся в 1998 р. в Сан-Франциско [544], 25-ий конгрес відбудеться в 2002 р. в Сінгапурі.

Що стосується *країн колишнього Радянського Союзу*, можна сказати про те, що практична психологія як самостійна психологічна галузь почала розвиватися лише з кінця 80-х років. Основною причиною такого "випадіння" вітчизняної практичної психології із загального міжнародного контексту була, насамперед, відсутність орієнтації тоталітарного суспільства на нужди і потреби конкретної особистості (групи, організації). У зв'язку з об'єктивними соціальними процесами, що відбулися в останні роки (орієнтацій, пов'язаних з переходом від тоталітарної парадигми розвитку суспільства до демократичної, від планової до ринкової економіки, від зовнішньої ізоляції до повноцінних міжнародних контактів тощо) та усвідомлення цінності окремої особистості (групи, організації), в колишніх радянських країнах, спочатку в Росії [1; 6; 102; 127; 363; 381], а потім і в Україні та в інших пострадянських республіках, відбувся процес зародження практичної психології в окремих соціальних сферах (освіта, медицина, сфера соціального забезпечення політика, бізнес тощо) та усвідомлення призначення та завдань даної галузі.

Що стосується України, то значним внеском у розвиток практичної психології в Україні стало створення на початку 90-х років в Інституті

психології ім. Г.С.Костюка АПН України лабораторії наукових основ практичної психології, яку спочатку очолював *В.Г.Панок*, а потім *З.Г.Кісарчук*, та підготовка лабораторією ряду важливих публікацій [181; 184; 319; 322; 323; 324], в якій були означені основні підходи до аналізу змісту практичної психології та її завдань. (Зовсім недавно лабораторія перейменована в лабораторію консультативної психології та психотерапії). Окрім того, колективом лабораторії було проведено ряд наукових та науково-практичних зібрань (конгресів, семінарів), які сприяли актуалізації проблем практичної психології, їх аналізу, обговоренню та подальшій розробці [333; 355; 357]. Також проблеми практичної психології знайшли певне відображення і в роботах інших провідних українських психологів (*Г.О.Бал* [21], *О.Ф.Бондаренко* [40], *Л.Ф.Бурлачук* [53], *С.Д.Максименко* [257; 258], *Н.Ю.Максимова* [262; 264], *Н.І.Пов"якель* [345], *В.В.Рибалка* [385], *В.О.Татенко* [437; 438], *Т.М.Титаренко* [319; 373; 444; 446], *Н.В.Чепелева* [319; 491; 492], *Ю.М.Швалб* [503-505], *С.І.Яковенко* [537], *Т.С.Яценко* [539-542] та інш.). Значним вкладом у розвиток практичної психології в Україні стало і видання з 1997 р. спеціалізованого журналу "Практична психологія та соціальна робота". В цілому ж, можна говорити про те, що в Україні практична психологія проходить лише *перший етап* свого становлення та розвитку, що, природно, обумовлює існування багатьох об'єктивних та суб'єктивних труднощів.

Аналіз особливостей становлення та розвитку практичної психології в пострадянських країнах, і зокрема в Україні, свідчить про нерівномірність її становлення (організаційне оформлення, кадрове забезпечення тощо) в різних соціальних сферах, а також про відсутність поки що цілісної системи діяльності та структури практичної психології.

Досвід показує, що сьогодні в Україні більш-менш оформились такі напрямки діяльності практичної психології: практична психологія освіти [83; 117; 356; 366; 381; 386; 399]; практична психологія сім'ї та соціально-

психологічного захисту населення [6; 184; 283; 537]; практична психологія в системі охорони здоров'я [34; 172]; практична психологія в органах внутрішніх справ [208 ; 538]; практична психологія в армії [429]; практична психологія в сфері політики [60; 415; 481] ; практична психологія в бізнесі [419; 449; 467] та ін.

Оскільки об'єктом нашого дослідження є **діяльність практичних психологів в системі освіти**, і, зокрема, в закладах середньої освіти, то звернемося до аналізу робіт, присвячених цій проблемі.

Слід зразу зазначити, що попри всі проблеми, які існують сьогодні в становленні практичної психології в системі середньої освіти, ця галузь практичної психології є однією з найбільш розвинутих.

Щодо змісту діяльності практичних психологів, то аналіз відповідної літератури та практики діяльності психологів показав, що сьогодні в установах середньої освіти *психологи надають психологічну допомогу в основному учням [102; 127; 319; 355; 357; 366; 381; 385; 386; 399], частково - батькам [117; 337; 386; 450]*. Робота практичних психологів у цьому напрямку спрямована на розв'язання таких проблем: психологічні проблеми відбору учнів (переважно в навчальні заклади нового типу); проблеми адаптації дітей до навчальної діяльності в початковій школі та при переході з одного ступеня навчання на інший; профілактика правопорушень та неуспішності; діагностика відхилень у психічному розвитку дітей та складання програм їх корекції; виявлення здібних та обдарованих дітей та їх психологічна підтримка; проведення профорієнтаційної роботи та створення психологічних умов для ранньої профілізації; формування образу "Я" особистості; корекція міжособистісних стосунків; психологічні проблеми формування шкільного колективу; розв'язання конфліктів між батьками та учнями, батьками та вчителями; надання консультацій батькам стосовно оптимізації психічного розвитку дитини та подолання неуспішності, згубних звичок тощо.

Що стосується надання психологічної допомоги безпосередньо педагогічним працівникам, то здійснений нами аналіз публікацій та практики діяльності психологів показав, що цей напрямок практичної психології відображений значно меншою кількістю робіт [14; 83; 127; 352; 386; 399; 530]. Серед основних питань, які тут розглядаються, можна визначити такі: формування психологічної готовності до педагогічної діяльності в цілому та її окремих складових (толерантність, комунікативність, емпатія, педагогічна рефлексія тощо); оптимізація взаємодії з учнями; подолання педагогічних бар'єрів; досягнення гнучкості в поєднанні різних соціальних ролей (професійних та сімейних), оволодіння навичками саморегуляції тощо.

І найменш представленим, як з'ясувалося, виявився напрямок діяльності практичних психологів, пов'язаний з наданням психологічної допомоги керівникам закладів середньої освіти. На момент початку розробки нами цієї проблеми у відомій нам літературі були практично відсутні публікації, присвячені цій проблемі. Більше того, в роботах, в яких визначались актуальні завдання практичної психології в системі освіти [322], про цей напрямок, навіть як можливий перспективний, не згадувалось.

Таку ситуацію можна, на наш погляд, пояснити кількома причинами.

По-перше, в центрі освітніх закладів завжди стояла дитина, і це природно, що саме на неї, насамперед, "сфокусували" свою увагу практичні психологи.

По-друге, діяльність керівників організацій у всіх соціальних сферах, і в тому числі в освітній, була закритою, недоступною для аналізу, який здійснювався лише партійними органами, які за своїми критеріями регулювали цей процес. Тому зовсім небагато знайшлось психологів, яким через свої професійні інтереси та обов'язки хотіли б "заглянути" в цей складний процес.

По-третє, переважна більшість керівників, через особливості свого "надстатусу" в організації, боязні підірвати свій авторитет, а також відсутності досвіду психологічного спілкування, вважала за неможливе розкривати перед психологом "слабкі" місця своєї управлінської діяльності та звертатися до нього за допомогою.

По-четверте, самі психологи виявились неготовими до взаємодії з такими "важкими" клієнтами, оскільки їх для цього ніде ніколи ніхто не готував.

По-п'яте, сама організація психологічної служби в системі освіти не сприяла цьому, оскільки практичний психолог був, як правило, підлеглим керівника, а не незалежним (принаймні, в рамках діяльності району, міста).

У той же час, стосовно діяльності інших організацій, зокрема, тих, які функціонують у *сфері бізнесу та державної служби*, в Росії, і частково, в Україні, почали поступово з'являтися роботи, які стали нібито "дотичними" до практичної психології управління і певною мірою склали основу для її виникнення та впровадження. До них можна віднести роботи, присвячені здійсненню діагностики управлінської діяльності [5; 74; 290; 419; 505; 524], впровадженню активних технологій навчання керівників [265; 302; 434; 453; 458], здійсненню корекції управлінських якостей керівника [74], реалізації управлінського консультування [449; 467] та ін. Також у цих соціальних сферах у Росії з'явилися спеціальні психологічні центри, які почали на професійному рівні займатися тими чи іншими напрямками практичної психології. Серед них можна назвати такі: лабораторію діагностики та психологічної підготовки кадрів державної служби та кафедру акмеології і психології професійної діяльності Російської Академії державної служби при Президенті РФ [367], лабораторію управлінського консультування в Калузькому інституті соціології [336] та ін. Створені Російська Асоціація управлінських консультантів (1990 р.) та Асоціація консультантів з управління і організаційного розвитку [56].

Таке більш інтенсивне становлення теоретико-методичних основ практичної психології управління в зазначених сферах у Росії можна пояснити, на наш погляд, більш престижним їх статусом, соліднішим матеріально-фінансовим забезпеченням, ширшими можливостями для здійснення міжнародних контактів, наявністю більш високого класу спеціалістів, меншою консервативністю відповідних соціальних сфер тощо.

Не зважаючи на певні обмеження та специфічні особливості, які існують в тій чи іншій соціальній сфері, у процесі управління організаціями важливо, на наш погляд, виходити з розуміння того, що *жодна організація сьогодні не буде працювати достатньо ефективно, якщо психологічно не будуть забезпечені всі її напрямки діяльності*, тим більше такі "центрові", як управлінська діяльність керівників організації. Тому тези "про формування психологічного простору в школі", "про гуманізацію управління школою" , які сьогодні є досить популярними в закладах середньої освіти, можуть просто залишитися красивими висловлювання, якщо їх не підкріпити цілеспрямованою діяльністю психологічної служби. І розпочинати цю діяльність потрібно, на наш погляд, безпосередньо з *ключових складових організації*, тобто, психологічно забезпечуючи управлінську діяльність самого керівника.

Необхідність такого забезпечення особливо, на наш погляд, відчувається сьогодні, коли спостерігаються значні зміни в діяльності вітчизняних освітніх організацій (формування ринку освітніх послуг; необхідність вироблення нової стратегії діяльності освітніх закладів в умовах змін і нововведень; виникнення нових стосунків між державними та приватними навчальними закладами, школами традиційного і нового типу тощо), а також необхідністю забезпечення діяльності вітчизняних освітніх організацій на міжнародному рівні.

Таким чином, на основі теоретичного аналізу проблеми був зроблений *висновок* про недостатність теоретико-методичної розробки проблем

практичної психології управління в закладах середньої освіти, яка лише започатковується в рамках діяльності шкільних психологічних служб, і про необхідність її подальшої спеціальної розробки.

Щоб перевірити, наскільки це співвідноситься з реальною діяльністю шкільних психологічних служб, нами на другому підетапі було проведено емпіричне дослідження, результати якого будуть наведені в наступному підрозділі.

5.2. Особливості участі практичних психологів у психологічному забезпеченні процесу управління закладами середньої освіти

Проаналізуємо, перш за все, **"управлінський статус" керівників районних (міських) центрів психологічної служби і керівників шкільних психологічних служб (шкільних психологів).**

Так, на питання "Чи входите Ви в "управлінську команду" районного (міського) відділу освіти?" 53,7 % опитаних відповіли позитивно, 27,7 % однозначно сказали, що не входять, і 18,6 % зазначили, що їм важко відповісти на це питання (рис. 5.1, дані діаграми представлені в цілих числах). Це свідчить про те, що лише половина опитаних керівників центрів психологічної служби залучена до визначення "ключових" питань функціонування та розвитку освітніх організацій у районі (місті). Решта ж опитаних відіграють досить пасивну роль у вирішенні цих питань.

На рівні конкретних навчальних закладів число психологів, які входять до "управлінської команди" школи, є ще нижчим. На аналогічне питання анкети 35,1% опитаних шкільних психологів відповіли, що вони входять до "управлінської команди" навчального закладу, 28,7% зазначили, що не входять, і 36,2 % сказали, що їм важко відповісти на це питання. Таку більш несприятливу ситуацію шкільних психологів можна, напевне,

пояснити, з одного боку, їх більш низьким статусом в освітніх організаціях, а з іншого боку, їх більш залежним, підпорядкованим статусом, порівняно з керівниками районних (міських) центрів психологічної служби.

В цілому можна зробити висновок про те, що досить значна частина практичних психологів системи середньої освіти мають не дуже високий "управлінський статус" в освітніх закладах і не завжди беруть участь у визначенні стратегії і тактики діяльності освітніх закладів.

В процесі аналізу **чинників**, які, на думку опитаних психологів, впливають на таку ситуацію, були виділені *такі чотири групи чинників* (табл. 5.1):

Таблиця 5.1

Чинники, які, на думку практичних психологів, негативно впливають на участь у роботі "управлінської команди" закладів середньої освіти
(у % від загальної кількості опитаних)

№ з/п	Назви факторів	Керівники ЦПС	Шкільні психологи
1	Місце психологічної служби в діяльності закладів середньої освіти		
1.1	Нерозуміння керівниками можливостей психологічної служби	18,5	20,2
1.2	Низький статус психологічної служби	12,5	15,9
2	Особливості управлінської діяльності керівників освітніх закладів		
2.1	Консерватизм керівників	18,5	7,4
2.2	Перевантаженість організаційно-управлінськими та матеріально-економічними проблемами	14,8	17,0
3	Рівень готовності практичних психологів надавати допомогу керівникам з проблем психології управління		
3.1	Низький рівень підготовки з психології управління	13,6	13,8
3.2	Невміння презентувати свою діяльність	5,5	5,3
4	Особливості взаємодії керівників та практичних психологів		
4.1	Небажання керівників розкривати перед психологами свої управлінські проблеми	20,4	15,9
4.2	Невміння психологів встановити контакт з керівниками	3,7	5,3

Першу групу утворюють чинники, пов'язані з **місцем психологічної служби в діяльності освітніх організацій**. Сюди належать чинники, які обумовлені нерозумінням з боку керівництва районних (міських) відділів (управлінь) освіти та навчальних закладів можливостей психологічної служби (відповідно 18,5 % та 20,2 %). Також до цієї групи належать фактори, які відображають низький статус психологічної служби в районі (місті), навчальному закладі. На це вказали 12,5% опитаних керівників ЦПС та 15,9% опитаних шкільних психологів. Це свідчить, з одного боку, про необхідність підвищення психологічної культури керівників освітніх організацій в цілому, а з іншого, про необхідність проведення спеціальної роботи керівниками психологічних служб (шкільними психологами) щодо "реклами" діяльності цих служб та підтвердження такої реклами реальними позитивними діями.

До другої групи належать чинники, які пов'язані із **особливостями управлінської діяльності керівниками освітніх організацій**. Сюди віднесені такі причини: а) перевантаження адміністрації освітніх організацій організаційно-управлінськими та матеріально-економічними проблемами (керівники ЦПС - 14,8%, шкільні психологи - 17,0%); б) консерватизм керівництва районних (міських) відділів (управлінь) освіти, навчальних закладів, його небажання впроваджувати нові підходи в організації освіти (керівники ЦПС - 18,5%, шкільні психологи - 7,4%). Це свідчить також про необхідність підвищення рівня управлінської культури керівників, формування у них нових установок стосовно змісту та специфіки управлінської діяльності в сучасних умовах.

Третя група включає чинники, які пов'язані з **рівнем готовності практичних психологів надавати допомогу керівникам з проблем психології управління**. Сюди належать чинники, які, насамперед, обумовлені низьким рівнем підготовки психологів з психології управління. На це вказали 13,6% опитаних керівних районних (міських) центрів

психологічної служби та 13,8% шкільних психологів. Також до цієї групи входять чинники, пов'язані з тим, що практичні психологи не завжди уміють презентувати свою діяльність. Цю обставину зазначили 5,3% керівників ЦПС і 5,3% шкільних психологів. Це свідчить, на нашу думку, про необхідність розробки спеціальної системи підготовки практичних психологів освітніх організацій з психології управління (введення спеціалізації з психології управління в системі вузівської та післядипломної підготовки практичних психологів), що передбачає розробку спеціальної системи навчальних курсів та їх методичне забезпечення (підготовку відповідних навчальних програм та навчальних посібників), а також стажування під наглядом супервізорів, як це прийнято у процесі підготовки західних психологів.

І до четвертої групи належать фактори, пов'язані з **особливостями взаємодії керівників освітніх організацій та практичних психологів**. З одного боку, це фактори, обумовлені небажанням керівників районних (міських) відділів (управлінь) освіти "розкривати" перед психологом свої управлінські проблеми (керівники ЦПС - 20,4 %, шкільні психологи - 15,9%). А з іншого боку, досить суттєву роль тут відіграє неуміння психолога встановити контакт з керівниками освітніх організацій (керівники ЦПС -3,7 %; шкільні психологи - 5,3%). Це, знову ж таки, говорить про необхідність підвищення психологічної культури управлінського персоналу, зокрема, про формування у них позитивних установок стосовно використання різних видів психологічної допомоги, а також про створення психологами певних умов для оптимальної взаємодії з керівником (дотримання принципів конфіденційності, взаємодовіри, взаємоповаги тощо).

Таким чином, результати дослідження свідчать про чотири основні групи чинників, які негативно впливають на участь практичних психологів у психологічному забезпечення управлінського процесу в освітніх

організаціях. Говорити про переважання тієї чи іншої групи у виникненні цієї ситуації, на наш погляд, не зовсім правильно, оскільки всі вони відіграють "свою" роль у цьому. Стосовно специфіки впливу цих факторів на рівні райво (міськво) та навчальних закладів, то, судячи із даних, керівники райво (міськво) більше проявляють консерватизм та небажання розкривати свої управлінські проблеми, порівняно з керівниками шкіл, що, напевне, може бути обумовлене їх більш високим адміністративним статусом. У цілому ж, виявлені тенденції є спільними для обох рівнів управління освітніми організаціями.

Отримані дані свідчать про необхідність підготовки, як керівників освітніх організацій, так і працівників психологічних служб з проблем психології управління, а також про підготовку їх до ефективної взаємодії між собою.

Важливим для визначення реальної ролі практичних психологів у психологічному забезпеченні управління освітніми організаціями є також **аналіз участі психологів у психологічному забезпеченні конкретних видів управлінської діяльності в цих організаціях.**

Аналіз цієї проблеми здійснювався за таким критерієм, як основні структурні елементи управлінського процесу (планування, організація та контроль).

Результати дослідження (*табл. 5.2*) показали, що зовсім незначна кількість практичних психологів займається питаннями, які стосуються **планування (прогнозування) діяльності освітніх організацій.** Так, лише 4,2% керівників ЦПС і 5,3 % шкільних психологів беруть участь у розробці Концепції діяльності освітніх закладів. Трохи більше психологів (керівників ЦПС - 12,5 %, шкільних психологів - 27,6%) займаються питаннями, пов'язаними з формуванням позитивного іміджу районного (міського) відділу освіти, навчального закладу. З одного боку, це можна пояснити недостатньою розробленістю зазначених питань діяльності освітніх закладів

в цілому, але, з іншого, це свідчить про те, що практичні психологи ще не виконують належної прогностуючої ролі в освітніх закладах.

Основна робота практичних психологів, як свідчить дослідження, реалізується на **етапі організації діяльності освітніх організацій**.

Переважає більшість учасників опитування (керівники ЦПС- 91,7%, шкільні психологи - 72,3 %) проводять семінари з психології для вчителів. Це, звичайно, в цілому впливає на підвищення ефективності управління освітніми організаціями, але все ж таки більше сприяє успішній діяльності педагогів, а не безпосередньо управлінців.

Також важливе місце відводиться питанням, пов'язаним з розв'язанням конфліктних ситуацій, які виникають між учасниками навчально-виховного та управлінського процесу (керівники ЦПС - 56,2%, шкільні психологи - 50,9%), тобто, мова йде про допомогу у розв'язанні певною мірою "екстра" ситуацій, де працівники психологічної служби здійснюють своєрідну "швидку допомогу". Окрім того, важливе місце посідають питання оптимізації навчання та виховання учнів (керівники ЦПС - 45,8%, шкільні психологи - 47,9 %).

Що ж стосується напрямків діяльності, пов'язаних безпосередньо з наданням психологами практичної допомоги керівникам, то тут участь психологів є значною меншою.

Так, семінари з психології управління для керівників проводить 39,6 % опитаних керівників ЦПС і 29,9 % шкільних психологів. Це свідчить, на наш погляд, про те, що формування психолого-управлінської культури керівників системи середньої освіти ще не приділяється достатньої уваги з боку працівників психологічних служб.

Також зовсім незначна частина опитаних (керівники ЦПС - 25,0 %, шкільні психологи - 15,9 %) надають консультативну допомогу адміністрації освітніх організацій щодо оптимізації стилю керівництва.

Таблиця 5.2

**Участь психологів у психологічному забезпеченні конкретних
видів управлінської діяльності в закладах середньої освіти**
(у % від загальної кількості опитаних)

№ з/п	Напрямки діяльності	Керівники ЦПС	Шкільні психологи
1	Планування (прогнозування) діяльності освітніх закладів		
1.1	Участь у діяльності, пов'язаній з формуванням позитивного іміджу освітніх закладів	12,5	27,6
1.2	Участь у розробці концепції діяльності освітніх закладів	4,2	5,3
2	Організація діяльності освітніх закладів		
2.1	Проведення семінарів з психології для вчителів	91,7	72,3
2.2	Розв'язання конфліктних ситуацій, які виникають в освітніх закладах	56,2	50,9
2.3	Оптимізація навчання та виховання учнів	45,8	47,9
2.4	Проведення семінарів з психології управління для керівників	39,6	29,9
2.5	Консультації стосовно оптимізації стилю керівництва управлінського персоналу	25,0	15,9
2.6	Консультації керівників з проблем становлення сприятливого соціально- психологічного клімату	20,1	23,4
3	Контроль діяльності освітніх закладів		
3.1	Участь у проведенні атестації педагогічних кадрів	58,2	33,0
4	Організація діяльності психологічної служби в районі (місті)		
4.1	Організація та координація діяльності психологічних служб	58,3	—
4.2	Проведення семінарів для психологів	62,5	—

Практично аналогічна ситуація спостерігається і щодо консультування керівників стосовно становлення сприятливого соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі (керівники ЦПС - 20,1%, шкільні психологи - 23,4 %).

Третю групу посідають напрямки діяльності, які стосуються участі психологів у здійсненні **функції контролю в системі середньої освіти**. Це проявляється, насамперед, в участі психологів у проведенні атестації педагогічних кадрів в районі (місті), навчальному закладі. На даний напрямок діяльності психологічної служби вказали 58,2 % керівників ЦПС і 33,0 % шкільних психологів.

І четверту групу представляють напрямки діяльності, які **пов'язані з організацією діяльності психологічних служб** в районі (місті). Сюди належать питання, пов'язані з організацією та координацією діяльності психологічних служб (58,3%) та підвищенням кваліфікації психологів (проведення семінарів) - 62,5%, що, природно, необхідно для оптимального функціонування психологічної служби в районі (місті). Слід зазначити, що у даному випадку мова йде лише про діяльність керівників ЦПС.

Аналіз наведених результатів дає можливість, на наш погляд, зробити ряд суттєвих *висновків* стосовно участі практичних психологів у психологічному забезпеченні управлінського процесу.

По-перше, психологічне забезпечення управлінського процесу здійснюється практичними психологами здебільшого на етапі організації та контролю діяльності освітніх організацій. Що стосується планування (прогнозування) діяльності освітніх організацій, то тут допомога психологів є незначною. Враховуючи певні інноваційні тенденції в освітніх організаціях, зокрема, необхідність посилення планування (прогнозування) їх діяльності [3], необхідно, на наш погляд, *посилювати участь психологів у реалізації прогностичної функції* в управлінні освітніми організаціями. В

цілому, надання психологами допомоги на всіх етапах управління в освітніх організаціях може зробити процес управління більш ефективним.

По-друге, участь психологів у психологічному забезпеченні управлінського процесу стосується здебільшого напрямків діяльності, зв'язаних з управлінням в широкому розумінні слова (див. підрозділ 2.2), тобто оптимізація діяльності учнів, вчителів, взаємодії вчителів з батьками тощо. Щодо проблем, пов'язаних з підвищенням ефективності напрямків діяльності, які стосуються управління у вузькому розумінні слова (діяльність безпосередньо самого керівника та його взаємодія з педагогічним колективом), то участь психологів тут є незначною. Не принижуючи ролі та значення першого напрямку діяльності, який стосується управління в широкому розумінні слова, необхідно, на наш погляд, розширювати напрямки діяльності практичних психологів, що стосуються управління у вузькому розумінні слова, тобто мова йде про сприяння оптимізації діяльності безпосередньо адміністрації освітніх організацій.

По-третє, якщо до першого критерію аналізу діяльності практичних психологів (участь в основних етапах управлінської діяльності) додати ще один (реалізація основних видів психологічної допомоги практичними психологами), то можна зробити висновок про те, що здебільшого робота психологів в освітніх організаціях зводиться до просвітницької. Певну роль тут відіграє і діагностична робота. Психологічним консультуванням, яке сприяє підвищенню ефективності діяльності учасників навчально-виховного процесу та їх взаємодії між собою, психологам здебільшого доводиться займатися в критичних, екстремальних ситуаціях, а не з метою профілактики (попередження) таких ситуацій. Здійсненню психолого-управлінського консультування, спрямованого на вирішення конкретних управлінських проблем освітньої організації та проблем управлінської діяльності керівників, надається ще менше уваги. Це говорить про те, що

поряд із просвітницькою діяльністю, психологи повинні розширювати спектр справді "практичних" послуг і успішно проводити профілактичну, корекційну та консультативну діяльність, причому, не лише при вирішенні критичних, екстремальних ситуацій, а і в "стабільних" умовах, а також при плануванні, прогнозуванні діяльності освітніх організацій.

Таким чином, наведені дані свідчать про недостатню участь практичних психологів закладів середньої освіти у психологічному забезпеченні управлінського процесу і про необхідність розробки спеціальних програм, пов'язаних із залученням психологічних служб системи середньої освіти до психологічного забезпечення управлінського процесу та його оптимізації.

5.3.Актуальні завдання та напрями практичної психології управління в системі середньої освіти

Виходячи із загального визначення змісту та завдань практичної психології, а також реальних проблем, які існують у психологічному забезпеченні управлінського процесу в закладах середньої освіти, **основні завдання практичної психології управління в системі середньої освіти** можуть бути об'єднані, на наш погляд, у три основні групи:

Перша група завдань - завдання, пов'язані з визначенням основних напрямків діяльності та форм психологічної допомоги практичних психологів стосовно оптимізації управління освітніми організаціями.

Друга група завдань - завдання, які пов'язані з відбором та підготовкою психологів до психологічного забезпечення управлінського процесу.

Третя група завдань - завдання, які стосуються визначення принципів та організаційних форм успішної взаємодії управлінського персоналу та практикуючих психологів у "реальному" управлінському процесі.

Зазначимо, що кожна із основних груп завдань практичної психології управління освітніми закладами, розподіляється, відповідно, на свої підгрупи.

Проаналізуємо більш детально зміст кожної із груп завдань.

5.3.1. Перша група завдань практичної психології управління в системі середньої освіти. Що стосується першої групи завдань, то вона, як було зазначено, пов'язана з визначенням ролі працівників районних (міських) ЦПС, шкільних психологічних служб в оптимізації управління в системі середньої освіти та основних завдань їх діяльності в даному напрямку. Відповідно, дані завдання можуть бути об'єднані в дві підгрупи.

Першу підгрупу складають завдання, що стосуються обґрунтування необхідності залучення практичних психологів до розв'язання управлінських проблем в освітніх організаціях. Це зумовлено, на наш погляд, тим, що сьогодні, як було показано в підрозділі 5.2, існує ще багато чинників, які негативно впливають на цей процес. Тому необхідна велика просвітницько-роз'яснювальна та рекламно-пропагандистська робота серед практичних працівників (керівників освітніх закладів та психологів) щодо необхідності та доцільності здійснення такої роботи. Велику роль, як свідчить наш досвід, в цьому плані можуть зіграти проведення *демонстраційних семінарів* для керівників і для психологів (але, бажано, окремо для кожної категорії) на базі передових навчальних закладів, де реалізується на практиці зазначений напрямок роботи психологічної служби. Так, зокрема, проведення нами таких семінарів для слухачів Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти АПН України (керівників освітніх закладів і психологів) на базі гімназії № 59 м. Києва, де вимірювалась ефективність розробленої нами моделі психологічного забезпечення управлінського процесу освітніми організаціями (див. довідку

про впровадження)), свідчила про виникнення позитивної мотивації у багатьох слухачів до цього напрямку діяльності. Свідченням тому були, зокрема, такі показники: прагнення багатьох керівників освітніх закладів отримати відповідні науково-методичні розробки з тієї чи іншої психолого-управлінської проблеми; бажання направити на стажування на "робочому місці" в гімназії № 59 "свого" психолога; зацікавленість у тому, щоб взяти участь у науково-практичних конференціях і семінарах, які проводились на базі гімназії тощо.

Необхідна також більш інтенсивна участь науковців, які дотичні до проблем практичної психології управління, в розробці науково-методичних основ практичної психології. Цьому сприятиме, зокрема, проведення спеціальних науково-методичних конференцій та наукових симпозіумів з означеної проблеми та видання науково-методичних видань. Проведення таких конференцій було започатковано під нашим керівництвом співробітниками лабораторії психології управління Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України спільно із співробітниками кафедри психології управління (під керівництвом Н.Л.Коломінського) Українського інституту підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти та деякими міськими управління освіти) [4; 359; 461]. Цьому сприятиме також видання навчальних посібників та програм, про що буде йти мова нижче.

До *другої підгрупи* належать завдання, спрямовані на визначення **основних напрямків діяльності працівників шкільних психологічних служб з оптимізації управління**. Зазначені напрямки діяльності можна об'єднати в дві основні підгрупи, які стосуються:

а) *психологічних особливостей діяльності освітніх організацій в цілому* (визначення Концепції діяльності освітньої установи; формування її позитивного іміджу; визначення стратегії взаємодії навчального закладу з іншими навчальними закладами тощо);

б) *психологічних особливостей роботи з персоналом* (добір управлінської та виконавської "команди"; організації ефективного спілкування адміністрації та вчителів; попередження та розв'язання конфліктів; психологічне забезпечення атестації керівників та педагогів; створення умов для професійної кар'єри працівників тощо).

Проаналізуємо кожен із названих напрямків. Зазначимо при цьому, що деякі з них нами були розроблені досить глибоко на теоретико-методичному рівні та впроваджені в практику діяльності психологічних служб. Деякі ще необхідно розробляти, осмислювати та переводити на рівень психологічних технологій спільними зусиллями науковці та практиків, оскільки, нагадаємо, що практична психологія управління освітніми закладами проходить лише перший етап свого становлення.

Проаналізуємо спочатку напрямки діяльності практичних психологів, пов'язаних з *психологічними особливостями діяльності освітніх організацій в цілому*.

Насамперед, нагадаємо (див. розділ 1), що психологічним питанням роботи з персоналом у вітчизняній психології психології управління надавалась певна увага, а питання, пов'язані з діяльністю організацій, зокрема, шкільних, не виступали предметом спеціального аналізу як науковців, так і практиків. Тому обґрунтуванню основних завдань діяльності шкільних психологів, які стосуються роботи з освітніми організаціями в цьому розділі приділена особлива увага.

Розпочнемо, насамперед, з такого напрямку діяльності, як участь психологів у *розробці Концепції діяльності та розвитку освітньої організації*. Слід зазначити, що постановка цієї управлінської проблеми виникла у зв'язку з інтенсивним становленням навчальних закладів нового типу в Україні, з проходженням ними ліцензування та акредитації.

У найбільш загальному вигляді *Концепцію діяльності та розвитку навчального закладу* можна визначити як сукупність провідних науково-

методичних ідей, принципів, підходів, які визначають основні цілі та завдання діяльності навчального закладу, стратегію та напрямки його розвитку і сприяють визначенню його специфіки порівняно з іншими навчальними закладами [162].

Слід зазначити, що розробка Концепції діяльності та розвитку навчального закладу належить до функцій *стратегічного освітнього менеджменту*, який теж лише починає розвиватися в Україні. Успішна реалізація цієї функції забезпечує цілеспрямовану діяльність навчального закладу, визначає чіткі уявлення про пріоритети та кінцевий продукт його діяльності, особливості "проходження" основних етапів розвитку, що в кінцевому рахунку дає можливість більш повно задовольнити потреби "клієнтів", якими, перш за все, виступають батьки, учні та самі учнів. Відсутність Концепції робить діяльність школи хаотичною, фрагментарною, сприяє виникненню сумніву у безпосередніх замовників, з якими взаємодіє школа.

Участь психологів у розв'язанні цієї управлінської проблеми, на наш погляд, дає можливість вирішувати такі завдання: а) на самому початку діяльності навчального закладу або в процесі зміни стратегії діяльності навчального закладу визначити та "спроєктувати" в подальшу діяльність основні психологічні пріоритети (орієнтація навчально-виховного та управлінського процесів в навчальному закладі на особистість учня (вчителя), створення умов для збереження фізичного і психічного здоров'я особистості, забезпечення її розвитку та вдосконалення; б) розробити конкретні психолого-педагогічні умови та шляхи досягнення цієї мети на кожному із етапів діяльності навчального закладу; в) обґрунтувати види психологічної допомоги керівникам та педагогічним працівникам освітніх закладів при розв'язанні управлінських та педагогічних проблем стратегічного характеру; г) сприяти спільній діяльності адміністрації та

психологічної служби уже на етапі "зародження" навчального закладу, враховуючи при цьому професійні інтереси обох сторін тощо.

Концепцію діяльності навчального закладу школи доцільно доповнювати Статутом навчального закладу (в якому мають бути детально розглянуті правові та регулятивні основи його діяльності), "Програмою поетапної реалізації Концепції". Така програма має включати інформацію про те, протягом якого терміну має бути реалізована Концепція (цей термін, як нам здається, не повинен перевищувати п'яти - десяти років), а також розкривати провідні умови, дотримання яких може забезпечити реалізацію Концепції (науково-методична та психологічна підготовка персоналу; розробка авторських програм, навчальних посібників; ефективна робота соціально-психологічної служби; матеріально-фінансове забезпечення тощо). Окрім того, важливо, щоб був розроблений пакет творчих програм (таких, наприклад, як "Обдарованість", "Імідж" тощо), в яких мають бути обгрунтовані та доведені до рівня технологій основні управлінські та педагогічні інновації навчального закладу. Слід сказати, що, як показує досвід роботи, розробка та реалізація таких творчих програм є на 90 % діяльністю, насамперед, працівників психологічних служб.

Нами були розроблені основні підходи щодо розробки "Концепції діяльності та розвитку навчального закладу" та участі в цьому процесі працівників психологічної служби [162]. Впровадження цих підходів у практику роботи ряду навчальних закладів (гімназія № 6 та ліцей "Логос" м. Запоріжжя, Ірпінська гімназія Київської обл. та ін.) свідчить про доцільність психологічного забезпечення цього напрямку управлінської діяльності.

Наступним напрямком діяльності практичних психологів є їх участь у *створенні позитивного іміджу освітньої організації*.

У перекладі з англійської, слово "image" означає "образ", "відображення". Тобто проблема іміджу навчального закладу - це проблема пошуку, розробки та застосування управлінських та психолого-

педагогічних, пізнавальних та емоційних, раціональних та художніх засобів створення позитивного образу навчального закладу, відтворення в цьому образі внутрішніх, сутнісних смислів, змісту та завдань, особливостей його діяльності.

Процес створення іміджу школи являє собою процес двосторонньої, суб'єктно-суб'єктної взаємодії, у якому активну роль відіграє як суб'єкт, імідж-образ якого створюється (освітня організація), так і об'єкт, який сприймає даний імідж-образ (громадськість).

Слід зазначити, що під громадськістю у даному випадку мається на увазі широке коло людей, які представляють державні та приватні, формальні та громадські організації, з якими взаємодіє навчальний заклад. Необхідно зазначити, що окрему, і, не менш важливу групу громадськості, складають учні та педагогічні працівники навчального закладу, які створюють специфічне внутрішнє середовище навчального закладу.

За своїм психологічним змістом процес становлення іміджу навчального закладу включає такі основні компоненти:

а) пізнавальний (відображення в іміджі-образі навчального закладу відповідними підрозділами знань про основні цілі, завдання та принципи діяльності навчального закладу, і, відповідно, сприйняття, аналіз та систематизація громадськістю даних знань);

б) ціннісно-смысловий ("закладання" в іміджі-образі навчального закладу підрозділами, які його формують, основних цінностей, які поділяються колективом навчального закладу, і, відповідно, прийняття (або неприйняття) їх громадськістю);

в) поведінковий (стимулювання відповідними підрозділами за допомогою знань та цінностей, які представляються ними в іміджі-образі навчального закладу, орієнтації до взаємодії з ним, і, відповідно, становлення в громадськості, позитивних мотивів спілкування з

навчальним закладом на основі повного (або, принаймні, часткового) задоволення її потреб.

Створення іміджу організації (фірми, установи, навчального закладу тощо) є однією з функцій спеціальних служб (підрозділів), які діють в організаціях, і які носять назву "Public Relations" (в буквальному перекладі з англійської - суспільні стосунки, суспільні зв'язки). "Public Relations" як наука і мистецтво сприяє встановленню та підтриманню спілкування, взаєморозуміння, співробітництва між організацією та громадськістю з метою забезпечення нормального функціонування організації та розширення її діяльності, розвитку організації [35].

"Public Relations" як науковий та практичний напрямок в управлінні був започаткований на Заході на початку століття і набув справжнього визнання [35; 297; 350]. Через різні соціальні та економічні причини він здебільшого реалізується у відношенні до структур, які функціонують у сфері бізнесу. У нашій країні цей напрямок з'явився фактично кілька років тому у зв'язку з економічною реформою, переходом до створення ринкової економіки. Він здійснюється завдяки створенню спеціальних підрозділів у рамках діяльності окремих фірм, банків, корпорацій.

Що ж стосується освітніх закладів, то даний напрямок, як на рівні наукових розробок, так і практичного їх втілення, фактично лише почав розроблятися. Нами розроблені деякі теоретико-методичні підходи до вирішення цієї проблеми [159], а також спільно з адміністрацією і психологічною службою гімназії № 59 м. Києва та з співробітниками Інституту педагогіки та Інституту психології та педагогіки професійної освіти АПН України проведено ряд науково-практичних семінарів, присвячених проблемі формування позитивного іміджу навчального закладу та виданні відповідні науково-методичні посібники [144-146]. Такі ж конференції були проведені і інших містах України, спільно з міськими управліннями освіти [271].

Враховуючи те, що створення спеціальних підрозділів "Public Relations" в навчальних закладах, - це справа далекого майбутнього, практична реалізація даних функцій уже сьогодні, як показав досвід, може здійснюватися "управлінською командою" навчального закладу в тісному співробітництві з психологічною службою даного закладу. Серед провідних питань, які можуть розв'язувати психологи у процесі вирішення цієї проблеми, можна назвати такі: визначення психологічних основ та засобів для створення розвиваючого середовища в школі; формування цінностей та традицій "шкільного братства"; сприяння оволодінню навичками ефективного ділового спілкування учасниками управлінського та навчально-виховного процесу; обґрунтування доцільності використання різних видів та форм комунікації у процесі взаємодії навчального закладу з широкою громадськістю тощо.

Беручи до уваги те, що громадськість, з якою взаємодіє навчальний заклад, складає дві основні групи ("внутрішню" та "зовнішню"), робота із забезпечення становлення його позитивного іміджу повинна також здійснюватися в двох основних напрямках, які тісно пов'язані між собою: а) "всередині", у процесі формування співзвучного основним завданням навчального закладу творчого середовища в організації та відповідного соціально-психологічного настрою в педагогічному та учнівському колективах; б) "зовні", за взаємодії навчального закладу з громадськістю (в результаті проведення презентацій, участі в педагогічних ярмарках, науково-практичних семінарах, виступах на радіо, телебаченні тощо). Відповідно, з двома основними напрямками роботи пов'язані "внутрішні" та "зовнішні" показники іміджу навчального закладу, які детально проаналізовані у підготовлених нами відповідних публікаціях [159].

Наступною важливою управлінською проблемою, в якій психологи можуть надати допомогу керівникам, є *визначення стратегії взаємодії навчального закладу з іншими освітніми організаціями*.

Необхідно зазначити, що ця управлінська проблема знову ж виникла у зв'язку з реформуванням системи середньої освіти, створення різних типів навчальних закладів (за змістом діяльності та формою власності).

Аналіз цієї проблеми в освітніх закладах України показав, що сьогодні досить часто навчальними закладами нового типу у процесі взаємодії з традиційними навчальними закладами вибирається *стратегія протистояння* [168]. Аналогічна ситуація спостерігається і при взаємодії навчальних закладів державною форми власності з так званими приватними навчальними закладами (заснованими на приватній формі власності). Суть даної стратегії проявляється, зокрема, в тому, що серед її представників є популярними твердження про те, що "лише ліцеї та гімназії, лише приватні школи врятують освіту в Україні", що "лише школи нового типу зможуть дати повноцінну освіту дітям" та інші. Тобто, мова йде про демонстрацію певної зверхності навчальних закладів нового типу по відношенню до інших навчальних закладів, дискредитацію їх можливостей, а разом з тим, і районних, міських, обласних відділів освіти щодо виконання основних освітніх завдань. В результаті використання саме такої стратегії взаємодії у багатьох навчальних закладах нового типу не складаються "нормальні" ділові стосунки з іншими освітніми закладами в районі (місті) і вони знаходяться в певній ізоляції у процесі взаємодії з широким колом громадськості, хоча і мають при цьому свій "елітарний" статус. Адже всі розуміють, що значне коло проблем, які існують сьогодні в багатьох "звичайних" освітніх закладах, обумовлені, насамперед, відсутністю достатньої матеріально-економічної бази, яка досить непогано представлена в школах нового типу через об'єктивні причини.

Більш ефективною, тобто такою, яка може дати більший результат, як безпосередньо для самої приватної школи, так і для інших освітніх закладів, є, на наш погляд, *стратегія партнерства*. Така стратегія виходить, перш за все, із обґрунтування та доведення необхідності усвідомлення широкою громадськістю тези про те, що в суспільстві, яке знаходиться в процесі переходу до ринкової економіки, природним є і перехід системи освіти як конкретної соціальної галузі до ринку. А це означає, насамперед, що система освіти має і може запропонувати широкий спектр освітніх послуг, які можуть задовольнити потреби та інтереси найрізноманітніших соціальних груп населення та створити умови для "потенційних клієнтів" освітніх організацій для свідомого вибору цих послуг. Адже ознакою будь-якого цивілізованого суспільства є, насамперед, можливість вибору тих чи інших послуг, видів діяльності тощо, в тому числі, і елітарноосвітніх. Але "*елітарність*", на наш погляд, не означає при цьому демонстрацію зверхності стосовно оточуючих, а, навпаки, більш глибоке та оперативне осмислення тих проблем, які існують в конкретній соціальній галузі (суспільстві) та допомога оточуючим у баченні цих проблем та шляхів їх розв'язання. Тому, як показує, досвід, більш успішними в плані взаємодії, як з органами управління освітою, так і з іншими навчальними закладами, є ті навчальні заклади нового типу та приватні школи, які беруть на себе місію науково-методичної допомоги іншим школам в районі (місті), впровадження та розповсюдження інноваційних підходів в організації освіти, передових освітніх технологій, підтримки здібних та обдарованих дітей із "звичайних шкіл" щодо забезпечення їх комп'ютерною базою, підготовкою до олімпіад, а то і безкоштовним навчанням в цілому. І це сприяє становленню більш привабливого, "доступного" іміджу цих закладів, ніж у випадку використання школою стратегії протистояння і демонстрації своєї "холодної зверхності та елітарності".

Водночас, районні, міські, обласні відділи (управління) освіти теж повинні робити, як нам здається, "крок назустріч" навчальним закладам нового типу в плані підтримки їх діяльності, створення умов для співпраці із "звичайними" школами, формування позитивного сприйняття цих шкіл широкою громадськістю, оскільки такі навчальні заклади сьогодні виконують досить важливу функцію - допомагають державі у розв'язанні непростих освітніх проблем, частково беруть на себе видатки, пов'язані з освітою дітей, сприяють підготовці освіченого молодого покоління. Цьому може сприяти проведення спеціальної роз'яснювальної роботи в конкретному територіальному районі (під час проведення семінарів та нарад для директорів шкіл, організації науково-практичних конференцій для педагогічних працівників, підготовки спеціальних матеріалів у засобах масової інформації для батьків та широких верств населення, проведення бесід з учнями приватних шкіл тощо). І така стратегія взаємодії органів управління освітою з навчальними закладами нового типу (а не стратегія неприйняття цих шкіл, а іноді і відкритого цькування) буде сприяти формуванню у них нормальних ділових стосунків із "звичайними" школами та упереджувати виникнення заздрості, а то і агресивності з боку таких шкіл. У доведенні доцільності стратегії співробітництва, формуванні відповідних соціальних настанов у керівників, учителів та учнів, а також у визначенні конкретних умов та шляхів реалізації такої стратегії на всіх етапах розвитку навчальних закладів нового типу велика роль належить працівникам психологічних служб.

Далі перейдемо до аналізу *другої підгрупи завдань практичної психології управління - роботи практичних психологів з персоналом.*

Не маючи можливості детально проаналізувати зміст зазначених видів діяльності у зв'язку з обмеженістю її обсягу, назовемо лише основні її напрямки:

- визначення критеріїв, процедури відбору управлінських та педагогічних кадрів та участь у здійсненні самого відбору, насамперед, в навчальних закладах нового типу (у відповідності з завданнями та специфікою освітнього закладу);

- участь у формуванні "управлінської команди" навчального закладу (визначення основних завдань "управлінської команди"; розподіл функцій між членами "управлінської команди" з урахуванням їх індивідуально-психологічних особливостей; визначення психологічних умов оптимальної взаємодії; сприяння розвитку творчого потенціалу та психологічної культури, умінь та навичок впровадження педагогічних інновацій тощо);

- психологічне забезпечення управлінської діяльності керівників освітнього закладу (визначення індивідуального стилю управлінської діяльності керівників та особливостей його використання; обґрунтування найбільш адекватного, з урахуванням організаційної культури освітнього закладу, стилю керівництва; забезпечення психологічних умов та шляхів прийняття керівником ефективних управлінських рішень; визначення доцільності використання різних видів та форм ділового спілкування у процесі індивідуальної та групової взаємодії з працівниками; оволодіння прийомами саморегуляції, самоконтролю, поведінки в стресових ситуаціях; сприяння формуванню позитивного іміджу керівника тощо);

- психологічне забезпечення взаємодії адміністрації освітньої організації з педагогічним колективом (визначення психологічних умов формування позитивної мотивації вчителів до педагогічної діяльності; ломка старих стереотипів та формування нових соціальних установок щодо вияву активності, ініціативності в педагогічних працівників; здійснення експертизи педагогічних інновацій та обґрунтування стратегії їх впровадження; визначення шляхів формування сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі; попередження та розв'язання конфліктів у трудовому колективі; психологічне забезпечення проведення

атестації педагогічних працівників; розробка психологічних основ здійснення контролю за діяльністю педагогічних кадрів; створення умов для психологічного розвантаження, зняття психологічної напруги, запобігання "психологічного вигорання" членів педагогічного колективу; психологічна підтримка вчителів на етапах адаптації та професійного становлення; визначення психологічних умов для проходження вчителями професійної кар'єри тощо).

Більшість із цих напрямків діяльності впроваджені нами в освітніх закладах м. Києва та Київської обл. (Ватутінський райво м. Києва, школа № 277 та гімназія № 59 м. Києва, Ірпінська гімназія та ін.) і показали доцільність їх використання для підвищення ефективності управління освітніми організаціями.

5.3.2. Друга група завдань практичної психології управління в системі середньої освіти.

До другої групи належать завдання, які обумовлені необхідністю здійснення спеціального відбору та підготовки психологів до психологічного забезпечення управлінського процесу.

Складність проблеми психологічного забезпечення управлінського процесу передбачає, насамперед, визначення критеріїв добору практикуючих психологів для даного напрямку діяльності психологічної служби, розробки самої процедури добору. Адже сьогодні, як уже зазначалось, досить часто керівники середньої освіти не звертаються за допомогою до психологів при розв'язанні управлінських завдань через відсутність компетентних спеціалістів у цій галузі. Зазначені проблеми і складають *першу підгрупу завдань*.

При розв'язанні цієї групи завдань важливим, на наш погляд, є визначенням поряд із загальними вимогами до професійних якостей

практичного психолога [319], обґрунтування вимог, які висуваються до психологів, які працюють з управлінським персоналом. До таких вимог, на наш погляд, можна віднести такі: базова повна психологічна освіта (з спеціалізацією в сфері практичної психології управління); знання змісту та специфіки управлінської діяльності; власний управлінський досвід (хоча б у громадських організаціях); незалежний статус (робота в районному (міському) ЦПС, або, принаймні, підпорядкованість йому); певний вік (починати таку роботу доцільно з 28-30 років, оскільки важко уявити керівника освітнього закладу, який буде "розкривати" свої управлінські проблеми перед 21-22-річним молодим спеціалістом-психологом) тощо. Ясно, що ця проблема потребує спеціального детального вивчення та аналізу в подальших роботах.

Друга підгрупа завдань - це завдання, які пов'язані з визначенням теоретико-методологічних підходів, змісту, організаційних форм, методів та форм навчання з метою підготовки шкільних психологів, керівників районних (міських) ЦПС до психологічного забезпечення процесу управління.

Аналіз літератури з питань підготовки практичних психологів доводить, що раніше ця проблема не виступала предметом спеціального аналізу. Проведені дослідження, які стосуються формування у практичних психологів: професійної значущих якостей [319; 491; 492]; становлення професійної позиції [441]; мотивації досягнення в процесі професійної діяльності [519]. Окрім того, виконані дослідження, які стосуються здійснення особистісної психокорекції практичних психологів [542]; підготовки їх до психологічного консультування [317] та до аналізу педагогічних ситуацій [348] та ін. Що стосується підготовки психологів до психологічного забезпечення управлінського процесу, то ця проблема залишилась поза увагою дослідників. Підготовка психологів з практичної психології управління освітніми організаціями повинна, на наш

погляд, включати три складові частини: а) загальнопсихологічна підготовка; б) підготовка з проблем управління освітніми організаціями; б) власне підготовка з практичної психології управління. Здійснення такої підготовки передбачає розробку навчальних програм та посібників, практикумів методичних рекомендацій щодо використання відповідного психологічного інструментарію тощо. З цією метою нами розроблено та апробовано ряд навчальних курсів: "Психологічні основи управління в системі середньої освіти" (курс розроблений для керівників, але з певними модифікаціями використовувався і для підготовки психологів) [164; 165]; "Організація діяльності психологічної служби"[169]; "Основи психолого-управлінського консультування"[170] та ін. Ці курси, як показує досвід, дають можливість оволодіти слухачам відповідними знаннями з психології управління, діагностичними методиками, прийомами та техніками консультування, необхідними для надання допомоги керівникам у розв'язанні повсякденних управлінських проблем. Зрозуміло, що розробка системи таких курсів - це справа майбутнього, але певні основи для цього вже закладені.

Основними методами мають виступати проблемно-пошукові методи та побудовані на їх основі активні форми навчання (в західному варіанті - інтерактивні техніки): "мозкові штурми"; групові дискусії; аналіз професійних ситуацій (пов'язаних з роботою як психологів, так і управлінців); демонстрація та обговорення управлінських технологій; відеотренінги; ділові ігри; психологічні практикуми тощо.

Зрозуміло, що така цілісна система навчальних курсів, методів та форм навчання повинна впроваджуватися в процесі підготовки практичних психологів освітніх закладів, зокрема, в межах їх майбутньої спеціалізації з практичної психології управління. Наскільки нам відомо, сьогодні в навчальних закладах, де готують практичних психологів, така спеціалізація поки що відсутня.

Іншим варіантом розв'язання цієї проблеми, менш дієвим, але разом з тим, таким, що хоча б частково сприяє вирішенню проблеми, є впровадження відповідних курсів з практичної психології управління на курсах перепідготовки практичних психологів. Необхідність використання цього напрямку була обумовлена, зокрема, тим, що, як показав досвід спілкування з слухачами таких курсів, більшість із них мають дуже розмите уявлення про зміст та завдання психології управління. І це, напевне, природно, оскільки цей напрямок у психології з'явився зовсім недавно. У зв'язку з цим, розроблені нами навчальні дисципліни були апробовані на курсах підготовки керівників районних (міських) ЦПС та шкільних психологів у Центральному інституті післядипломної педагогічної освіти АПН України, на семінарах для шкільних психологів, організованих управліннями (відділами) освіти ряду міст України (м. Бровари та м. Бориспіль Київської обл., Ватутінський та Жовтневий р-ни м. Києва, м.м. Запоріжжя, Луцьк, Хмельницький та ін.), а також у процесі підготовки психологів у Тернопільському експериментальному інституті педагогічної освіти, в магістратурі факультету менеджменту Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти АПН України, в бакалавраті і магістратурі Міжрегіональної Академії управління персоналом, в Чернігівському педагогічному університеті (див. довідки про впровадження).. Досвід показує, що викладання таких курсів сприяє виникненню інтересу практичних психологів до зазначеного напрямку роботи, бажання виконувати випускні роботи з психології управління (в процесі підготовки яких курсанти розв'язують конкретні професійні психологічні та управлінські проблеми, які існують в їх освітніх закладах), бажання готувати магістерські роботи із зазначеного напрямку, які носять теоретико-експериментальний характер тощо.

З проблемою підготовки практичних психологів тісно пов'язана і проблема їх практичного входження в професійну діяльність. Мова йде про

роль інститутів супервізорства в забезпеченні високого рівня професійної підготовки практичних психологів. Окремою проблемою є і ліцензування діяльності практичних психологів та здійснення контролю за нею. Але, як нам здається, розв'язання цих проблем стане реальним тоді, коли вони будуть вирішуватися в цілому в Україні.

5.3.3. Третя група завдань практичної психології управління в системі середньої освіти.

Завдання третьої групи мають на меті визначення того, як краще налагодити взаємодію управлінського персоналу та практикуючих психологів в "реальному" управлінському процесі.

Необхідність такої групи завдань обумовлена, на наш погляд, такими чинниками. Насамперед, тим, що, як показує досвід, сьогодні у керівників освітніх закладів і психологів нерідко існують негативні установки стосовно один до одного. Так, у керівників освітніх закладів, зазначені установки часто виникають через такі причини: недовіру до психолога, як колишнього педагога, який потрапив під скорочення і змушений пройти короткотривалу перекваліфікацію; через випадки некомпетентного підходу до вирішення конкретних проблем у школі; через очікування від психологів негайних результатів роботи; через неадекватні оцінки їх фізичних та часових затрат на ті чи інші види діяльності та режиму роботи; через неготовність психологів завжди підтримувати рішення адміністрації; через небажання психологів показувати та "розкривати" всі результати досліджень; через деяке "свободолюбство" психологів; через можливість психологів "заглянути" у потаємні сторони людської душі і діяльності, куди для багатьох інших людей дорога "закрита" тощо.

Разом з тим, як показує досвід, у деякої частини психологів існують негативні стереотипи стосовно діяльності керівників освітніх закладів,

нерозуміння і неприйняття цієї діяльності, що обумовлено, зокрема, наявністю аналогічних стереотипів стосовно керівників в цілому у суспільстві (враховуючи значний попередній досвід авторитаризму в нашій країні та аналогічні його прояви (приховані чи відкриті) у представників владних структур сьогодні). І, напевне, цим досить часто пояснюється небажання психологів займатися такою "непсихологічною" і навіть "антигуманною", на їх думку, діяльністю, як психологічна допомога керівнику. Певна частина психологів бачить своє основне завдання в школі навпаки в тому, щоб "захистити учнів та вчителів від негативного впливу та тиску керівника." Що ж до допомоги, яка б сприяла керівникові осмислити певні проблеми, які існують в його управлінській діяльності та в процесі управлінської взаємодії з працівниками, то це досить часто вважається справою, яку краще уникати.

Названі причини, а також ті, що зазначені в підрозділі 5.2, часто обумовлюють виникнення конфліктів між адміністрацією та шкільними психологами. Такі конфлікти, на превеликий жаль, мають місце в діяльності освітніх організацій, і вони виникають значно частіше, ніж конфлікти в системі "психолог-вчитель".

Виходячи з цього, завдання *першої підгрупи* і спрямовані на визначення принципів організації ефективної взаємодії управлінців та психологів. Базуючись на основних принципах професійної роботи практикуючих психологів, виділених у літературі [181], а також модифікуючи та доповнюючи їх, можна виділити такі принципи, які, на наш погляд, можуть сприяти успішній взаємодії управлінців та психологів: а) принципи, які відображають *ставлення управлінців та психологів один до одного в процесі взаємодії* (принципи визнання та прийняття соціально-професійних ролей один одного; доброзичливого і безоціночного ставлення один до одного; взаємоповаги і взаємодовіри та ін.); б) принципи, які відображають *основи спільної діяльності керівників і психологів*

(принципи активності особистості; взаємодії на засадах партнерства; відповідальності особистості за результати своєї діяльності; розвитку особистості (групи, організації) - створення максимально сприятливих умов для розвитку та самотворчості кожної конкретної особистості, педагогічного колективу та організації в цілому; в) *етичні принципи* (принципи забезпечення конфіденційності; розмежування особистих і професійних стосунків; професійної компетентності і мотивованості та ін.).

До речі, однією із форм роботи, яка сприяє становленню позитивних установок у керівників та психологів щодо ефективної взаємодії один з одним та вироблення стратегії взаємодії, є проведення спільних (для керівників і психологів) "круглих столів", де обговорюються актуальні проблеми психологічного забезпечення управлінського процесу. Такі "круглі столи", як показує наш досвід їх проведення (в м. Борисполі Київської обл. та ін. містах), доцільно проводити після циклу семінарів (окремо для керівників і психологів) з актуальних проблем психології управління.

Що стосується основних напрямків діяльності практичних психологів у психологічному забезпеченні управлінського процесу, що складає зміст *другої підгрупи* завдань, то до них можна віднести "класичні" види діяльності практичних психологів, які мають свої особливості здійснення стосовно розв'язання управлінських проблем. До них можна віднести такі види діяльності: психологічна просвіта, психологічна діагностика, психологічна експертиза, психологічне прогнозування психологічна профілактика, психологічна корекція, психологічне консультування та ін. Зазначені види діяльності будуть детально проаналізовані в наступному підрозділі.

Реалізація зазначених напрямків практичної психології управління буде сприяти, на наш погляд, підвищенню ефективності освітнього менеджменту в Україні. Виконання та практичне впровадження наших та

інших досліджень уже сьогодні послужило, напевне, приводом для того, що в останніх роботах, присвячених розвитку практичної психології в Україні, йде мова про те, що "психологічна служба системи освіти розвиває не тільки практичну психологію навчання, а й клінічну, консультативну, психологію управління та ін. [326, 34], хоча ще п'ять років тому про такий напрямок в практичній психології освіти не згадувалося.

5.4. Основні види діяльності практичних психологів з оптимізації процесу управління

Поряд із визначенням основних завдань та напрямків діяльності практичної психології управління важливим є обґрунтування основних видів роботи практичних психологів щодо психологічного забезпечення управлінського процесу та аналіз особливостей їх використання.

Насамперед, зазначимо, що в психологічній літературі при аналізі цієї проблеми часто використовуються такі поняття, як "основні функції соціально-психологічної служби", "основні види діяльності практичного психолога", "основні види психологічної допомоги" тощо. Зазначені поняття часто використовуються іноді як синоніми, іноді як поняття, які мають свій самостійний смисл.

На наш погляд, при висвітленні цього питання слід враховувати, що організаційною формою практичної психології в тій чи іншій сфері суспільного життя є психологічна, соціально-психологічна служба, яка являє собою систему закладів, установ та штатних одиниць, що забезпечують виконання практичної психосоціальної роботи [325]. Виходячи з цього, можна говорити про те, що практичний психолог, будучи елементом цієї системи, реалізує (більш чи менш успішно) функції соціально-психологічної служби. І в цьому плані є виправданим, певною мірою, те, що поняття "основні функції соціально-психологічної служби" та

"основні види діяльності практичного психолога" використовуються як синоніми. Хоча, звичайно, при глибшому аналізі доцільно, напевне, враховувати, що перше поняття є ширшим, порівняно з другим, тому що, наприклад, до внутрішніх функцій соціально-психологічної служби як певної системи можна віднести такі функції як забезпечення злагодженої взаємодії всіх елементів системи, забезпечення цілісності системи тощо.

Що ж стосується співвідношення понять "основні види діяльності практичного психолога" та "основні види психологічної допомоги", то відмінність між цими поняттями простежуються, на наш погляд, більш чіткіше. І можна більш впевненіше говорити про те, що перше поняття є ширшим, порівняно з другим. Тобто, мова йде про те, що діяльність практичного психолога включає види діяльності, які пов'язані як з психологічною допомогою особистості, так і з іншими видами діяльності. До них слід віднести: просвітницьку роботу; профілактичну роботу; здійснення прогнозування та моніторингу управлінського процесу в освітніх організаціях; здійснення експертизи управлінських проектів та ін.

Виходячи з цього, зупинимось на **визначенні змісту психологічної допомоги особистості**.

Не вдаючись до детального аналізу різних підходів до визначення феномену "психологічна допомога", оскільки це не виступає спеціальним завданням нашого дослідження, візьмемо за основу визначення психологічної допомоги, запропоноване *О.Ф.Бондаренком* [40]. На думку автора, "зміст психологічної допомоги полягає у забезпеченні емоційної, смислової та екзистенційної підтримки людини або суспільства в ситуаціях ускладнення, які виникають у ході їх особистісного та соціального буття" [40, 10]. Тобто, психологічна допомога є певною реальністю, певною психосоціальною практикою, полем діяльності якої є сукупність питань, ускладнень та проблем, що стосуються психічного життя людини [40]. У контексті проблеми, що досліджується, варто, на наш погляд, додати до

суб'єктів, яким може надаватися психологічна допомога, окрім людини та суспільства, ще соціальну групу та організацію.

Як оригінальний соціальний та професійний інститут психологічна допомога особистості та суспільству сформувався на Заході до середини 50-их років на основі об'єднання багатоманітних течій у психологічній, психіатричній, соціальній та релігійній практиці, покликавши до життя появу цілої низки нових професіоналів (соціальний працівник, психолог-консультант, психолог-психотерапевт) [40].

Щодо основних теоретико-методологічних та практичних напрямків психологічної допомоги, то вони представлені такими основними напрямками зарубіжної психології як: а) *психодинамічний напрям* (класичний психоаналіз З.Фрейда, аналітична психологія К.Юнга, індивідуальна психологія А.Адлера, гуманістичний психоаналіз Е.Фромма та неофрейдизм); б) *поведінковий напрям* (Дж.Уотсон, Е.Торндайк та ін.); в) *когнітивний напрям* (раціонально-емотивна терапія А.Елліпса, когнітивна психотерапія А.Бека, реальнісна терапія); г) *гуманістична психотерапія*, некласичні напрямки психологічної допомоги та англomовна християнська психотерапія (екзистенційна психотерапія та консультування, роботи К.Роджерса, гештальт-терапія, трансперсональна терапія С.Грофа, християнська психотерапія) та ін. [40; 41]. Не маючи змоги детально проаналізувати зміст та особливості зазначених напрямків, оскільки це не входить до спеціальних завдань нашого дослідження, зазначимо лише, що не зважаючи на різні теоретико-методологічні підходи та техніки, всі ці напрямки керовані на вирішення практично одного й того ж завдання - надання психологічної підтримки особистості в ситуації життєвого негаразду.

Зазначимо при цьому дві важливі, на наш погляд, обставини. По-перше, як було показано вище, психологічна допомога може надаватися не лише психологами-практиками, а й іншими спеціалістами, наприклад,

соціальними працівниками, психіатрами тощо. Але очевидно одне, що вона складає провідне призначення діяльності психолога, що працює в сфері практичної психології. По-друге, видами роботи практичного психолога є не лише консультування та психотерапія (позамедична) [40], а й діагностика, корекція, профілактика, які, на думку багатьох авторів, відіграють суттєву роль у роботі спеціалізованих психологічних служб [184; 325].

Тому, напевне, використовуючи поняття "психологічна допомога" в *широкому розумінні*, можна говорити про те, що такі види практичної діяльності психолога як діагностика, профілактика, корекція теж належать до видів психологічної допомоги (або, принаймні органічно вплітаються в консультування та психотерапію). У той же час, аналізуючи поняття "психологічна допомога" у *вузькому розумінні слова*, слід мати на увазі, насамперед, консультування та психотерапію.

На наш погляд, слід дотримуватись чіткого розмежування змісту та призначення різних видів психологічної допомоги (див. *рис. 5.1*), враховуючи, звичайно, те, що досить часто вони можуть доповнювати один одного. Найбільш прийнятним, на наш погляд, у цьому плані є підхід, запропонований *Г.С. Абрамовою* [1]. Згідно з цим підходом, основні відмінності між різними видами психологічної допомоги особистості такі.

Психодіагностика - це надання психологічної допомоги клієнту через повідомлення йому об'єктивної психологічної інформації. При цьому психолог несе відповідальність за достовірність інформації та форми її повідомлення клієнту, а клієнт сам виробляє ставлення до інформації та сам приймає рішення про її використання.

Психологічна корекція - організований вплив на клієнта з метою зміни показників його активності у відповідності з віковими нормами психічного здоров'я. Основними феноменами, з якими працює психолог,

виступають вікова норма оволодіння певним видом діяльності та індивідуальний темп оволодіння нею.

Психологічне консультування - вид психологічної допомоги психічно нормальним людям для досягнення ними цілей особистого росту. Мета консультування полягає в забезпеченні продуктивного існування людини в конкретних обставинах його життя - здатності людини знаходити якомога більше варіантів поведінки, понять, думок, почуттів, вчинків з метою забезпечення можливостей спілкування з максимально можливим числом людей і груп. Або іншими словами, психологічного консультування - це вид психологічної допомоги здоровим людям у ситуаціях життєвого утруднення.

Психотерапія - вид психологічної допомоги, що передбачає активний вплив психотерапевта на особистість клієнта, який потребує реконструкції його особистості.

Для визначення конкретного змісту та особливостей діяльності практичних психологів щодо психологічного забезпечення управлінського процесу "класичні" види психологічної допомоги та інші форми діяльності практичних психологів були спроектовані нами на зміст та специфіку управлінської діяльності та відповідним чином апробовані. Проаналізуємо ці види діяльності.

Просвітницька діяльність практичних психологів щодо психологічного забезпечення управлінського процесу полягає в: а) роз'ясненні керівникам освітніх організацій цілей, завдань та можливостей психологічної служби в оптимізації процесу управління; б) формування психологічної компетентності керівників та педагогічних працівників з проблем управління та ефективної управлінської взаємодії; в) формуванні потреби в усіх учасників управлінського процесу щодо використання психологічних знань при розв'язанні управлінських та інших проблем, становлення в цілому психолого-управлінської культури.



Рис. 5.1. Основні види психологічної допомоги.

Основними формами такої роботи є: проведення лекцій, семінарів, "круглих столів", тренінгів з проблем психології управління; проведення тематичних нарад з проблем оптимізації управління освітнім закладом; проведення Тижнів психології; ведення спеціальних рубрик у шкільній пресі; підготовка виставок літератури з проблем психології управління; підготовка інформаційних листків, буклетів тощо.

Діагностична робота практичних психологів щодо оптимізації управління освітніми організаціями проявляється в: а) психологічному обстеженні керівників та визначення їх індивідуального стилю діяльності; б) визначенні соціально-психологічних особливостей діяльності освітньої організації та педагогічного колективу; моніторинг змісту і умов діяльності та розвитку освітньої організації; в) аналіз причин, що утруднюють здійснення управлінської діяльності управлінським персоналом освітньої організації та знижують ефективність управлінської взаємодії тощо.

До діагностичних методик, які частіше використовуються для вирішення зазначених завдань, можна віднести такі методики, які діагностують: стиль управління керівника; тип спрямованості керівника (на справу, на людей, на себе); орієнтацію керівника на лідерські чи

адміністративні якості; особливості мотивації діяльності керівника; рівень його творчого потенціалу; особливості ділового спілкування керівника; способи поведінки керівника в конфлікті; особливості соціально-психологічного клімату в колективі; особливості організаційної культури освітнього закладу тощо [322; 352; 381].

Тісно пов'язана з діагностичною діяльністю практичних психологів є їх **експертна робота**. Поряд із різними видами експертизи, які сьогодні все ширше починають використовуватися в діяльності практичних психологів [209; 210; 482; 503; 504], починає розвиватися і експертиза в сфері практичної психології управління. Вона може бути направлена на вирішення таких завдань: визначення ефективності діяльності та управління освітнім закладом (за дорученням органу управління освіти); визначення рейтингу діяльності освітнього закладу (в процесі різного роду конкурсів); експертиза змісту та переваг (недоліків) нових управлінських технологій; експертиза нового режиму діяльності освітнього закладу; експертиза етапу та особливостей розвитку педагогічного колективу; експертиза діяльності педагогічних працівників (у процесі проведення атестації); експертиза нових способів оцінки діяльності працівників та системи забезпечення їх позитивної мотивації; експертиза змісту управлінських рішень керівника тощо.

Якщо діагностика і експертиза спрямовані здебільшого на виявлення уже *існуючих* психолого-управлінських тенденцій у діяльності освітніх організацій та визначення факторів, які на них впливають, то іншу спрямованість, - *"проекцію" в майбутнє*, - має такий вид практичної роботи психологів як **прогнозування**. Він передбачає розв'язання наступних проблем: визначення перспективних соціально-економічних тенденцій у діяльності певного регіону (області, міста, району) та обґрунтування доцільних стратегій управління, забезпечення відповідної психолого-управлінської підготовки керівників; визначення перспектив розвитку

діяльності освітньої організації протягом певного періоду та психологічних особливостей управління на кожному із етапів; визначення перспективних профілів навчання в освітньому закладі та обґрунтування необхідних психолого-управлінських умов для їх впровадження; розробка оптимальних способів і технологій ділового спілкування в освітньому колективі в екстремальних ситуаціях тощо.

Профілактична робота практичних психологів, яка є досить близькою до прогнозування, в ході психологічного забезпечення управлінського процесу спрямована на розв'язання таких завдань: 1. Прогнозування можливих ускладнень: а) у функціонуванні та розвитку освітньої організації в цілому (при зміні типу і статусу навчального закладу, при введенні нових освітніх і педагогічних технологій тощо); б) у діяльності керівників освітньої організації (при зміні вищого керівництва, зміні складу "управлінської команди" закладу тощо); в) діяльності та розвитку педагогічного колективу (при зміні керівника освітнього закладу, в результаті приходу нового неформального лідера, при зміні вікового та професійного складу колективу, при введенні нової системи організації праці та стимулювання тощо). 2. Визначення соціально-психологічних умов, за яких би ці ускладнення можна було б попередити (наприклад, організація спільної діяльності адміністрації та педагогічного колективу при визначенні доцільності впровадження тих чи інших освітніх технологій; активне обговорення можливих позитивних та негативних моментів такого впровадження; короткотермінове, "пробне" впровадження інновацій з обов'язковим "зворотним зв'язком" тощо). 3. Розробка спеціальних заходів, які б сприяли реалізації цих умов (наприклад, проведення анонімного опитування серед членів колективу стосовно необхідності введення інновацій; організація дискусій, "мозкових штурмів" з метою визначення змісту інновацій та прогнозування можливих проблем; проведення керівником індивідуальних бесід із співробітниками з метою визначення

оцінки інновацій та бачення співробітниками свого місця в їх реалізації тощо). Зазначені завдання базуються на загальних особливостях психопрофілактичної роботи [180], які мають свій конкретний вияв при розв'язанні психолого-управлінських проблем. Певні особливості має і **психокорекційна робота** практичних психологів у сфері управління. Виходячи з того, що психологічна корекція являє собою "тактовне втручання у процеси психічного і особистісного розвитку людини з метою виправлення відхилень у цих процесах і часто справляє вплив не лише на особистість, а й на її оточення, організацію життєдіяльності" [309, 283], можна виділити ряд її основних завдань щодо оптимізації психологічних засад управління. Але при цьому слід сказати, що психокорекційна робота характеризується досить значним досвідом її здійснення стосовно дітей і підлітків. Що стосується дорослих, то така робота проводиться значно менше. Як один із видів психологічної допомоги керівникам, психокорекція, як нам здається, лише починає розвиватися. Думається, що це обумовлено віковими особливостями клієнтів та їх високим соціальним статусом, що спричиняє значні складності в здійсненні такої діяльності.

Стосовно діяльності безпосередньо керівника освітнього закладу психокорекційна робота може бути спрямована, на наш погляд, на вирішення таких завдань: а) корекція складових власне управлінської діяльності керівника (управлінської концепції, стилю керівництва, особливостей ділового спілкування, стратегії поведінки в конфлікті, делегування повноважень, уміння організувати свій робочий час тощо); б) певних особистісних характеристик керівника (підвищеної збудливості, імпульсивності, підозріливості, недовіри, тривожності, надмірної відповідальності тощо).

Щодо діяльності "управлінської команди" та педагогічного колективу психокорекційна робота може стосуватися таких проблем: корекція стратегій та способів взаємодії членів "команди" при вирішенні

управлінських проблем; корекція ставлення членів колективу до виконання своєї діяльності і прояву ініціативи та активності при цьому; корекція ставлення членів колективу до керівника та подолання комунікативних бар'єрів, які виникають при цьому; корекція стосунків у колективі та соціально-психологічного клімату в ньому тощо. Слід зазначити, що психокорекційна робота з освітнім колективом в цілому є значно складнішою, оскільки вона повинна враховувати механізми групової взаємодії та розвитку.

Консультативна робота практичних психологів полягає в наданні допомоги членам адміністрації та педагогічним працівникам з питань здійснення ефективного управління освітньою організацією (добору управлінських та педагогічних кадрів, оцінки їх професійної придатності, визначення шляхів оптимізації управлінської взаємодії тощо). Аналіз різних видів психологічної допомоги керівникам освітніх організацій показує, що у процесі "взаємодії" практичних психологів з конкретними психолого-управлінськими проблемами (аналіз запиту керівника, визначення психологічної проблеми, вибір адекватної технології розв'язання проблеми тощо) психологічне консультування керівників часто виступає як один із *найбільш універсальних видів психологічної допомоги* здоровим людям, який включає в себе інші типи психологічної допомоги. Тому нами на подальших етапах дисертаційного дослідження був здійснений детальний його аналіз, про що буде йти мова в V1 розділі.

Щодо використання **психотерапії** в оптимізації управлінського процесу, то, на нашу думку, цей вид психологічної допомоги є, на нашу думку, практично нереальним у психологічному забезпеченні управлінського процесу в сьогоденних умовах. Це обумовлено такими причинами. По-перше, через те, що серед практичних психологів освітніх закладів практично немає фахівців, які могли б кваліфіковано здійснювати такий вид діяльності. По-друге, високий статус керівників освітніх закладів

та особливості їх професійної діяльності, на наш погляд, не дуже сприятиме проведенню такої роботи. По-третє, психотерапія пов'язана з аналізом глибинних особистісних проблем, в той час як робота практичних психологів з керівниками пов'язана здебільшого з розв'язанням професійних проблем.

Аналіз роботи практичних психологів показує, що основні її види тісно взаємозв'язані та взаємодіють між собою. І, на наш погляд, мають рацію ті автори, які говорять про необхідність розробки *психологічних технологій* у сфері практичної психології [324]. Вироблення та впровадження психологічних технологій, які являють собою цілісну методичну систему, що складається з трьох основних частин - діагностичної, інтерпретаційної (або пояснювальної) і корекційної, на думку цих авторів, складає одну із суттєвих особливостей методичного апарату практичної психології. "Основний смисл застосування психологічної технології - це внесення змін у зміст, форми і напрямки індивідуального розвитку особистості" [325, 29]. У контексті завдань практичної психології управління доцільно говорити, на наш погляд, і про внесення змін у зміст, форми і напрямки розвитку групи та організації.

Слід зазначити при цьому, що технологічний підхід сьогодні поступово починає реалізуватися в усіх практичних сферах життєдіяльності людей. Сьогодні відомі технічні, економічні, гуманітарні технології [508]. Серед гуманітарних технологій останнім часом інтенсивно розробляються та впроваджуються освітні [37; 457], управлінські [101; 229; 454] та ін. На наш погляд, це обумовлено ускладненням змісту людської діяльності, необхідністю реалізації системного та комплексного підходів до її здійснення, вираженою спрямованістю діяльності на конкретний результат тощо. Не виключенням є тут і практична психологія, яка має тяж чітку прагматичну орієнтацію.

Тому, виходячи з того, що "розробка психологічної технології є за своєю суттю процесом психологічного проектування, що спрямований на вирішення конкретної ситуації індивідуального розвитку або соціальної взаємодії з використанням знань і досвіду наукової та побутової психології" [325, 29], важливим завданням практичної психології управління освітніми організаціями є якраз розробка психологічних технологій щодо вирішення основних проблем, які виникають у процесі психологічного забезпечення управлінського процесу. Такі технології мають у системному вигляді об'єднувати в собі сукупність тих чи інших видів психологічної допомоги, які є доцільними при розв'язанні певного типу управлінських проблем. Не менш важливим є і оволодіння практичними психологами цими технологіями в процесі університетського навчання, а також оволодіння вміннями та навичками адаптувати їх, перекладати на "конкретну мову", працюючи під наглядом супервізорів в умовах конкретної освітньої організації.

Висновки

Результати дослідження участі практичних психологів системи середньої освіти у психологічному забезпеченні процесу управління підтвердили висунуту на початку дослідження гіпотезу і дозволили зробити ряд висновків:

1. Практичні психологи закладів середньої освіти мають низький "управлінський статус" і недостатньо беруть участь у психологічному забезпеченні управлінського процесу, що проявляється, насамперед, в їх пасивній ролі у постановці, осмисленні та розв'язанні психолого-управлінських проблем.

2. Наявність такої ситуації обумовлена рядом чинників, які тісно взаємодіють між собою і пов'язані з: а) особливостями розвитку

психологічної служби в системі середньої освіти (низький статус психологічної служби, недостатнє розуміння керівниками освітніх закладів її призначення та можливостей); б) специфікою управлінської діяльності керівників (перевантаження більшості із них вирішенням організаційно-управлінських та матеріально-економічних проблем, орієнтація на усталені, досить часто консервативні методи керівництва); в) рівнем підготовки практичних психологів з проблем психології управління (відсутність взагалі такої підготовки або ж наявність лише її теоретичного рівня; неуміння психологами презентувати можливості своєї діяльності); г) характером взаємодії керівників та практичних психологів (наявність негативних установок стосовно один до одного; невідання встановити психологічний контакт та знайти продуктивні форми взаємодії).

3. Участь практичних психологів у психологічному забезпеченні процесу управління здійснюється нерівномірно. Що знаходить відображення в таких основних виявах: а) надання психологічної допомоги здебільшого на етапах організації та контролю діяльності освітніх організацій і практична відсутність такої допомоги на етапі планування (прогнозування) діяльності цих закладів; б) орієнтація на просвітницьку, діагностичну роботу, а також психологічного консультування в "критичних" ситуаціях і недостатня орієнтація на профілактичну роботу; в) досить висока активність в оптимізації діяльності учнів, вчителів, батьків і недостатність такої допомоги керівникам освітніх організацій.

4. З метою оптимізації процесу управління освітніми організаціями необхідна спеціальна розробка змісту та основних завдань практичної психології управління в освіті.

Основне призначення цього напрямку практичної психології полягає у забезпеченні психологічної підтримки учасникам управлінського процесу, в ситуаціях ускладнення, які виникають під час управління освітніми

організаціями. Практичне розв'язання цієї проблеми передбачає вирішення таких теоретичних та методичних завдань: а) визначення основних напрямків діяльності та видів психологічної допомоги практичних психологів з проблем управління; б) відбір та підготовка психологів до психологічного забезпечення управлінського процесу; в) визначення принципів та організаційних форм успішної взаємодії управлінського персоналу та практикуючих психологів у "реальному" управлінському процесі.

5. Основні напрямки діяльності працівників шкільних психологічних служб з оптимізації управління можуть бути об'єднані в дві основні підгрупи, які стосуються: а) психологічних особливостей діяльності освітніх організацій в цілому (визначення Концепції діяльності освітньої установи; формування її позитивного іміджу; визначення стратегії взаємодії навчального закладу з іншими навчальними закладами тощо); б) психологічних особливостей роботи з персоналом (добір управлінської та виконавської "команди"; психологічна підтримка управлінської діяльності керівників; організації ефективної взаємодії адміністрації з педагогічним колективом; попередження та розв'язання конфліктів; психологічне забезпечення атестації керівників та педагогів; створення умов для професійної кар'єри працівників тощо). Реалізація зазначених напрямків може здійснюватися за допомогою різних видів психологічної допомоги (психологічної просвіти, психологічної діагностики, психологічної експертизи, психологічного прогнозування, психологічної профілактики, психологічної корекції, психологічного консультування, психотерапії).

6. У процесі відбору практичних психологів для роботи з керівниками освітніх організацій, поряд із відповідністю психологів загальним вимогам (до професійних якостей практичного психолога), повинні враховуватися і спеціальні організаційно-професійні вимоги: наявність базової психологічної освіти; проходження спеціалізації в сфері практичної

психології управління (бажано, на рівні магістратури); знання змісту та специфіки управлінської діяльності (бажано наявність другої освіти з менеджменту); власний управлінський досвід (хоча б в громадських організаціях); певний вік (орієнтовно 28 - 30 років); сформованість позитивних установок щодо змісту та особливостей управлінської діяльності та ін.

7. Підготовка психологів з практичної психології управління освітніми організаціями повинна включати три складові частини: а) загальнопсихологічна підготовка; б) підготовка з проблем управління закладах освіти; в) власне підготовка з практичної психології управління. Здійснення такої підготовки має відбуватися в процесі впровадження спеціальних навчальних програм, навчальних посібників, психологічних практикумів, які дадуть можливість оволодіти слухачам відповідними знаннями з психології управління, діагностичними методиками, прийомами та техніками консультування, необхідними для надання допомоги керівникам у розв'язанні повсякденних управлінських проблем. Основними при цьому мають виступати проблемно-пошукові методи та побудовані на їх основі різноманітні форми навчання: "мозкові штурми"; дискусії; аналіз професійних ситуацій (пов'язаних з роботою як психологів, так і управлінців); демонстрація та обговорення управлінських технологій; відеотренінги; ділові ігри; психологічні практикуми. Власне підготовка практичних психологів має бути тісно зв'язана з їх практичним входженням у професійну діяльність, що може забезпечуватись у результаті створення та впровадження інститутів супервізорства.

8. До основних принципів ефективної взаємодії управлінського персоналу та практикуючих психологів в управлінському процесі необхідно віднести принципи, які відображають: а) ставлення управлінців та психологів один до одного в процесі взаємодії (принципи визнання та прийняття соціально-професійних ролей один одного; доброзичливого і

безоціночного ставлення один до одного; взаємоповаги і взаємодовіри та ін.); б) основ спільної діяльності керівників і психологів (принципи активності особистості; взаємодії на основах партнерства; відповідальності особистості за результати своєї діяльності; розвитку особистості (групи, організації) - створення максимально сприятливих умов для розвитку та самотворчості кожної конкретної особистості, педагогічного колективу та організації в цілому; в) етичних основ взаємодії (принципи забезпечення конфіденційності; розмежування особистих і професійних стосунків; професійної компетентності і мотивованості та ін.).

РОЗДІЛ 6

ПСИХОЛОГО-УПРАВЛІНСЬКЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ ЯК ВИД ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ КЕРІВНИКАМ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Серед різних видів діяльності практичних психологів щодо психологічного забезпечення управлінського процесу важливу роль відіграє психологічне консультування керівників з проблем управління.

Виходячи з цього, у даному розділі визначені мета, завдання, етапи та методи експериментального вивчення ефективності психолого-управлінського консультування керівників закладів середньої освіти. Проведений аналіз основних науково-теоретичних підходів до змісту психолого-управлінського консультування. Показана його специфіка порівняно з іншими видами психологічного консультування. Представлена модель психолого-управлінського консультування керівників закладів середньої освіти з детальним описом основних компонентів, аналізом критеріїв та методів вивчення її ефективності. Отримані результати знайшли відображення у відповідних підрозділах монографії.

6.1. Характеристика управлінського підходу до психолого-управлінського консультування як одного із видів управлінського консультування

Аналіз зарубіжних та вітчизняних джерел показує, що у сучасній теорії управління та психологічного консультування існує *два основні підходи* щодо дослідження змісту та основних завдань психологічного консультування керівників з проблем управління. Ці підходи можна умовно назвати, на наш погляд, як **управлінсько-консультативний та психолого-консультативний**. Психологічне консультування керівників з проблем

управління у рамках *першого підходу* розглядається як один із видів управлінського консультування (а більш ширше - як один із методів удосконалення практики управління), у рамках *другого підходу* - як один із видів психологічного консультування (а більш ширше - як один із видів психологічної допомоги особистості, групі, організації). Проаналізуємо особливості кожного із напрямків дослідження та визначимо можливості їх використання.

Аналіз першого напрямку досліджень, *управлінсько-консультативного*, слід, на наш погляд, здійснювати в процесі висвітлення таких питань:

1. Розгляд консультування як одного із видів допомоги людям (групам, організаціям) при розв'язанні певних проблем, які постають перед ними.

2. Аналіз управлінського консультування як методу вдосконалення управління організацією, практики керівництва.

3. Визначення основних сфер діяльності організації, стосовно яких може впроваджуватися управлінське консультування та обґрунтування необхідності та значущості управлінсько-психологічного консультування.

4. Відображення зарубіжного та вітчизняного досвіду у дослідженні зазначеної проблеми.

Насамперед, варто зазначити, що в зарубіжній теорії управління та консультування "управлінсько-консультативний" підхід найповніше представлений у книзі "Управлінське консультування" (Management Consulting) [467], підготовка та видавництво якої було здійснене Міжнародною організацією праці (International Labour Organization) у 1976 р. у Женеві. Дана книга, авторами якої є відомі фахівці даної галузі консультування Д. Дей, Дж. Канаваті, М. Кубр, Ф. Латам, Ф. Нек, Д. Роулінсон, Д. І. Елліота, А. Гладстоун, К. Гутрі, А. С. Попхама, Е. Х. Шейн та інші, після першого видання англійською мовою була перевидана більше десяти разів різними мовами світу, і зокрема в 1992 р. - російською. Ця книга,

яка власне була першою повною книгою із зазначеної проблеми, на сьогодні є одним із найвідоміших у світі підручників з управлінського консультування, а підходи, відображені в ній, досить повно відтворюють суть та призначення даного виду консультування і широко використовуються консультантами в усьому світі. Оскільки дані підходи є певною мірою фундаментальними щодо розуміння суті управлінського консультування, то розглянемо їх детальніше, відобразивши в таких найбільш важливих, на наш погляд, положеннях, певним чином уточнюючи та конкретизуючи їх :

1. Управлінське консультування є похідним від більш загального виду діяльності "**консультування**", під яким розуміють будь-яку форму надання допомоги щодо змісту, процесу або структури задачі або серії задач, при якій консультант сам не відповідає за виконання завдання, але допомагає тим людям, які відповідають за це [614].

2. Консультування (як метод вдосконалення соціальної практики та вид професійної діяльності) може здійснюватися з різних питань і, відповідно, можна виділяти такі *основні види консультування в організаціях*: юридичне; економічне (бухгалтерське); інженерно-технічне; управлінське та інші. (рис. 6.1).



Рис.6.1. Види консультування (як методу вдосконалення соціальної практики і виду професійної діяльності)

3. **Управлінське консультування** слід розуміти як *метод удосконалення практики управління*, який може використовуватись різними організаціями (приватною фірмою, державною організацією, інститутом підготовки керівників тощо) та їх керівниками. Основне призначення такого методу полягає в допомозі організаціям та керівним працівникам вдосконалювати практику управління та підвищувати індивідуальну продуктивність і ефективність діяльності організації в цілому.

4. **Управлінське консультування** є також *професією*, різновидом професійної діяльності, що здійснюється окремими особами та консультаційними фірмами і потребує спеціальної глибокої та серйозної підготовки фахівців, які проводять це консультування.

5. Управлінське консультування може здійснюватись з *метою оптимізації управління найрізноманітнішими соціальними сферами*. Виникнувши у сфері приватного бізнесу, сьогодні управлінське консультування все більше місця займає в державному секторі (в процесі діяльності центральних та місцевих органів влади, лікарень та клінік, університетів, шкіл, агентств із соціального страхування, у профспілках тощо). Таким чином, можна говорити про *консультування з проблем управління малими підприємствами, державними установами, освітою тощо*.

6. Управлінське консультування може реалізуватись стосовно *найрізноманітніших сфер управління діяльністю будь-якої організації*. До основних із них належить: а) консультування із загальних питань управління (визначення стратегії розвитку організації, визначення основних етапів розвитку, формування організаційної культури тощо); б) консультування з питань управління фінансовою діяльністю (фінансова структура організації, аналіз проектів капітальних вкладень тощо); в) консультування з проблем управління маркетингом (визначення стратегії маркетингу, обґрунтування заходів для здійснення маркетингу тощо); г) консультування з питань

застосування ЕОМ в управлінні (планування галузей використання ЕОМ, навчання користувачів ЕОМ, використання ЕОМ в управлінських системах тощо); д) консультування з проблем управління людськими ресурсами та їх розвитку (управління кадрами) тощо.

7. *Консультування з проблем управління людськими ресурсами та їх розвитку* як один із видів управлінського консультування реалізує консультаційні послуги керівникам при вирішенні таких питань: планування людських ресурсів; комплектування штатів та їх підбір; пошук керівних працівників; забезпечення позитивної мотивації працівників та впровадження системи винагород; розвиток кадрового потенціалу (розвиток кар'єри працівників та розвиток організації); регулювання трудових відносин між адміністрацією та працівниками тощо.

Підсумовуючи викладені вище особливості управлінського консультування, можна, на наш погляд, зробити такі **висновки** :

1. Управлінське консультування стосується оптимізації діяльності *організаційних систем (організацій)*, які є одним із різновидів соціальних систем.

2. Виходячи із аналізу основних підсистем організації [5], можна, на наш погляд, говорити про те, що управлінське консультування може проявлятися у наданні консультантом допомоги у функціонуванні всіх основних структурних підсистем, які прийнято виділяти в організації: а) *цілі та завдання організації*; б) *структура організації*; в) *люди (персонал та керівництво)*; г) *технологія та методи діяльності організації* (рис. 6.2).

Слід зазначити, що виділення основних видів управлінського консультування у відповідності із основними підсистемами організації, дає можливість, на наш погляд, більш чітко визначити основні види управлінського консультування, ніж це спостерігається в результаті простого перерахування видів такого консультування без визначення чіткого критерію для їх систематизації [467].

3. Основні види управлінського консультування можна розподілити, на наш погляд, на *дві основні групи* (див. рис. 6.2). Першу групу складають види управлінського консультування, які стосуються діяльності організації в цілому. На наш погляд, саме про цю групу видів консультування доцільно говорити як про **організаційне консультування**. Сюди належать види консультування, які стосуються: а) визначення цілей та завдань організації, стратегії її розвитку; б) обґрунтування та оптимізації структури організації; в) вибір технологій та методів діяльності організації. До другої групи належить консультування з проблем управління людськими ресурсами. Цей вид консультування доцільно називати як **консультування з проблем управління персоналом** (або власне психолого-управлінське консультування).



Рис. 6.2. Основні види управлінського консультування як методу оптимізації управління організаціями
 а) 1, 2, 4 — консультування з проблем управління організацією (організаційне консультування);
 б) 3 — консультування з проблем управління персоналом.

4. Найбільш "психологічним" за своєю сутністю, або власне психолого-управлінським консультуванням є, на наш погляд, *консультування*

з проблем управління людськими ресурсами та їх розвитку (консультування, яке стосується такої структурної підсистеми організації, як люди). Це обумовлено, на наш погляд, такими причинами:

а) основним об'єктом аналізу та впливу у процесі його здійснення виступає не технічний бік і відповідні матеріально-економічні ресурси, як це спостерігається здебільшого при інших видах консультування, а "людський фактор", тобто конкретні люди або групи людей, що характеризуються своїми неповторними індивідуально-психологічними особливостями, які значно впливають на ефективність управління;

б) методи впливу, які використовує консультант при реалізації цього виду консультування також носять специфічний характер: пов'язані із дією, насамперед, на психіку людей (їх потреби, мотиви, цінності, здібності, особливості характеру та темпераменту тощо), а не з вирішенням технічних завдань. Наприклад, методи, які стосуються збільшення економічних ресурсів, введення нових виробничих фондів;

в) здійснювати такий вид консультування мають спеціально підготовлені фахівці - психологи-консультанти.

5. Слід враховувати те, що певне "психологічне навантаження" несуть і інші види управлінського консультування, які стосуються функціонування інших структурних підсистем діяльності організації: цілей та завдань організації (оскільки вони нерозривно можуть бути пов'язані з потребами та мотивами діяльності окремих особистостей, передусім керівництва), структури організації (оскільки вона теж може стосуватися спрямованості особистості керівників); технології та методів (оскільки серед методів, що забезпечують функціонування та розвиток організації значне місце відводиться методам керівництва, які є "психологічними" за своєю сутністю). Але, водночас, не можна не погодитись з тим, що найбільш "рельєфно" психологічний зріз управлінського консультування простежується на рівні

консультування, яке торкається провідної підсистеми будь-якої організації - людей.

Таким чином, можна стверджувати, в системі різних видів управлінського консультування існує спеціальних вид консультування, основна мета якого полягає в сприянні психологом-консультантом вирішенню керівником психологічних проблем (пов'язаних з функціонуванням та розвитком своєї власної психіки і психіки працівників), які впливають на ефективність управління.

Управлінське консультування зародилось під час промислової революції, коли з'явилися сучасні фабрики та пов'язані з ними інституціональні та суспільні перетворення [467]. Управлінське консультування має спільні корені з управлінням як окремою галуззю діяльності людини. Консультування стало можливим тоді, коли процес структурування управлінського досвіду та спілкування досяг досить розвинутої стадії: а) були виявлені та описані методи і принципи, які можуть застосовуватись для різних організації та ситуацій; б) у людей, які займалися бізнесом, з'явилась потреба вести свої справи якнайкраще та вдосконалювати методи управління. Умови для цього були створені ще у другій половині ХІХ століття, коли зародився рух наукового управління.

Можна виділити **кілька етапів** у становленні управлінського консультування, які характеризуються такими особливостями:

1. Впровадження окремих елементів наукового управління та консультування - друга половина ХІХ століття (Г.Л. Гант, Х. Емерсон Т. Семпсон, Ф.У. Тейлор, Ф. і Л. Гідберт та ін., яких називали піонерами наукового управління і які зосереджували свою увагу переважно на питаннях ефективності роботи фабрик, раціональної організації праці, вивчення затрат часу тощо).

2. Створення теорії загального управління та розширення сфер консультування - початок ХХ століття (Е.Буз, Е.Майо, М.Фоллет, Г.Уайтхед,

коли починають створюватись спеціальні консультативні фірми, з'являються замовлення на консультативні завдання не лише від приватних фірм, але і від уряду, починає приділятися значна увага консультуванню з проблем управління людськими ресурсами).

3. Створення розгалуженої системи управлінського консультування як спеціалізованого виду професійної діяльності – 40-і рр. (післявоєнний період) - теперішній час. Даний період характеризується значним зростанням консультативних фірм, розширенням та диференціацією консультативних послуг, використанням технічних досягнень у процесі консультування, зростанням методологічної компетентності консультантів та практично-зорієнтованої компетентності клієнтів, використанням агресивної стратегії стимулювання ділової активності консультантів та консультативних фірм (зокрема, використання реклами та маркетингу для досягнення конкурентноздатності), інтернаціоналізації діяльності консультативних фірм тощо [467]. Наприклад, консультативна фірма "РА" у Великобританії мала всього 6 консультантів у 1943 р., 370 - у 1963р. і більше 1300 у 22 країнах світу - у 1984 р. [467].

Щодо сьогоденного стану розвитку управлінського консультування, слід зазначити, що даний вид консультування на Заході досить часто відомий під назвою консультування з проблем розвитку організацій - Organizational Development - O.D. [56], хоча, на наш погляд, що він відображає лише один із наведених вище напрямків управлінського консультування - консультування із загальних проблем управління (організацією в цілому).

Так, зокрема, в США одним із професійних об'єднань, яке займається проблемами організаційного консультування, є Інститут розвитку організацій, створений у 1968 р. Даний інститут здійснює такі види діяльності в сфері організаційного консультування: а) просвітницьку (надає оперативну інформацію про різні системи і академічні програми в галузі організаційного розвитку); б) координаційну (має банк даних

zareєстрованих консультантів і пропонує їх "ринок" послуг); в) видавничу (випускає щомісячний бюлетень "Організація і зміни" ("Organizations and Change", раз на квартал "Журнал розвитку організацій" ("Organizations Development Journal"), щорічний довідник Міжнародний Регістр Професіоналів РО і кишенькову книгу РО ("The International Registry of OD"; "Professionals and OD: Handbook") [56].

Сьогодні у більшості країн Західної Європи існують професійні Асоціації консультантів з питань управління, а в США таких об'єднань налічується понад 10 [467]. Існують подібні професійні об'єднання управлінських консультантів також в окремих країнах Азії, Африки, Латинської Америки. Основне призначення таких асоціацій - забезпечення професійного рівня та сприяння професійному зростанню, обмін досвідом, захист професійних прав тощо.

З початку 90-х років організаційне консультування через об'єктивні причини, пов'язані з трансформацією суспільства від авторитарного до демократичного, переходу до ринкових відносин, почало розвиватись і в країнах колишнього Радянського Союзу (країни Прибалтики, Росія). Так, у 1992 р. американським Інститутом розвитку організацій було проведено 12-ий конгрес із організаційного розвитку в Паланзі, наступного року - 13-ий конгрес у Волгограді [56]. З 1990 р. проводяться щорічні семінари "Соціальний конфлікт і організаційних розвиток" під егідою Міжнародної Асоціації Організаційного Розвитку в Калузькому інституті соціології [336; 526]. У самому інституті успішно працює лабораторія управлінського консультування. Створені Російська Асоціація управлінських консультантів (1990 р.) та Асоціація консультантів з управління і організаційного розвитку (Президент - Пригожин А.І.) [56]. Основними проблемами роботи управлінських консультантів у Росії є такі управлінські проблеми в діяльності організацій у перехідний період: проблеми вибору стратегії розвитку організацій; забезпечення нововведень; обґрунтування

особливостей роботи підприємств-банкротів; здійснення страйків; розв'язання конфлікту акціонування; впровадження стратегій навчання персоналу в організаціях; обґрунтування змісту та цінностей ділової культури тощо [130; 131; 336; 472]. Впроваджена така дієва форма роботи як проведення спільних семінарів, які проходять у вигляді "мозкових штурмів", дискусій, ігрових методів, де на основі рефлексії професійної діяльності виявляються загальні та особливі характеристики управлінського консультування в Росії та на Заході [186]. Щодо фахового складу, то слід зазначити, що управлінське консультування Росії здебільшого здійснюється економістами, соціологами, спеціалістами в сфері соціальних конфліктів.

Що стосується *впровадження управлінського консультування в Україні*, то тут існує певний досвід створення та діяльності консультативних фірм з управлінських проблем, але спеціальних аналітичних публікацій, в яких він був би відображений, та особливості здійснення такого консультування, наскільки нам відомо, практично немає. Немає, за нашими спостереженнями, також і спеціальних наукових підрозділів, які б спеціально досліджували цю проблему, та вузів, де готували б фахівців у галузі управлінського консультування. Таким чином, можна говорити про актуальність та недостатню розробленість проблеми психолого-управлінського консультування у вітчизняній управлінській літературі та консультативній практиці.

6.2. Особливості психологічного підходу до психолого-управлінського консультування як одного із видів психологічного консультування

Щодо другого підходу до вивчення психолого-управлінського консультування, *психолого-консультативного*, то при його висвітленні необхідно, на наш погляд, проаналізувати такі питання:

а) розкриття особливостей практичної, прикладної психології, порівняно з науковою, академічною;

б) з'ясування змісту психологічної допомоги особистості (групі, організації) як провідного завдання практичної психології;

в) вичленення специфіки психологічного консультування, порівняно з іншими видами психологічної допомоги (діагностика, психокорекція, психотерапія та інш.);

г) аналіз основних підходів та досягнень зарубіжної і вітчизняної психологічної науки при дослідженні психологічного консультування та визначення його змісту.

Щодо перших трьох питань (визначення завдань та особливостей практичної психології, розкриття змісту різних видів психологічної допомоги та вичленення особливостей психологічного консультування), то вони детально розглянуті в розділі 5 і взяті нами за основу при аналізі змісту психолого-управлінського консультування як одного із видів психологічного консультування. Тому у даному підрозділі ми зупинимось на уточненні деяких позицій, які стосуються третього питання (обґрунтування специфіки психологічного консультування, порівняно з іншими видами психологічної допомоги) та висвітленні четвертого питання (аналізу основних підходів та досягнень зарубіжної і вітчизняної психологічної науки при дослідженні психологічного консультування та визначення його змісту).

Щодо *третього питання*, то слід, насамперед, внести деякі уточнення в зміст основних понять, пов'язаних із здійсненням консультування. Досвід показує, що психологічна допомога як галузь людської практики отримала на Заході найменування "*counseling*", тобто консультування, наставництво, психологічне допомагання. Звернемо увагу на те, що цей термін уведений в соціальну та професійну практику, поряд з терміном "*consulting*", про який згадувалось у підрозділі 6.1. Думаємо, що можна говорити про те, що ці два поняття відображають різні та специфічні види консультування: **поняття**

"consulting" вживається для відображення консультування щодо широкого кола соціальних проблем, і, насамперед, пов'язаних безпосередньо з професійною діяльністю людей (в тому числі, і управлінською), а **поняття "counseling"** - для відображення сенсу надання психологічної допомоги, зокрема, консультування, в сфері безпосередньо психічного, і зокрема, особистого життя людини. Тому в межах першого напрямку дослідження управлінського консультування найчастіше використовується термін "consulting", а в межах другого - "counseling".

Нагадаємо, що найбільш розповсюдженим у вітчизняній психології є розуміння психологічного консультування як психологічної допомоги здоровим людям у ситуації життєвого утруднення [180]. При цьому існують різні точки зору щодо співвідношення психологічного консультування з іншими видами психологічної допомоги. Пошлемося на аналітичний розгляд змісту цього питання, проведений *З.Г. Кісарчук* [180].

Так, *О.О.Бодальов, В.В.Столін* [306] вживають термін "психологічне консультування" як синонім понять "психотерапія" і "психологічна корекція", оскільки, на їх думку, дані поняття тотожні як за змістом (використання групової динаміки, особливостей контакту консультанта і клієнта, спеціальних технік), так і за кінцевою метою - створенням умов для повноцінного життя тих, хто звертається за допомогою.

Інші автори - *Є.Г.Ейдемільер, В.В.Юстицький* [528], відзначаючи близькість за змістом понять "психологічне консультування" і "психотерапія", вважають доцільним все ж закріпити поняття "психологічне консультування" за сферою допомоги здоровим людям, залишивши поняття "психотерапія" сфері допомоги психічно хворим людям, оскільки, по-перше, консультативна допомога із здоровими не є терапією (лікуванням) у точному значенні цього слова, по-друге, професійні дії психолога-консультанта і психотерапевта у цих різних сферах

допомоги мають суттєві відмінності, що зумовлюється насамперед ступенем відповідальності спеціаліста за стан клієнта.

Існує також позиція (Ю.Є.Альошина), згідно з якою консультування орієнтоване переважно на допомогу клієнту в реорганізації його міжособистісних стосунків, у той час як психотерапевтичний вплив спрямований передусім на розв'язання глибинних особистісних проблем людини, що лежать в основі більшості життєвих труднощів і конфліктів [6].

У галузі вікової та педагогічної психології (І.В.Дубровіна) поняття психологічне консультування найчастіше трактується як вид психологічної допомоги, що носить діагностико-рекомендаційний характер і є засобом підвищення психологічної компетентності педагогів і учнів [113]. Деколи у число завдань психологічного консультування (Т.В.Бурменська, О.О.Карабанова, О.Г.Лідерс) включають не тільки діагностичні і рекомендаційні, але й корекційні завдання [55].

Поняття психологічне консультування вживають і у тих випадках, коли йдеться про інформування психологом різних спеціалістів (лікарів, юристів, політиків і т.д.) з тих чи інших питань, що потребують його компетенції. Нарешті, нерідко, коли говорять про психологічне консультування, мають на увазі будь-яку послугу або комплекс послуг, що надається в психологічній консультації [182].

Таким чином, можна говорити про основні відмінності між психокорекцією, психологічним консультуванням та психотерапією (психодіагностика, на наш погляд, займає окреме становище і досить часто виступає як складовою зазначених видів психологічної допомоги **за такими критеріями:** а) *характер завдань*, що стоять перед спеціалістом (у випадку здійснення консультування психологічна допомога не передбачає глибинних змін в особистості людини, в той час, як психокорекція та психотерапія передбачає такі зміни); б) *тип клієнта*, з яким має справу спеціаліст (у випадку здійснення консультування - це завжди здорова

людина); в) *проблеми, що вирішуються, форми роботи, їх тривалість* (разове, короткотермінове консультування, психотерапевтичні сесії) тощо [180]. Зазначені характеристики консультування у вітчизняній літературі ще недостатньо проаналізовані та описані і потребують спеціального аналізу. За основу найбільш загального **визначення змісту психологічного консультування** ми візьмемо зазначене вище його розуміння як виду психологічної допомоги здоровим людям у ситуаціях життєвого утруднення.

Що стосується *четвертого питання (ступінь розробки проблеми психологічного консультування у вітчизняній та зарубіжній літературі)*, то цей напрямок психологічної допомоги представлений, зокрема, роботами таких зарубіжних психологів: *А.Айві* [2], *Р.Мейя* [276], *К.Роджерса* [387-390], *К.Рудестама* [393], *Ф.Перзла* [332], *Ф.Фанча* [473] та інш.

Значна увага надається питанням психологічного консультування і в роботах російських вчених - *Ю.Є.Альошиної* [6], *Г.С.Абрамової* [1], *О.О.Бодальова* [306], *Г.В.Бурменської* [55], *О.А.Карабанової* [55], *С.А.Капустіна* [156], *А.Г.Лидерса* [55], *В.Ю.Меновицкова* [278], *Г.А.Навайтиса* [294], *М.М.Обозова* [303], *В.В.Століна* [306], *Е.Г.Ейдемільера* [528], *В.В.Юстицького* [528] та вчених колишніх пострадянських країн - *Р.Кочюнаса* [216] та ін.

Останнім часом питанням психологічного консультування стали надавати істотну увагу і українські вчені - *О.Ф.Бондаренко* [40], *С.В.Васьківська* [59; 91], *П.П.Горностай* [59; 91], *З.Г.Кісарчук* [181; 182], *Т.С.Яценко* [539-541] та ін. Але, як показує аналіз зазначених робіт, що всі вони переважно стосуються завдань, видів та особливостей здійснення індивідуального та сімейного консультування.

Разом з тим, якщо врахувати висловлювання *О.Ф.Бондаренко* про те, що "немає буквально жодної галузі людського (особистісного та суспільного життя), де б людина залишалася без психологічної допомоги" [40, 14] та наведений ним перелік основних галузей науки та мистецтва застосування

психологічної допомоги (12 основних сфер), то необхідність та можливості застосування психологічного консультування значно ширші. Нас в контексті проблеми, що аналізується, насамперед, цікавлять питання, пов'язані із *ступенем розробленості в літературі психологічного консультування керівників з проблем управління*.

Що ж стосується стану розвитку даного виду консультування в зарубіжній психології управління та теорії психологічного консультування, то необхідно сказати, що цей напрямок консультування сьогодні досить успішно реалізується на Заході, в основному в США та Західній Європі, але разом з тим починає поступово розгортатися і в країнах третього світу, і, зокрема, в пострадянських країнах.

Найбільш повно зміст цього напрямку досліджень із відомих нам джерел представлений в перекладеній на російську мову книзі *Л.Тобіаса "Психологічне консультування і менеджмент: погляд клініциста" [449]*. Автор відзначає, що у сучасній психології менеджменту, і зокрема, теорії консультування в цій галузі, існує два основні підходи: а) *організаційно-індустріальний*, який робить акцент на вивченні великих колективів, аналізі психологічних аспектів соціальних процесів та широко використовується при плануванні широкомасштабної кадрової політики; б) *клінічно-консультативний підхід*, який насамперед визначає, як зміни психіки окремих суб'єктів (керівників та працівників) впливають на функціонування організації в цілому, і як загальні проблеми організації (колективу) можна розв'язати за допомогою вирішення проблем окремих людей. Сам Л.Тобіас, за його власною оцінкою та відображеною в книзі концепцією психологічного консультування в сфері менеджменту, належить до представників другого напрямку.

Якщо проаналізувати в цілому означені автором підходи, то з певним наближенням можна говорити про те, що проаналізовані нами вище два підходи - управлінсько-консультативний та психолого-консультативний -

фактично можна зіставити з підходами, які виділяє *Л.Тобіас* (організаційно-індустріальний та клінічно-консультативний). Перший підхід робить акцент на аналізі управління організацією загалом (виділяючи різні сфери управління організацією, в тому числі і психологічну) в контексті її взаємодії з соціумом. Другий підхід звертається безпосередньо до психологічної сфери - індивідуально-психологічних особливостей керівників та працівників, та визначає їх вплив на ефективність діяльності організації. Детальне вивчення специфіки даних підходів - справа майбутнього. Зазначимо лише, як нам здається, що доцільним у практиці консультування буде поєднання двох зазначених підходів, про що буде йти мова в наступному підрозділі дисертації.

Щодо розробки проблем даного виду консультування в пострадянських країнах, то слід зазначити, що останнім часом російськими вченими підготовлено ряд праць з цієї проблеми.

Так, *М.К.Тутушкіною* [364; 419] показана актуальність психологічного консультування в сфері управління, визначений його зміст, завдання та види, обґрунтовані основні напрямки психологічної допомоги в сфері управління (індивідуальна, групова, самостійна психологічна допомога).

О.В.Соловйовою [420] визначені основні стратегії роботи соціального психолога-практика: основні "території" його діяльності, основні стратегії та методи роботи в організації.

Т.Ю.Базаровим [18] визначені основні підходи до роботи з персоналом в організації - зміст та призначення такого виду консультування, основні парадигми та етапи роботи, актуальні проблеми, наведені, що особливо цікаво, конкретні приклади кадрового консультування в різних організаціях.

Загальною характеристикою цих робіт є те, що роблячи певний вклад у розвиток психолого-управлінського консультування у вітчизняних

організаціях, вони все ж таки здебільшого базуються на вихідних позиціях такого виду консультування, започаткованих на Заході, і не обумовлюють своїх оригінальних ідей та підходів. Думається, що такі підходи можуть з'явитися лише тоді, коли буде накопичений значний досвід консультування в сфері менеджменту та виділені його особливості з урахуванням соціокультурних та національних особливостей пострадянських країн.

Що стосується України, то в останні п'ять років тут з'явився певний досвід створення та діяльності психолого-управлінських консультаційних фірм (наприклад, "Агенція психології бізнесу", Центр соціально-психологічної реабілітації "Гештальт", фірма "Шанс" тощо), які вирішуються конкретні психологічні завдання здебільшого в управлінні організаціями, які працюють у сфері бізнесу. Але, наскільки нам відомо, фундаментальних аналітичних праць (на відміну від Росії), в яких би був відображений такий консультативний досвід, практично немає.

Стосовно діяльності освітніх організацій, то, як свідчить аналіз відповідних літературних джерел, тут практично відсутні роботи, які стосуються здійснення психологічного консультування керівників освітніх закладів з проблем управління.

Тобто, в цілому аналіз літератури показав, що розробка проблем психолого-управлінського консультування, як в межах управлінсько-консультативного, так і психолого-консультативного підходів, недостатньо розроблена і потребує свого розв'язання.

6.3. Специфіка психолого-управлінського консультування, порівняно з іншими видами психологічного консультування

Визначення специфіки психолого-управлінського консультування керівників закладів середньої освіти повинно, на наш погляд, базуватись на

певних методологічних та теоретичних підходах та принципах, розроблених в зарубіжній та вітчизняній психології управління, теорії психологічного та управлінського консультування, а також принципах, розроблених нами та під нашим керівництвом в очолюваній нами лабораторії психології управління на різних етапах дослідження психологічних особливостей управління в системі середньої освіти.

Такі підходи та принципи, на наш погляд, можуть бути згруповані у кілька основних груп, у відповідності з основними завданнями аналізу консультативного процесу.

Першу групу складають підходи та принципи, які стосуються структурних компонентів консультативного процесу та особливостей основних об'єктів консультативного впливу (організацій, груп, індивідів). Сюди належать такі підходи: а) системно-структурний; б) організаційно-індустріальний; в) клінічно-консультативний.

До **другої групи** належать підходи та принципи, які дають можливість проаналізувати завдання і особливості консультативного процесу стосовно основних учасників управлінської взаємодії (керівників і працівників освітніх закладів). Дана група включає такі підходи: а) гуманізації управління; б) суб'єкт-суб'єктної управлінської взаємодії.

І **третю групу** складають підходи та принципи, які дають можливість проаналізувати зміст і особливості власне консультативного процесу. Такі підходи та принципи можна, на наш погляд, об'єднати в дві підгрупи.

Першу підгрупу складають підходи та принципи, які стосуються більше основних установок клієнта та консультанта щодо консультування та сприйняття один одного в процесі консультативної взаємодії: а) принцип добровільності; б) принцип доброзичливого і безоцінкового ставлення до клієнта; в) принцип забезпечення конфіденційності; г) принцип професійної мотивованості та інш.

Друга підгрупа включає принципи, які відображають швидше позиції консультанта та клієнта в процесі консультативної взаємодії та основні завдання консультативного процесу: а) діалогічності взаємодії консультанта та клієнта; б) колаборативності взаємодії консультанта і клієнта; в) забезпечення особистісного, групового та організаційного розвитку клієнта в процесі консультування.

Проаналізуємо кожну із названих груп підходів.

Перша група підходів.

Застосування *системно-структурного підходу* [226; 227; 246; 343; 488] дає можливість:

- а) виділити зміст, завдання та місце психолого-управлінського консультування в системі різних видів психологічної допомоги;
- б) виділити основні структурні елементи процесу консультування (замовник, клієнт, консультант тощо);
- в) визначити різні об'єкти консультаційного впливу в процесі психолого-управлінського консультування (організація, група, особистість);
- г) розглянути особливості діяльності та розвитку індивіда (групи, організації) в контексті впливу системи соціальних та психологічних факторів.

2. Впровадження *організаційно-індустріального підходу* [449], який, як уже зазначалось, робить акцент на вивченні великих колективів, аналізі психологічних аспектів соціальних процесів та широко використовується при плануванні широкомасштабної кадрової політики, дає можливість:

- а) вивчити особливості діяльності освітніх організацій в контексті соціальних процесів, які відбуваються в країні;
- б) проаналізувати організаційне середовище, в якому функціонує конкретна освітня організація;

в) вивчити специфіку організаційної ситуації в конкретній освітній організації (актуальні проблеми, які існують у функціонуванні конкретної організації та причини їх виникнення);

г) визначити стратегію подальшого розвитку освітньої організації та здійснити необхідний вплив з метою підвищення ефективності її діяльності.

3. Реалізація *клінічно-консультативного підходу* [449], який насамперед визначає, як зміни психіки окремих суб'єктів (керівників та працівників) впливають на функціонування організації в цілому і як загальні проблеми організації (колективу) можна розв'язати за допомогою вирішення проблем окремих людей, дає можливість:

а) визначити зміст соціально-професійних ролей керівників та кожного працівника в організації та їх роль для процесу спільної діяльності в організації;

б) проаналізувати індивідуально-психологічні особливості керівників та працівників освітніх організацій, їх сильні та слабкі сторони, які впливають ефективність діяльності, що виконується ними;

в) визначити напрямки можливих позитивних змін в діяльності всіх працівників і особливо впливових фігур, які можуть призвести до позитивних змін у діяльності організації в цілому.

Поєднання організаційно-індустріального та клінічно-консультативного підходів дає можливість, на наш погляд, забезпечити оптимальні умови для ефективної взаємодії організації та кожного працівника та їх розвитку.

Друга група підходів.

1. Суть розробленого нами *гуманістичного підходу в управлінні* [165], необхідність впровадження якого обумовлена потребою переорієнтації сучасних навчальних закладів на ідеї гуманізації навчання і виховання підрастаючої особистості, організації гуманістичної за змістом педагогічної діяльності, можна викласти, як уже зазначалось у підрозділі 2.3, у вигляді

таких трьох основних складових: а) взаємодія адміністрації освітнього закладу з колективом повинна будуватися на засадах партнерства та спільної діяльності (що створює умови для активної участі всіх працівників у постановці, обговоренні та розв'язанні актуальних питань життєдіяльності освітньої установи); б) у процесі управлінської взаємодії керівник повинен врахувати індивідуально-психологічні особливості працівників (їх потреби, інтереси, життєві плани, рівень психологічної підготовки, здібності, особливості темпераменту, характеру тощо); в) у процесі управління керівником повинні створюватися умови не лише для реалізації цілей освітніх організацій, але й для професійного розвитку працівників, їх самовираження, особистісного вдосконалення.

Стосовно призначення та ролі психолого-управлінського консультування в межах реалізації гуманістичного підходу в управління, то воно має бути спрямоване на розв'язання таких основних завдань:

На рівні керівника освітньої організації (стосовно своїх працівників):

Керівник в результаті психолого-управлінського консультування повинен:

а) краще знати, визнавати та поважати індивідуально-психологічні особливості своїх працівників та право їх бути такими;

б) розуміти потреби та запити своїх працівників (всього колективу), проникнутися їх проблемами;

в) взяти на себе відповідальність за розвиток професійного та особистісного потенціалу своїх працівників, відчувати себе тим, хто в змозі здійснити на них позитивний вплив.

На рівні керівника освітньої організації (стосовно самого себе):

Психолого-управлінське консультування повинне сприяти тому, щоб керівник:

а) краще знав свої індивідуально-психологічні особливості, сильні та слабкі сторони, свій індивідуальний стиль управлінської діяльності;

б) підвищував рівень особистої відповідальності за свій професійний та особистісний розвиток.

Деякі із зазначених особливостей психологічного консультування з проблем управління раніше були виділені в роботах окремих зарубіжних авторів, але не носили системного характеру та не пов'язувалися безпосередньо з реалізацією гуманістичного підходу в управлінні.

2. Підхід *суб'єкт-суб'єктної управлінської взаємодії*, розроблений під нашим керівництвом в лабораторії психології управління [460], і про який згадувалося в підрозділі 2.4, полягає в тому, що процес управління в системі середньої освіти буде успішним тоді, коли працівники освітніх закладів поряд із керівниками будуть виявляти високий рівень активності, ініціативності, самостійності, творчості у процесі реалізації ними професійно-функціональних ролей. Це передбачає спеціальну підготовку працівників до ефективної управлінської взаємодії, як у напрямку, що стосується змісту діяльності, що виконується ними, так і в напрямку, пов'язаному з налагодженням міжособистісних стосунків з керівником та іншими працівниками.

Певну роль у розв'язанні даного питання повинне відіграти психологічне консультування з проблем управління, особливості впровадження якого у зазначеному напрямку мають проявлятися в таких основних аспектах:

а) психологічне консультування з проблем управління має здійснюватися не лише стосовно керівників освітніх організацій, а і до працівників освітніх закладів, які є активними учасниками управлінського процесу;

б) у процесі такого консультування консультант повинен сприяти осмисленню клієнтом труднощів, які виникають у нього в процесі взаємодії з керівником (іншими працівниками) і причин виникнення цих труднощів;

в) консультування повинне бути спрямованим на спільний пошук клієнтом та консультантом умов та шляхів оптимізації управлінської взаємодії.

Зазначений підхід (суб'єкт-суб'єктної управлінської взаємодії) повинен тісно взаємодіяти з гуманістичним підходом в управлінні, оскільки лише поєднання обох підходів може забезпечити справжню результативність консультативного процесу і, відповідно, управління. В контексті *поєднання двох підходів (гуманістичного та суб'єкт-суб'єктної взаємодії)* психологічного консультування працівників освітніх закладів має, на наш погляд, сприяти тому, щоб працівники освітніх закладів:

а) знали, визнавали та поважали індивідуально-психологічні особливості свого керівника та інших працівників та право їх бути такими;

б) розуміли потреби та запити своїх керівників та інших працівників (всієї організації), проникалися цими проблемами;

в) брали на себе відповідальність за розвиток організації в цілому; відчували себе тими, хто в змозі здійснити на неї позитивний вплив.

Третя група підходів.

Що стосується першої підгрупи підходів та принципів, які стосуються основних настанов клієнта та консультанта щодо консультування та сприйняття один одного в процесі консультативної взаємодії (принцип добровільності; принцип доброзичливого і безоцінкового ставлення до клієнта; принцип забезпечення конфіденційності; принцип професійної мотивованості та інш.), то вони детально представлені в роботі *З.Г.Кісарчук* [181]. Нагадаємо лише коротко їх зміст.

Принцип добровільності полягає в тому, що клієнт сам звертається до психолога, оскільки суб'єктивно відчуває труднощі у своєму житті чи професійній діяльності, сам усвідомлює необхідність у допомозі і відчуває її. Тобто він мотивований до прийняття психологічної допомоги. Інша справа, що заздалегідь працівники психологічних служб повинні проводити широку

роз'яснювальну і навіть рекламну роботу щодо можливостей психологічних служб у психологічному забезпеченні процесу управління, і про це піде мова в наступному параграфі.

Принцип доброзичливого і безоцінкового ставлення до клієнта означає виявлення теплоти і поваги до клієнта, уміння прийняти його таким, як він є, не оцінюючи і не засуджуючи його норми і цінності, стиль життя, поведінку. Важливість цього принципу особливо важлива в процесі психолого-управлінського консультування, якщо врахувати те, що у багатьох шкільних психологів існують негативні стереотипи стосовно керівників освітніх закладів. Нагадаємо, що про це зазначалось в підрозділі 5.4.

Принцип конфіденційності проявляється в тому, що психолог зберігає в таємниці все, що стосується клієнта, його проблем та життєвих обставин, за винятком тих випадків, коли йдеться про загрозу для життя і здоров'я клієнта та інших людей.

Принцип професійної мотивованості консультантів означає, що він захищає інтереси клієнта, а не інших осіб чи організацій, не бере бік жодного з учасників конфлікту, уникає упередженого ставлення.

Що стосується другої підгрупи підходів та принципів, пов'язаних з дією та основними завданнями консультативного процесу, то вони теж мають своє специфічне значення.

Так, *принципи діалогічності та колаборативності у взаємодії консультанта і клієнта* [1; 186; 467], проявляються, насамперед, в тому, що консультування повинно бути побудованим як активний процес, коли консультант і клієнт спільно обговорюють і аналізують проблему і знаходять можливі шляхи її розв'язання.

Принцип особистого та організаційного розвитку полягає в тому, що головне призначення консультативного процесу зводиться до сприянні особистісному, груповому та організаційному розвитку [186; 467]. Це спричинене тим, що в умовах ринкової економіки й динамічних змін у

суспільстві конкурентноздатними є такі організації, що навчаються і розвиваються, про що мова вже йшла в розділі 1. Головна особливість організації, що навчається - це індивід, який постійно вдосконалює себе, індивід, який через навчання і особистісний розвиток, навчає і розвиває організацію. Основні принципи, які відрізняють організацію, що навчається, від інших: а) системне/парадигмальне програмування; б) особистісний і професійний розвиток; в) ментальне програмування; г) побудова бачення майбутнього; д) командний принцип роботи [186; 609]. Особистісне зростання клієнта в процесі консультування відбувається за рахунок формування проблем, виходячи із його професійних і особистісних потреб, активізації когнітивної і емоційної сфери, а функція консультанта при цьому є просвітницькою і організаційною.

Використання зазначених теоретико-методичних принципів при аналізі та здійсненні психолого-управлінського консультування в освітніх закладах дасть змогу, на наш погляд, проводити його успішно та результативно.

Також необхідно чітко враховувати **специфіку психолого-управлінського**, порівняно з іншими видами психологічного консультування, які, на наш погляд, простежуються в таких основних проявах:

1. За змістом:

а) пов'язаність з трудовою, професійною діяльністю людей, а не з їх приватним життям.

При цьому слід враховувати те, що всі види психологічного консультування можна, на наш погляд, розподілити на дві групи (рис. 6.3). До першої групи належить консультування, яке стосується приватного життя особистості (групи). Сюди ж можна віднести індивідуальне та сімейне консультування. Другу групу утворює консультування, яке стосується проблем професійної, трудової діяльності людей. До цієї групи входить консультування з проблем індивідуальної професійної діяльності (вибір

професії, професійне становлення, адаптація до професії, зміна професії тощо), а також консультування з проблем управління організацією та управління персоналом (в умовах здійснення спільної професійної діяльності).

Коли ми говоримо про психолого-управлінське консультування, то можна стверджувати, що цей вид консультування належить до другої групи консультування (друга підгрупа). Маючи свій певний самостійний зміст, він, звичайно, може бути зв'язаним і з іншими видами консультування.

2. За об'єктами впливу та аналізу:

а) пов'язаність з діяльністю не лише окремих особистостей, груп людей, а й організацій (*рис. 6.3*);

б) наявність високого соціального статусу та рівня професійної підготовки і розвитку клієнтів (керівників організацій), порівняно із середньостатистичними клієнтами в інших сферах консультування.

3. За технологіями здійснення:

а) необхідність аналізу складної системи показників, які характеризують діяльність організації (мета діяльності організації; її структура; технології; організаційне середовище; етап розвитку організації тощо) та забезпечення комплексності втручання при здійсненні консультативного впливу;

б) наявність специфічних етапів консультування: розширеної діагностичної фази (з використанням методів спостереження, тестів, вивчення продуктів діяльності, документів тощо); наявність спеціального етапу моделювання організаційних процесів з метою розвитку організації тощо);

в) використання не лише індивідуальних форм консультування, а й групових (групових і міжгрупових дискусій, ділових ігор, тренінгів тощо);

г) підвищення вимог до дотримання психологом етичних норм діяльності та правил конфіденційності, оскільки, на відміну від

індивідуального та сімейного консультування (де психолог здебільшого працює на “чужій” території, наприклад, в консультпункті), при психолого-управлінському консультуванні психолог довгий час знаходиться безпосередньо в організації, і від його поведінки значно залежить, з одного боку, як збереження авторитету керівника, так, і з іншого боку, гарантія роботи для працівників, попередження виникнення напруженості між адміністрацією та працівниками, міжособистісних конфліктів між працівниками.

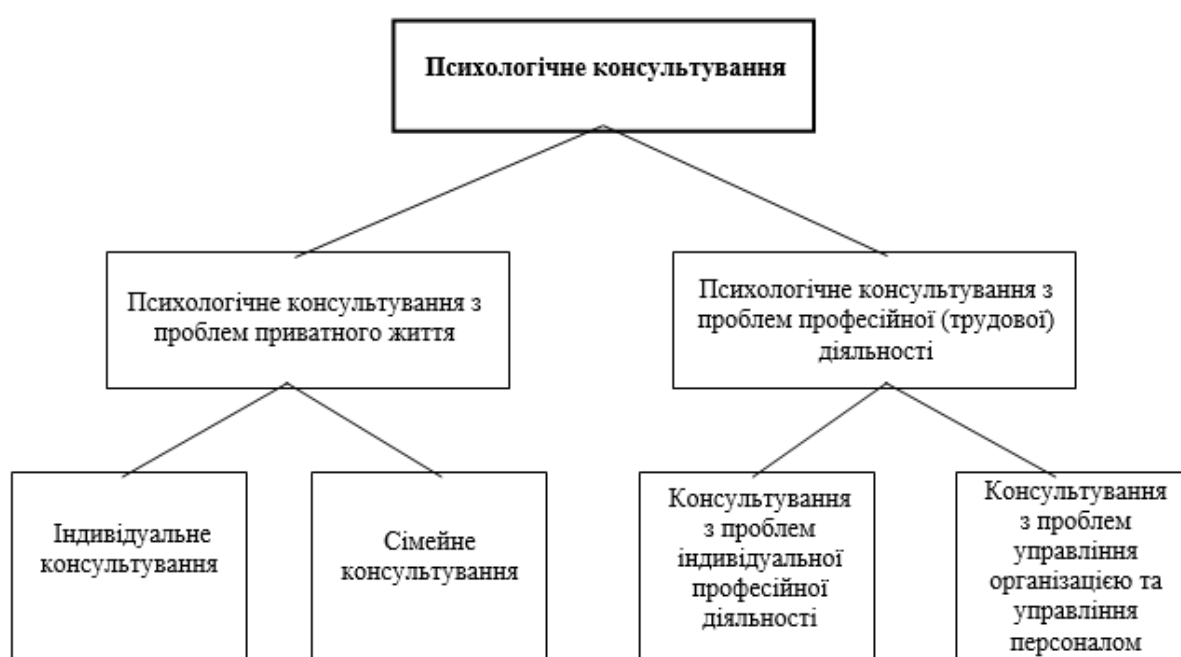


Рис. 6.3. Основні види психологічного консультування

Базуючись на означених вище підходах та принципах, можна визначити *основні види психолого-управлінського консультування в освітніх організаціях* (рис. 6.4). Першу групу складає консультування з проблем діяльності та розвитку освітньої організації в цілому (*організаційне консультування*). До другої групи належить консультування з проблем діяльності та розвитку персоналу освітньої організації (*консультування персоналу*). В свою чергу, у другій групі можна виділяти консультування керівників з проблем оптимізації управлінської діяльності (як виду

професійної діяльності), а також *консультування працівників освітніх організацій з проблем оптимізації управлінської взаємодії* (взаємодії з керівником освітнього закладу) - консультування щодо подолання негативних настанов, страхів стосовно керівника, оволодіння навичками успішного спілкування з керівником тощо.



Рис.6.4. Види психолого-управлінського консультування в закладах середньої освіти

6.4. Модель психологічного консультування керівників закладів середньої освіти з проблем управління

Реалізація ефективного психолого-управлінського консультування керівників освітніх закладів передбачає розробку **загальної моделі психолого-управлінського консультування**. Аналіз психологічної літератури, а також власний досвід автора щодо здійснення такого виду консультування в освітніх організаціях, дає підстави стверджувати, що така

модель [167], на наш погляд, повинна включати наступні основні компоненти;

1. *Мотиваційний компонент* - визначення рівня наявності мотивації керівників та працівників освітніх організацій середньої освіти щодо психологічного консультування з проблем управління та формування у них вираженої позитивної мотивації стосовно отримання такого виду допомоги.

2. *Когнітивно-смисловий компонент* - психологічний аналіз основних запитів керівників та працівників освітніх організацій щодо здійснення психологічного консультування практичними психологами (у відповідності з виділеними основними критеріями).

3. *Операційно-технологічний компонент* – обґрунтування доцільності використання практичними психологами різних стратегій, методів та форм психологічного консультування, введення його основних етапів у залежності від специфіки запитів керівників.

4. *Особистісний компонент* - визначення основних професійно-особистісних якостей практичного психолога, необхідних для здійснення ефективного психологічного консультування керівників з проблем управління.

5. *Організаційний компонент* - аналіз використання практичними психологами можливих організаційних форм психологічного консультування керівників у залежності від типу освітнього закладу, виду запиту тощо.

Зазначені компоненти моделі на матеріалі, наприклад, консультування з проблеми соціально-психологічної готовності керівників до управління можуть мати такий *конкретний вигляд*.

6.4.1. Мотиваційний компонент моделі. Вивчення реального управлінського досвіду показує, що мотивація керівників щодо отримання психологічної допомоги з проблеми формування соціально-психологічної

готовності до управління *не є досить вираженою*. Прояви такої мотивації спостерігаються лише в певній частині керівників, які найчастіше, на наш погляд, зустрічаються серед *таких категорій керівників*:

- які через високий творчий потенціал виявляють значний рівень загальної управлінської та психологічної культури, та, відповідно, потреб в самопізнанні, самоаналізі та самовдосконаленні своїх управлінських якостей;

- які пройшли спеціальну психологічну перепідготовку на курсах з психології управління в інститутах післядипломної освіти педагогічних працівників або на семінарах та курсах, організованих райво (міськво), яка виступила певним “каталізатором” щодо актуалізації такої мотивації;

- які орієнтовані на впровадження сучасних та інноваційних підходів в освітніх організаціях, і, зокрема, в сфері освітнього менеджменту, і розуміють значущість соціально-психологічної готовності керівників до управління;

- які зустрілися з реальними “кризовими” ситуаціями в процесі управління, і яким використання психолого-управлінських знань допомогло розв'язати ті чи інші проблеми тощо.

Разом з тим, аналіз управлінського досвіду доводить, що серед основної частини керівників освітніх організацій така мотивація представлена досить таки на низькому рівні або ж відсутня зовсім.

До *основних причин*, які зумовлюють наявність такої ситуації, можна, на наш погляд, віднести такі: а) *соціально-економічні бар'єри* (низький соціально-економічний розвиток суспільства; примат економічних проблем над духовно-психологічними; орієнтація значної кількості населення на “виживання” будь-якими можливими засобами, які досить часто передбачають ігнорування (свідомо чи несвідомо, повністю або частково) психологічних особливостей людської життєдіяльності); б) *бар'єри, пов'язані безпосередньо з системою середньої освіти* (низький соціальний статус освіти в суспільстві; залишковий принцип її фінансування; необхідність

керівників освітніх закладів займатись здебільшого адміністративно-господарськими проблемами та пошуками додаткових засобів фінансування тощо); в) *психологічні бар'єри* (низький рівень психологічної культури в суспільстві; недостатня орієнтація суспільної свідомості в цілому на необхідність психологічного забезпечення життєдіяльності людей та психологічного захисту особистості, відсутність розгалуженої мережі психологічних служб у різних соціальних галузях і, зокрема, в системі середньої освіти; відсутність достатньо кваліфікованих спеціалістів-психологів з проблем практичної психології управління тощо).

Виходячи з аналізу зазначених бар'єрів, до *основних умов формування позитивної мотивації керівників освітніх організацій щодо психологічного консультування з проблем управління, і, зокрема, з проблем соціально-психологічної готовності до управління*, можна, на наш погляд, віднести такі: а) психологічна просвіта керівників освітніх організацій та розкриття можливостей психології, і, зокрема, в оптимізації управління (шляхом проведення спеціальних семінарів, курсів, шкіл з психології управління та організаційної психології); б) створення розвиваючого психологічного середовища в освітніх організаціях, яке сприяє “актуалізації” потреби в психологічних знаннях та їх практичному використанні в процесі управління; в) розкриття можливостей психологічних служб у психологічному забезпеченні управлінського процесу в системі середньої освіти; г) спеціальна підготовка фахівців у сфері практичної психології управління, і, зокрема, у сфері психолого-управлінського консультування.

6.4.2. Когнітивно-смысловий компонент моделі.

Аналіз “реальних” запитів керівників освітніх організацій дав можливість здійснити типологію запитів керівників із зазначеної проблеми за такими основними критеріями: *суб'єкт запиту; зміст проблеми; ступінь*

актуалізації та осмислення запиту; надання певного виду психологічної допомоги; міра складності проблеми; ступінь екстремальності проблеми.

Щодо *першого критерію (суб'єкту запиту)*, то можна сказати, що такі питання можуть надходити від різних категорій працівників освітніх закладів.

Насамперед, варто сказати, що такі запити можуть надходити до працівників шкільних психологічних служб *“всередині” освітньої організації*, тобто безпосередньо від керівників своїх закладів або *“управлінської команди”* в цілому (стосовно тієї чи іншої проблеми управління, наприклад, пов'язаної з вибором найбільш адекватного стилю управлінської діяльності в конкретній управлінській ситуації або відпрацювання більш адекватних способів взаємодії в "управлінській команді") або від працівників цих закладів (наприклад, стосовно певних психологічних утруднень, які виникають у них при взаємодії з керівником).

Також такі запити можуть надходити від працівників, які перебувають *“поза” організацією*, наприклад, від зав. районного відділу освіти до працівника районного центру практичної психології стосовно певного *“напруження”* у взаємодії із керівником однієї із шкіл району.

Крім того, суб'єктами запиту стосовно проблеми соціально-психологічної готовності керівників до управління можуть виступати *працівники інститутів післядипломної освіти педагогічних працівників або працівники шкільних психологічних служб*, запити яких можуть торкатися, наприклад, визначення змісту навчальних курсів та відповідних методів і форм навчання, які сприяють формуванню соціально-психологічної готовності керівників в умовах післядипломної освіти.

Разом з тим, зазначимо, що основним суб'єктом запиту з зазначеної проблеми виступають саме керівники освітніх закладів.

Щодо *другого критерію (зміст проблеми)*, що тут диференціація запитів може здійснюватися, насамперед, у відповідності із структурними

компонентами психологічної готовності (див. підрозділ 3.2). Такі компоненти можуть класифікуватися за різними критеріями.

По-перше, вони можуть стосуватися як першого (планування, організація та контроль діяльності освітніх закладів), так і до другого рівня аналізу управління (прийняття управлінського рішення, вплив на людей, врахування потреб, мотивів, інтересів працівників, спілкування, попередження конфліктів тощо). Тобто, запити можуть стосуватися досить широкого кола проблем, виходячи із двох значень змісту соціально-психологічної готовності: а) *широкого* (коли мова йтиме про готовність керівників до здійснення управління закладами середньої освіти в цілому, тобто їх здатність забезпечувати реалізацію, як першого, так і другого рівнів управління); б) *вузького* (коли акцентується увага на готовності керівників забезпечувати власне психологічний аспект управління закладами середньої освіти).

По-друге, коли мова йде про власне психологічну готовність до управління, то запити можуть стосуватися основних компонентів психологічної готовності (мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний). Наприклад, запит щодо мотиваційного компоненту готовності може стосуватися недостатнього прояву мотивації керівника до здійснення управлінської діяльності, або ж незбалансованості різного виду мотивів (наприклад, переважання мотивів зовнішньої привабливості управлінської діяльності над іншими видами мотивів - соціальними, власне управлінськими тощо). Запит щодо змісту когнітивного компоненту готовності може стосуватися необхідності розширення або поповнення тих чи інших знань з психології управління. Запит щодо змісту операційного компоненту може відображати необхідність надання психологічної допомоги керівнику в здійсненні, наприклад, прогностичних або контролюючих умінь та навичок. А запит щодо змісту особистісного компоненту може відображати, наприклад, потребу керівника в корекції своїх особистісних характеристик,

які стосуються, приміром, взаємодії з працівниками (проявів гуманістичності або, навпаки, більшої вимогливості тощо).

Стосовно *третього критерію (ступінь актуалізації та осмислення запиту)*, то тут слід сказати, що керівники можуть звертатися з чітко визначеним запитом (скажімо, стосовно визначення шляхів формування “управлінської команди”) або запитом “розмитим”, не до кінця осмисленим і визначеним (наприклад, щодо загального підвищення успішності управління школою, введення “чогось нового, сучасного”).

Щодо *четвертого критерію (надання керівнику певного виду психологічної допомоги)*, то така допомога може виявлятися на двох рівнях: а) інформаційному (отримання певної інформації з тих чи інших психолого-управлінських питань, наприклад, особливостей використання керівником позитивної чи негативної стратегії формування мотивації працівників до виконання діяльності); б) на практично-дієвому рівні (наприклад, проведення діагностування з метою визначення стилю керівництва; проведення психологічної експертизи щодо ефективності прийняття групових управлінських рішень; проведення соціально-психологічного тренінгу стосовно подолання комунікативних бар'єрів у процесі спілкування тощо).

За *п'ятим критерієм (“ступінь складності проблеми”)* запити керівників можуть розподілятися на: а) запити-завдання (наприклад, провести діагностику основних мотивів управлінської діяльності та визначити шляхи їх врахування); б) запити-проблеми (наприклад, запит стосовно введення певних організаційних змін у зв'язку з трансформацією типу навчального закладу).

І за *останнім критерієм (“ступінь екстремальності проблеми”)* запити можуть розподілятися на дві основні групи. До першої групи належать запити, які стосуються тих чи інших проблем соціально-психологічної готовності до управління, які пов'язані із нормальними,

стабільними умовами життєдіяльності освітньої організації і самого керівника (наприклад, запит щодо необхідності та можливих шляхів підвищення рівня рефлексії в процесі управлінської діяльності, адекватного визначення своїх “реальних” та “потенційних” управлінських можливостей тощо). Другу ж групу складають запити, які стосуються надання психологічної допомоги керівнику в умовах екстремальних, стресових ситуацій (прихованого чи відкритого конфлікту керівника з колективом або з окремими працівниками, проблем особисто-сімейного життя тощо).

6.4.3. Операційний компонент моделі.

Операційний компонент моделі консультування з проблеми формування соціально-психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління пов'язаний, насамперед, з визначенням основних етапів здійснення такого консультування, вибором адекватних стратегій та методів консультування.

Щодо **основних етапів консультування** [449; 467], то їх, на наш погляд, можна представити таким чином:

1 етап - формування потреби у керівників освітніх організацій у зверненні за допомогою до консультанта (співвідноситься з мотиваційним компонентом моделі);

2 етап - аналіз, уточнення та формування замовлення на консультування (співвідноситься з когнітивно-смісловим компонентом моделі);

3 етап - етап здійснення власне психологічного консультування з проблем управління (співвідноситься з операційно-технологічним компонентом моделі);

4 етап - оцінка результативності консультування.

Зміст першого та другого етапів у загальному вигляді представлений вище, тому зупинимося, хоча б коротко, на змісті *третього етапу*. Слід сказати, насамперед, що цей етап включає *такі підетапи*:

- а) аналіз та уточнення основних проблем, які потребують розв'язання;
- б) вибір стратегії консультування та здійснення консультативного впливу;
- в) моделювання та підтримання психолого-організаційних процесів з метою розвитку організації (керівника).

Реалізація зазначених етапів передбачає вибір необхідних стратегій та індивідуальних і групових методів консультування.

Щодо *першого підетапу*, то тут основними методами виступають *діагностичні методи*. До них можна віднести: а) проведення інтерв'ю з керівником та працівниками; б) використання тестових методик для вивчення особливостей управлінської діяльності керівника (методики для вивчення: загальної соціально-психологічної готовності керівника до управління; творчого потенціалу керівника; орієнтації на адміністративні чи лідерські якості; орієнтація на себе, на справу та на людей тощо); в) використання тестових методик для вивчення індивідуально-психологічних особливостей керівника (наприклад, тест Кеттела та інш.); г) використання тестових методів для вивчення особливостей оцінки діяльності керівника працівниками та соціально-психологічних проблем управління, які існують у колективі (методика для вивчення стилю керівництва, методика для вивчення соціально-психологічного клімату в колективі, соціометрія тощо) [71; 352; 386; 419; 505; 522].

На *другому підетапі* важливим є вибір *адекватної стратегії консультування* [5; 18; 467], що має базуватися, на наш погляд, на врахуванні таких параметрів: а) від кого надійшло замовлення (хто є суб'єктом запиту); б) аналіз змісту проблеми, яку необхідно розв'язати; в) “соціального” замовлення та фінансово-організаційних можливостей суб'єкту

запиту (чого він прагне досягнути в результаті консультування та якими володіє фінансово-матеріальними можливостями); г) організаційного статусу психолога (чи він працює безпосередньо в організації, чи поза її межами) та професійних можливостей психолога (чи володіє він конкретними технологіями, методами тощо). Реалізація тієї чи іншої стратегії консультування тісно пов'язана з використанням *індивідуальних та групових методів навчання та консультування*.

Наприклад, стосовно замовлення, яке надійшло від “управлінської команди” школи і стосується когнітивного та операційного компоненту соціально-психологічної готовності, адекватною, на наш погляд, буде ***стратегія навчання***, яка буде полягати в тому, що психолог може провести цикл семінарів щодо розкриття змісту тих чи інших проблем психології управління (за допомогою такої *індивідуальної форми навчання* як проблемні лекції) та відпрацювання певних управлінських умінь та навичок, які стосуватимуться, наприклад, оптимізації адекватної взаємодії членів команди між собою (за допомогою *групових форм навчання* - соціально-психологічний тренінг, відеотренінг, рольові та ділові ігри тощо). Це може провести як психолог, що працює в освітній організації, так і психолог, що працює за її межами. При цьому використання тих чи інших методів навчання, наприклад, відеотренінгу, буде обумовлено певними технічними можливостями школи, наприклад, пов'язаними з наявністю відеотехніки.

Стосовно іншої проблеми, яка надійшла, наприклад, від керівника освітнього закладу щодо можливих шляхів оптимізації його стилю керівництва, адекватною буде ***стратегія спеціаліста***, коли психолог школи або психолог з районного центру психологічної служби може провести необхідне обстеження самого керівника та педагогічного колективу, установити певні закономірності в оцінці стилю (скажімо, виявити можливе розходження між думкою самого керівника про свій стиль та думкою колективу) та спільно з керівником проаналізувати існуючі проблеми та

визначити можливі шляхи їх розв'язання. Основним методом консультування тут буде така *індивідуальна консультаційна бесіда* [419].

Коли ж від керівника надійшло замовлення стосовно введення певних інновацій в освітньому закладі (зміна статусу навчального закладу, введення нових освітніх технологій, впровадження нових форм управлінської діяльності, формування позитивної мотивації працівників стосовно нововведень тощо), а освітній заклад має свого досвідченого психолога або ж може запросити на досить довгий час психолога-консультанта з незалежного консультативного центру та профінансувати його діяльність, то доцільною буде *процесуальна стратегія*. Особливість цієї стратегії буде полягати в тому, що психолог буде в складі “управлінської команди” або в процесі індивідуальної роботи з керівником повсякчас сприяти осмисленню найбільш пріоритетних завдань на кожному із підетапів, аналізувати особливості “просування” організації вперед при вирішенні тих чи інших завдань, визначати проблеми, які існують при цьому, та фактори, які блокують цей рух тощо. Така стратегія, яка базується на *поєднанні як індивідуальних, так і групових методів консультування*, передбачає високий рівень кваліфікації психолога, особливого дотримання ним правил конфіденційності, а також наявність психологічної сумісності між керівником та психологом.

Слід сказати, що фактично вибір та здійснення процесуальної стратегії пов'язаний з *третьім підетапом - моделюванням та підтриманням психолого-організаційних процесів з метою розвитку організації (керівника)*.

Що стосується *четвертого етапу (оцінки результативності консультування)*, то він пов'язаний з визначенням ступеня досягнення в процесі консультування основних його цілей. .

6.4.4. Особистісний компонент моделі.

Особистісний компонент моделі передбачає наявність у психолога глибоких знань із загальних проблем управління, змісту та структури соціально-психологічної готовності (загальної та спеціальної), факторів, які впливають на її становлення. Бажаним є наявність власного управлінського досвіду. Думається, що таке консультування має здійснювати консультант-універсал [467], тобто такий, який є спеціалістом з широкого, а не з вузького кола психолого-управлінських проблем. Обов'язковим є також дотримання правил конфіденційності, необхідність в якому, як уже зазначалось, в психолого-управлінському консультуванні є більш виражена, ніж при індивідуальному консультуванні. Важливим є дотримання психологом стратегії партнерства та створення умов для професійного та особистісного розвитку та самореалізації кожного із працівників освітніх організацій.

6.4.5. Організаційний компонент моделі.

Основні організаційні форми психолого-управлінського консультування можуть бути виділені за двома критеріями: а) територіально-організаційна підпорядкованість психологів; б) професійно-кількісний склад консультантів.

За першим критерієм (територіально-організаційна підпорядкованість психологів) можуть бути виділені такі організаційні форми психолого-управлінського консультування а) консультування, яке здійснюється психологом, що працює безпосередньо в освітній організації - в школі, райво, міськво тощо; б) консультування, яке проводиться психологом, який працює за межами організації, в територіально-консультативних центрах (створених при районних, міських центрах психологічної служби).

“Внутрішньо-організаційне” психолого-управлінське консультування” має, на наш погляд, такі переваги: конкретне знання психологом проблем освітньої організації та індивідуально-психологічних особливостей клієнта; можливість системного вивчення проблем та використання процесуальної

стратегії консультування тощо. Разом з тим, воно має і певні недоліки: підпорядкованість штатного психолога керівнику; його матеріальна залежність від адміністрації тощо.

До переваг “зовнішнього” психолого-управлінського консультування, на наш погляд, належать: незалежність від керівництва освітнього закладу; більш об’єктивна оцінка; наявність досвіду роботи з іншими організаціями тощо. Недоліки такого виду консультування: територіальна віддаленість консультпунктів; недостатнє знання конкретних проблем організації тощо.

Слід зазначити, що психолого-управлінське консультування може також здійснюватися незалежними консультативними фірмами (приватними, державними), які сьогодні досить активно створюються *поза організаційними межами закладів середньої освіти*.

До основних організаційних форм психолого-управлінського консультування, які виділені за *другим критерієм (кількісно-професійним складом консультантів)* можна віднести: а) *індивідуальне консультування* (здійснюється одним консультантом); б) *діадне консультування* (здійснюється двома консультантами, які можуть бути спеціалістами з різних аспектів проблеми, наприклад, консультант з проблем управління і власне психолог); в) “консультування командою” (здійснюється групою консультантів, які виконують певні функції). Доцільним є використання в процесі “діадної” та “командної” форм консультування спеціалістів різних професій (психологів, методистів, юристів тощо).

Використання тих чи інших організаційних форм консультування залежить від конкретних управлінських проблем та специфіки діяльності психологічної служби в конкретному освітньому закладі.

Впровадження зазначеної моделі психолого-управлінського консультування може сприяти, на наш погляд, більш успішному розв’язанню психолого-управлінських проблем і, відповідно, підвищенню ефективності управління освітніми закладами в цілому.

Щодо визначення **ефективності психолого-управлінського консультування**, то його можна визначити як міру досягнення в процесі консультування основних цілей консультування.

У процесі дослідження була розроблена та апробована **система критеріїв ефективності психолого-управлінського консультування**, яка включає такі критерії: а) на рівні клієнта; б) на рівні консультанта.

В свою чергу, критерії психолого-управлінського консультування **на рівні клієнта** можна розподілити на критерії: а) на рівні консультування персоналу (керівника-працівників); б) на рівні консультування організації.

Основні критерії ефективності консультативного процесу на рівні клієнта: (*при консультуванні персоналу*) складають: а) мотивація до здійснення діяльності та розвитку; б) професійна компетентність та ефективність здійснення діяльності; в) міжособистісні стосунки; г) емоційне самопочуття; д) ціннісні орієнтації тощо.

До основних критеріїв ефективності консультативного процесу на рівні клієнта (*при консультуванні організації*) належать: а) мотивація до здійснення ефективної діяльності та організаційного розвитку; б) ефективність діяльності (організаційна структура; прийняття управлінських рішень; реальні результати діяльності); в) соціально-психологічний клімат; г) емоційне самопочуття; д) цінності, установки, норми поведінки (організаційна культура) тощо.

До групи основних критеріїв ефективності консультативного процесу **на рівні консультанта** належать: а) підвищення загальної компетентності; б) вдосконалення в оволодінні конкретними техніками; в) особистісне зростання тощо.

Для вимірювання зазначених критеріїв була визначена система спеціальних **методів**, яка включає групи методів для вимірювання показників: а) на рівні персоналу та організації; б) об'єктивні та суб'єктивні; в) кількісні та якісні.

До методів вивчення ефективності консультування організації можна віднести: а) методи вивчення образу організації (методика Р.Лейкерта “Профіль організаційних характеристик”) та методи вивчення організаційних парадигм (“Шкали організаційних парадигм Л.Константина); б) методи активного соціального навчання (соціально-психологічні тренінги; ситуаційно-рольові ігри; мозкові штурми; креативні групи; фокус-групи; групи конфліктів тощо) [18; 203; 231; 302; 399; 420].

Група методів вивчення ефективності діяльності персоналу включає: а) спостереження; б) вивчення документів; в) опитування (інтерв’ю; глибинне інтерв’ю; анкетування); г) соціометрія; рейтинг; д) самоаналіз, самозвіт; е) тестування тощо [258; 280; 419; 426; 516; 524].

Важливим при вимірюванні ефективності психолого-управлінського консультування є поєднання об’єктивних та суб’єктивних, кількісних та якісних методів при вивченні ефективності консультативного процесу

Зазначені критерії та показники були апробовані у процесі визначення ефективності психолого-управлінського консультування керівників освітніх організацій та показали доцільність їх використання.

Висновки

На основі проведеного дослідження, яке підтвердило висунуто гіпотезу, можна зробити такі основні висновки:

1. Одним із найбільш системних і комплексних видів психологічної допомоги керівникам освітніх закладів є психологічне консультування керівників з проблем управління.

2. Визначення змісту та завдань такого виду консультування здійснюється в рамках двох основних напрямків досліджень: управлінсько-консультативного та психолого-консультативного. У рамках першого напрямку психологічне консультування з проблем управління розглядається

як один із видів управлінського консультування (а більш ширше - як один із методів удосконалення практики управління), у рамках другого напрямку - як один із видів психологічного консультування (а більш ширше - як один із видів психологічної допомоги особистості, групі, організації).

3. На основі першого підходу доцільно говорити про такі основні особливості управлінського консультування: а) управлінське консультування є одним із засобів оптимізації управління організаціями; б) таке консультування полягає у наданні консультантом допомоги щодо оптимізації функціонування всіх структурних підсистем організації (цілі та завдання; структура; технології та методи діяльності; керівництво та персонал; в) основні види управлінського консультування розподіляються на дві групи - консультування, пов'язане з аналізом діяльності організації в цілому (організаційне консультування) та консультування з проблем управління людськими ресурсами (консультування з проблем управління персоналом); г) найбільш "психологічним" за своєю сутністю, або власне психолого-управлінським консультуванням, є консультування з проблем управління людськими ресурсами; д) певне "психологічне навантаження" несуть і інші види управлінського консультування, які стосуються функціонування інших структурних підсистем діяльності організації, оскільки вони нерозривно пов'язані з особливостями особистості керівників організації (їх потребами, мотивами, цінностями тощо), але найбільш "рельєфно" психологічний зріз управлінського консультування простежується на рівні консультування, яке стосується провідної підсистеми будь-якої організації - людей.

4. У рамках другого напрямку психологічне консультування з проблем управління розуміється як вид психологічної допомоги керівникам у ситуаціях утруднення, які виникають в процесі управління. Основне призначення психолого-управлінського консультування полягає в тому, щоб: а) допомогти керівнику усвідомити зміст проблеми, яка створює утруднення в процесі управління; б) сприяти осмисленню можливих альтернативних

підходів до її розв'язання; в) посилити власну відповідальність керівника за необхідність розв'язання "актуальної" проблеми тощо.

5. Психологічне консультування керівників з проблем управління має певні відмінності, порівняно з іншими видами психологічного консультування (індивідуальним, сімейним). Ці відмінності стосуються: а) змісту діяльності, яка виступає предметом аналізу в консультативному процесі (трудова, професійна діяльність, а не приватне життя людей); б) особливостей суб'єктів консультативного процесу (такими суб'єктами виступають не лише окремі особи, групи людей, а й цілі організації; суб'єкти запиту здебільшого мають високий соціальний статус та рівень професійної підготовки і розвитку); в) технологічних основ здійснення консультативного процесу (необхідність аналізу складної системи показників, які характеризують діяльність організації; забезпечення комплексності втручання при здійсненні консультативного впливу; наявність специфічних етапів консультування, таких як розширена діагностична фаза та моделювання організаційних процесів; використання не лише індивідуальних, але й групових методів консультування; підвищена вимогливість до дотримання психологом правил конфіденційності тощо).

6. Модель психолого-управлінського консультування керівників закладів середньої освіти включає такі основні компоненти: а) мотиваційний (аналіз потреб керівників закладів середньої освіти у психологічному консультуванні з проблем управління); б) когнітивно-смісловий (аналіз основних запитів керівників закладів середньої освіти щодо психологічного консультування); в) операційно-технологічний (використання різних етапів, стратегій, методів та форм психологічного консультування); д) особистісний (визначення основних професійно-особистісних якостей практичного психолога, необхідних для здійснення ефективного психологічного консультування з проблем управління); г) організаційний (обґрунтування доцільності використання різних

організаційних форм психологічного консультування керівників у залежності від змісту запиту і типу освітньої установи).

ПІСЛЯМОВА

Реалізація викладених в монографії теоретико-методологічних принципів та підходів, а також методичних прийомів може сприяти підвищенню ефективності управління закладами середньої освіти.

Книга може бути використана при підготовці та перепідготовці керівників закладів середньої освіти в умовах вузівської та післядипломної освіти з метою формування психологічної готовності до управління.

Книга буде корисною також в процесі підготовки практичних психологів як для загальної психологічної освіти, і з метою забезпечення спеціалізації в сфері психології управління.

Ідеї, відображені в монографії, можуть також служити основою для подальшої розробки теоретичних засад психології управління та практичної психології управління – галузі практичної психології, спрямованої на надання психологічної допомоги керівникам і працівникам організацій у розв'язанні проблем управлінської взаємодії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. **Абрамова Г.С.** Введение в практическую психологию. - 2-е изд, исправл. и доп.- М.: Междунар. педагог. академия, 1994. - 237 с.
2. **Айві А.** Цілеспрямоване інтерв'ювання і консультування: сприяння розвитку клієнта: Пер. з англ.: Навч. посібник.- К.: Сфера, 1998.- 342 с.
3. Активные формы обучения в повышении квалификации руководителей школ: метод. рек-ции / Сост. И.А.Трухин, А.С.Винник. - К. Укр. інст. підвищ. кваліф. керівних кадрів освіти, 1986.- 36 с.
4. Актуальні проблеми психологічної освіти в системі підвищення кваліфікації кадрів: Тези допов. і повід. респ. наук.-практ. конф. 30-31 травня 1994 р. / Ред. колегія: Дробноход М.І., Киричук О.В., Коломінський Н.Л., Карамушка Л.М., Бондарчук О.І. - Київ: Укр. інст. підвищ. кваліф. керівних кадрів освіти, 1994.- 215 с.
5. **Алексеев А., Пигалов В.** Деловое администрирование на практике: Инструментарий руководителя.- М.: Технолог. школа бизнеса, 1994.-144 с.
6. **Алешина Ю.Е.** Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. - М.: РИЦК "Социальное здоровье России", 1993.-172 с.
7. **Алфімов В.М.** Ліцей сьогодні і завтра // Рад. школа. - 1991. - № 9. - С. 82-87.
8. **Андрієвська В.В.** Гуманізація освіти: проблеми й пошуки в країнах Західної Європи // Психолого-педагогічні проблеми гуманізації освіти: Зб. мат-лів міжрег. наук.-практ. семінару (28-30 березня 1996 р.).- Київ-Рівне, 1997.-С.11-14.
9. **Андрієвська В.** Проблема впливу педагогічної діяльності на особистість учителя // Міжнародний семінар з гуманістичної психології та педагогіки

(Рівне - 15-17 червня 1998 р.): Тези допов. і повід. / Відп. ред. Г.О.Балл. - Київ - Рівне: Ліста, 1998.- С.15.

10. **Андрос М.Є.** Психічне здоров'я особистості: психологічне консультування керівників шкіл // Освіта і управління. – 1998. – Т. 2, № 2. – С. 63-69.
11. **Анисимов О.С., Деркач А.А.** Основы общей и управленческой акмеологии: Учебн. пособие.- М. - Новгород: Российская академия государств. службы при Президенте Российской Федерации, 1995. - 272 с.
12. **Анциферова Л.И.** Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования // Психолог. журн. - 1980.- Т1, № 2.- С. 52-60.
13. **Армстронг М.** Основы менеджмента: Как стать лучшим руководителем- Ростов-на-Дону: Феникс, 1998.- 512 с.
14. **Асеев В.Г.** Мотивация поведения и формирование личности.- М.: Мысль, 1976. - 158 с.
15. **Асмолов А.Г.** Практическая психология как фактор конструирования образовательного пространства личности // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А.Леонтьева, В. Г.Щур. - М.: Смысл, 1997.-С.239-248 .
16. **Атватер И.** Я Вас слушаю... Советы руководителю, как правильно слушать собеседника: Сокр. пер. с англ. - М.: Экономика, 1984. - 112 с.
17. **Афанасьев В.Г.** Мир живого: системность, эволюция и управление.-М.: Политиздат, 1986.- 334 с.
18. **Базаров Т.Ю.** Практика работы с персоналом в организациях // Введение в практическую социальную психологию: Учебн. пособие. / Под ред. Ю.М.Жукова, Л.А.Петровской, О.В.Соловьевой.- 2-е исправл. изд.- М.: Смысл, 1996. - С.68-87.

19. **Балл Г.О.** Гуманістичні засади педагогічної діяльності // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. - 1994. - № 2. - С. 3-12.
20. **Балл Г.О.** Проблема гуманізації освіти та деякі напрямки її розв'язання // Психологічні засади гуманізації загальної середньої освіти / Ред. С.О. Мусатов С.О. - Рівне, 1995 - С. 10-16.
21. **Балл Г.О.** Види наукової діяльності і предмет практичної психології // Практична психологія: теорія, методи, технології: М-ли науков. семінару 9-10 червня 1997 р. - К.: Ніка-центр, 1997.-С.28-32.
22. **Балл Г.О.** Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти // Освіта і управління.- 1997.-Т.1, № 2.- С. 21-36.
23. **Балл Г.О., Волинець А.Г., Копилов С.О.** Діалого-культурологічний підхід як напрям гуманізації освіти//Психологія-школі: Зб.мат-лів другого міжрег. наук.-практ. семінару (Рівне, 16-18 січня 1997 р.). - К.: Наук.думка, 1997.- С. 76-82.
24. **Бандурка А.М., Бочарова С.П., Землянская Е.В.** Психология управления.-Харьков: Фортуна-пресс, 1998.- 464 с.
25. **Барабаш Ю.Г.** Определение управленческой подготовленности слушателей ФППК ОНО // Педагогика. - 1992. - № 5. - С. 78-80.
26. **Бегей В.М.** Демократизація управління загальноосвітньою школою.- Тернопіль: Міжнар. центр освіти, науки і культури Міністерства освіти України, 1994. - 195 с.
27. **Бегей В.М.** Районні (міські) відділи народної освіти // Роботу з педагогічними кадрами - на рівень сучасних вимог життя: Метод. рекомендації відділам народної освіти, методичним кабінетам, керівникам шкіл. - Львів: Обласн. інст. удосконален. вчителів, 1985. - С.7-16.
28. **Березняк Є.С.** Громадсько-демократичні структури в управлінні школою // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України.- 1995 - №2. - С. 164-171.

29. **Березняк Е.С.** Важнейшее звено управления школой.- К.: Рад. школа, 1981.-131 с.
30. **Берзінь В.І.** Психологічна готовність дітей до навчання в школі: Монографія.- К., 1997. - 156 с.
31. **Бернс Р.** Развитие Я-концепции и воспитание: Пер. с англ.- М.: Прогресс, 1986. - 424 с.
32. **Бех І.Д.** Психологічна суть гуманізму у вихованні особистості // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. - 1994 - №3. - С. 3-12.
33. **Биркенбиль В.Ф.** Как добиться успеха в жизни: Пер. с нем.- М.: СП "Интерэксперт", 1992.- С.75-90.
34. **Блейхер В.М., Крук И.В.** Патопсихологическая диагностика.- К.: Здоров"я, 1986.-142 с.
35. **Блэк С.** Паблик рилейшенз. Что это такое? Пер. с англ.- М.: Модино пресс, 1990. - 239 с.
36. **Бойко В.В., Ковалев А.Г.** Конфликты в трудовом коллективе и пути их разрешения. - Психол. журн.- 1983.- Т. 4, № 3. - С.51-60.
37. **Бондар В.І.** Дидактика: ефективні технології навчання студентів: К.: Вересень, 1996.- 129 с.
38. **Бондарь В.И.** Проблема дидактической подготовки учителей и руководителей школ // Повышение квалификации педагогических кадров /Под ред. И.Ф.Жерносека, М.Ю.Красовицкого, С.В.Крисюка. - К.: Освіта, 1992.- С. 56-62.
39. **Бондар В.І., Красовицький М.Ю.** Проблеми удосконалення змісту навчання керівних педагогічних кадрів // Рад. школа.- 1975.- № 7.- С. 78-85.
40. **Бондаренко О.Ф.** Психологічна допомога особистості: Учб. посібник. - Харків: Фоліо, 1996.-237с.

41. **Бондаренко А.Ф.** Христинаская психотерапия в США и в англоязычном мире // Московский психотерапевтический журн.-1996.- №1.-С.115-128.
- 42.**Бондарчук О., Шкурко Я.** Проблемы підвищення психологічної компетентності керівників шкіл // Освіта і управління.- 1997.- Т 1, № 2.- С.114-122.
- 43.**Боришевський М.Й.** Розвиток самоактивності дитини як основа гуманізації педагогічного процесу // Міжнародний семінар з гуманістичної психології та педагогіки (Рівне - 15-17 червня 1998 р.): Тези допов. і повід./ Відп. ред. Г.О.Балл. -Київ - Рівне: Ліста, 1998.- С.22-23.
- 44.**Боришевський М. Й.** Національна самосвідомість у становленні особистості громадянина // Психологія самосвідомості: історія, сучасний стан та перспективи дослідження. - К.: Любіть Україну, 1999.- С.14-15.
- 45.**Боришевський М. Й.** Теоретико-методологічні основи дослідження психологічних закономірностей виховання громадянської свідомості та самосвідомості особистості // Актуальні проблеми психології: Наукові записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка.- Вип.19. / За ред. С.Д.Максименка.-К., 1999. - С.36-44.
46. **Боришевський М.Й., Циба В.Т.** Патріотизм як консолідуєчий чинник українського суспільства // Духовність та злагода в українському суспільстві на перехресті тисячоліть: Зб. наук. пр..- К., 1999. - С. 208-214.
- 47.**Борманн Д., Воротина Л., Федерман Р.** Менеджмент. Предпринимательская деятельность в рыночной экономике. - Гамбург: S+W Steuer- and Wirtschaftsverlag, 1992. - 906 с.
- 48.**Бородкин Ф.М., Коряк Н.М.** Внимание: Конфликт! - 2-е изд., перераб. и доп. - Новосибирск: Наука, Сиб.отд-ние, 1989. - 190 с.

49. **Босенко М.І.** Соціально-педагогічні особливості організації навчально-виховного процесу в гімназії гуманітарного спрямування: Автореф. дис... канд. педагог. наук: 13.00.05 / Київський університет ім.Тараса Шевченка. - К., 1998.- 24 с.
50. **Братченко С.** Гуманизация образования: возможности и проблемы // Міжнародний семінар з гуманістичної психології та педагогіки (Рівне - 15-17 червня 1998 р.): Тези допов. і повід. / Відп. ред. Г.О.Балл. - Київ. - Рівне: Ліста, 1998.- с.24.
51. **Бреслав Г.М.** Образование и подготовка психологов: дилеммы гуманистической психологии // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А.Леонтьева, В. Г.Щур.- М.: Смысл, 1997.-С.249-256.
52. **Буленко Т.В.** Особенности формирования психологической готовности к семейной жизни у студенческой молодежи: Автореф. дис... канд. психолог. наук: 19.00.07 / Інститут психології АПН України. - К., 1996. - 24 с.
53. **Бурлачук Л.Ф., Грабская И.А., Кочерян А.С.** Основы психотерапии: Учеб. пособие.- К.: Ника-Центр., М.: Алетейа, 1999.- 320 с.
54. **Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М.** Словарь-справочник по психологической диагностике.- Киев: Наук. думка, 1989.-200 с.
55. **Бурменская Г. В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г.** Возрастно-психологическое консультирование: Проблемы психического развития детей. -М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. - 136 с.
56. **Вадимова И.** Что такое развитие организаций? - Alter Ego. - 1994. - № 1. - С.18-20.
57. **Валицкая А.П.** Философские основания современной парадигмы образования // Педагогика.- 1997.- №3.- С.15-20.
58. **Васильков Л.М., Тевлін В.Л.** Оптимізація праці завуча загальноосвітньої школи. - К.: Рід. школа, 1982. - 175 с.

59. **Васьковская С.В., Горностай П.П.** Психологическое консультирование: Ситуац. задачи.- К.: Вища школа, 1996. - 192 с.
60. **Васютинський В.О.** Соціально-психологічні та психолого-педагогічні чинники формування громадянської свідомості молоді // Духовність та злагода в українському суспільстві на перехресті тисячоліть: Зб. наук. пр.- К., 1999. - С. 134-139.
61. **Вачевський М.В.** Для ринкової системи господарювання // Рідна школа.-1994.- № 8 - С.55.
62. **Вачевський М. В.** Принципи і форми кредитування: Школа і бізнес // Рідна школа. - 1996. - № 9. - С.56-57.
63. **Вересоцкий Є.С., Парохин В.Н.** Труд и отдых плавсостава: человеческий фактор в экипаже.- М.: Транспорт, 1986. - 215 с.
64. **Винославська О.В.** Як у навчальних закладах США дбають про підтримку позитивного іміджу // Практична психологія та соціальна робота. - 1998. -№ 2. - С. 6-8.
65. **Винославская Е.В.** Формирование психологической готовности куратора академической группы к воспитательной работе: Автореф. дис... канд. психол. наук.: 19.00.07 / НИИ психологии УССР. - К., 1986. - 24 с.
66. **Винославська О.В. Малигіна М.П.** Людські стосунки: заочна школа// Практична психологія та соціальна робота. – 1998. - № 5 - 10; 1999.- № 1-8; 2000. - № 3.
67. **Виссема Х.** Менеджмент в подразделениях фирмы (предпринимательство и координация в децентрализованной компании): Пер. с англ.-М.:ИНФРА-М., 1996.- 288 с.
68. **Виханский О.С.** Стратегическое управление: Учебник.- М.: Изд-во Моск. ун-та, 1995.-252 с.
69. **Вікова психологія /За ред. Г.С.Костюка.- К.: Рад. школа, 1976.- 269 с.**

70. **Віленська Т.Г.** Гуманізація викладання іноземних мов у школі // Психологія -школі: Зб.мат-лів другого міжрег. наук.- практ. семінару (Рівне, 16-18 січня 1997 р.).- К.: Наук. думка, 1997.-С.40-48.
71. **Власова Н.** ...И проснешься боссом: Справочник по психологии управления: В 3-х томах. - Новосибирск: Фирма "Экор", 1994.- Т 1.- 214 с.; Т.2.- 200 с.; Т.3.-231 с.
72. **Воробйова Л.** Гуманістична спрямованість педагогічного спілкування // Міжнародний семінар з гуманістичної психології та педагогіки (Рівне - 15-17 червня 1998 р.): Тези допов. і повід./ Відп. ред. Г.О.Балл. -Київ - Рівне: Ліста, 1998.- с.29-30.
73. Всеукраїнська науково-практична конференція з проблем роботи середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладів нового типу: Тези допов. та вист. - Київ,1994.- Вип. 1. - 311 с. ; Вип. 2.- 302 с.
74. **Вудкок К., Френсис Д.** Раскрепощенный менеджер - М.: Дело, 1991. - 319 с
75. **Гавриленко І. М.** Соціологічний моніторинг і діагностика в освіті // Освіта і управління.- 1998.-Т.2, №2.- С.7-9.
76. **Гаврилишин Б.** Корпоративна ефективність: відповідність стратегії, структури та стилю управління // Постметодика.- 1998.- № 3(21). - С.47-51.
77. **Гаврилишин Б.** Підготовка менеджерів для міжнародних операцій: Роль інституцій розвитку менеджменту // Економічний часопис.- 1998.- № 9.- С. 13-18.
78. **Гаджиева Н.М., Никитина Н.Н., Кислинская Н.В.** Основы самосовершенствования: Тренинг самосознания. - Екатеринбург: Деловая книга, 1998.- 144 с.
79. **Гаєвський Б.А.** Реформування системи управління в Україні // Україна на зламі тисячоліть: історичний експурс, проблеми, тенденції та

- перспективи /За заг. ред. Г.В.Щокіна, М.Ф.Головатого.- К.: МАУП, 2000.
- С. 319-336.
- 80.**Генов Ф.** Психология управления: Основные проблемы: Пер. с болг. - М.: Прогресс, 1982. - 422 с.
- 81.**Генов Ф. Ю.** Психологические особенности мобилизационной готовности спортсменов. - М.: Спорт, 1971. - 245 с.
- 82.**Гершунский Б.С.** Прогностика управленческих решений в образовании // Сов. педагогика.- 1988. - № 1.- С. 50-56.
- 83.**Гильбух Ю.З.** Учитель и психологическая служба школы.- К.: Инст. психологии АПН Украины, 1993.- 142 с.
- 84.**Гительмахер Р.Б., Скотников В.Н.** Роль социально-перцептивных процессов в стабилизации сельскохозяйственного коллектива // Психол. журн.-1991.- Т.12, №5.- С.78-85
- 85.**Гичан И.С.** Психология управления трудовыми коллективами.- К.: КИИГА, 1987.- 80 с.
- 86.**Головаха Е.И., Панина Н.В.** Психология человеческого взаимопонимания. -К.: Изд-во полит. лит-ры, 1989.- 189 с.
- 87.**Головаха Е.И., Кроник А.А.** Себе и другим // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А.Леонтьева, В. Г.Щур.- М.: Смысл, 1997.- С.92-110.
- 88.**Гончаренко С.А.** Диференціація навчання як засіб його гуманізації// Психолого-педагогічні проблеми гуманізації освіти: Зб. мат-лів міжрег. наук.-практ. семінар (28-30 березня 1996 р.).-Київ - Рівне, 1997. - С. 42-44.
- 89.**Горбачик А.П.** ОСА: пакет программ обработки социологических анкет: Руководство пользователя. - К., 1992. - 37 с.

90. **Горноста́й П.П.** Формиро вание психологической готовности старшеклассников к педагогической деятельности: Автореф. дис... канд. психолог. наук: 19.00.07 / НИИ психологии УССР. - К., 1988.- 17 с.
91. **Горноста́й П.П., Васьковская С.В.** Теория и практика психологического консультирования: Проблемный подход.- Киев: Наук. думка, 1995. - 128 с.
92. **Гребельников А.А.** Социально-психологический климат редакционного коллектива.- М.: Изд-во ун-та дружбы народов. 1986. - 47 с.
93. **Грининг Т.** История и задачи гуманистической психологии // Вопр. психологии. - 1988. - № 4. - С.161-167.
94. **Гришина Н.В.** Психология конфликта.- СПб: Питер, 2000.- 464 с.
95. **Гузеев В.** “Метод проектов” как частный случай интегральной технологии обучения // Директор школы.- 1995.- № 6.- С.39-47.
96. **Даніленко Л.** Модернізація змісту, форм і методів управлінської діяльності керівника школи // Освіта і управління.- 1998.- Т.2, №1.- С.48-54.
97. **Дафт Р.Л.** Менеджмент: Пер. с англ.- СПб: Питер, 2000.- 832 с.
98. **Дейкун Д.І.** Школи - гімназії та ліцеї // Рідна школа. 1992.- № 9-10.- С. 78-80.
99. Деловая (управленческая) игра как метод подготовки и повышения квалификации директоров средних школ: Метод. рек-ции /Сост. Н.И.Мицкевич.- Минск: Народна просвета, 1985.-58 с.
100. **Дерзкова Н.** Команда: этапы становления и поведения руководителя // Директор школы. -1996.- №1.- С. 30-36.
101. **Деркач А.А., Ситников А.П.** Формирование и развитие профессионального мастерства руководящих кадров: социально-психологический тренинг и прикладные психотехнологии.- М.: Луч, 1993.-72 с.

102. Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога: Сб. науч. тр. / Отв. ред. И. В. Дубровина. - М.: Просвещение 1987. - 178 с.
103. Дидактичні аспекти альтернативної освіти / Відп. ред. В.Ф.Паламарчук В.Ф.- К.: Інст. системних досліджень Міністерства освіти України, НДІ педагогіки АПН України, 1992.- 78 с.
104. **Дизель П.М., Раньян У.М.** Поведение человека в организации.- М.: Фонд "За экономическую грамотность", 1993. - 272 с.
105. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Книга для вчителя / За ред. Г.О.Балла, В.Киричука, Р.М.Шимонашвілі. - К.: ІЗМН, 1997.- 136 с.
106. **Долинський Г.Д.** Динаміка соціально-психологічних вимог до керівника школи// Психологія.- Вип. 11.- К.: Рад. школа, 1972.- С. 150-160.
107. **Донцов А.И., Полозова Т.А.** Проблема конфликта в западной социальной психологии. - Психол. журн.- 1980.- Т. 1.- № 6 - С. 119-133.
108. **Донченко О.А.**Управлінська криза в суспільстві: проблема ідентифікації з політичною владою // Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія: Мат-ли методол. семінару Академії педагогічних наук України, 12 листопада 1998 р.- К.: Гнозис,1998.-С.48-56.
109. **Донченко Е.А., Титаренко Т.М.** Личность: конфликт, гармония. - К.: Политиздат Украины, 1987. - 158 с.
110. **Драгомирецька Н.М.** Шляхи підвищення ефективності ділового спілкування брокера : Автореф. дис... канд. психол. наук.: 19.00.03 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. - К., 1994. - 21 с.
111. **Драккер П.** Управление, нацеленное на результат: Пер. с англ.- М.: Технолог. школа бизнеса, 1994.- 200 с.

112. **Дробноход М., Левицький В.** Проблема формування управлінської еліти в Україні // Освіта і управління.-1997.- Т.1, №4. - С. 29-36.
113. **Дубровина И.В., Прихожан А.М.** Положение о школьной психологической службе // Вопр. психологии. - 1985.- № 2.- С.76-81.
114. **Дурай-Новакова К.М.** Проблемы и задачи спецкурса “Профессиональная готовность студентов к педагогической деятельности в системе подготовки учителей” // Теория и практика высшего педагогического образования: Межвуз. сб. науч. тр. / Под ред. В.А.Сластенина.- М.: МГПИ, 1982.- С.52-59.
115. **Дьяченко М.М., Кандыбович А.А.** Психологические проблемы готовности к деятельности. - Минск: Изд-во Белорус. ун-та, 1976. - 176 с.
116. **Евченко Л.И.** Уроки американского менеджмента (вступительная статья) // Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: Пер.с англ. - М.: Дело, 1992. - С.5-17.
117. **Елизаров А.Н.** Телефон доверия: работа психолога-консультанта с родителями в ситуации родительско-юношеских конфликтов // Вопр. психологии. – 1995.- №3.- С.38-45.
118. **Емельянов Ю.Н.** Активное социально-психологическое обучение. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1985. - 167 с.
119. **Ермолаева О.Я., Лебедев П.Н.** Социально-психологический подход к изучению государственного управления // Психол.журн.- 1987.- Т.8, №2.- С. 21-31.
120. **Есенина Е., Моисеева Т.** Психологические особенности организационных умений учителя при гуманизации обучения // Міжнар. семінар з гуманістичної психології та педагогіки (Рівне - 15-17 червня 1998 р.): Тези допов. і повідом. / Відп. ред. Г.О.Балл. -Київ - Рівне: Ліста, 1998.- С.41-42.

121. **Жадан І.В.** Проблеми громадянської освіти в Україні// Матеріали методол. семін. Академії педагогічних наук України, 12 листопада 1998 р.- К.: Гнозис, 1998.- С.57-61.
122. **Жариков Е.С.** Психологические проблемы организации труда хозяйственного руководителя.- М.: Экономика, 1983.- 96 с.
123. **Жерносек И.Ф.** Повышение квалификации руководителей // Нар. образование.- 1984.- № 3. - С. 25-27.
124. **Журавлев А.Л.** Социально-психологические проблемы аттестации руководителей производственного коллектива //Социальная психология и общественная практика.-М.: Наука, 1985. - С. 23-37.
125. **Журавлев А.Л.** Взаимосвязь личности руководителя и стиля руководства в условиях совместной деятельности коллектива // Совместная деятельность: методология, теория, практика.- М.: Наука, 1988. - С. 151-166.
126. **Журавлев А.Л., Рубахин В.Ф.** Проблемы человеческого фактора в управлении // Психологические проблемы социальной регуляции поведения/ Отв. ред Е.В.Шорохова. - М.: Наука, 1976.- С. 41-63.
127. **Жутикова Н.В.** Учителю – о практике психологической помощи. – М.: Просвещение. - 1988. -172 с.
128. **Забродин Ю.М.** Управление человеческими ресурсами как психологическая проблема // Прикладная психология. - 1997- ПВ.- С. 3-9.
129. **Зайверт Л.** Ваше время - в ваших руках.: Пер. с нем. - М.: Экономика, 1991. - 232 с.
130. **Зайцев А.К.** Рынок и социальный конфликт в России // Социальный конфликт. - 1996. - № 3. - С. 3-14.
131. **Зайцев А.К., Артемова Т.А., Гречишников С.Е., Свиридова А.А., Авраменко А.А., Куклин Г.В., Галкин В.К.** Фундаментальные ценности деловой культуры // Социальный конфликт. - 1995. - № 2. - С. 3-37.

132. Закон УРСР "Про освіту". - Голос України. - 1991. - 26 червня.
133. Закон України про загальну середню освіту. - К., 1999. - 16 с.
134. **Занковский А.Н.** Анализ базовых "координат" организационных культур: когнитивные репрезентации организационных понятий в сознании российских и японских менеджеров // Психол. журн.-1996.- Т.17, № 3.-С.26-36.
135. **Затуренська В.О.** Економічне управління школою // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України.- 1996. - № 4.- С.193-197.
136. **Захаров М.Г.** Организация труда директора школы. - М.: Просвещение, 1971.-176 с.
137. **Зеленов Л.А.** Социальное управление (аксиоматика) // Научно-технический прогресс и проблемы социального управления: Тезисы докладов к XV1 Межзональному симпозиуму.- Горький: Издание НТО, 1986.- С.4-10.
138. **Зигерт В., Ланг Л.** Руководитель без конфликтов: Сокр. пер. с немец. - М.: Экономика, 1990 - 335 с.
139. **Злівков В.** Самоідентифікація педагога: персоналізація чи персоніфікація? //Міжнар. семінар з гуманістичної психології та педагогіки (Рівне - 15-17 червня 1998 р.): Тези допов. і повід. / Відп. ред. Г.О.Балл. -Київ - Рівне: Ліста, 1998.- С.40-41.
140. **Зязюн І.** Філософські проєкції освіти й освітніх технологій // Шлях освіти.- 1996.- №1.- С.4-9.
141. **Ильин Е.П.** Признаки оптимального рабочего состояния двигательной системы человека // Проблемы инженерной психологии: М-лы конф. /Отв. ред. Б.Ф.Ломов, В.П. Зинченко. Вып 2.- Л., 1965.- С.17-25.
142. **Ильяшева Н.Я.** Пути совершенствования школьного управления на основе НОТ.- Фрунзе: Киргиз. НИИ педагогики, 1962.-72 с.

143. Имидж лидера: Психологическое пособие для политиков/ Под ред. Е.В.Егоровой-Гантман.-М.: Об-во "Знание" России, 1994.- 265 с.
144. Імідж сучасної школи: Практико-зорієнтований посібник/ Ред. колегія: Т.С.Антоненко. І.Г Єрмаков, А.Ф.Головченко, Л.М.Карамушка, Є.Л.Куц, Н.Т.Отчич, Г.М.Сагач, І.Д.Ведула. - К., 1997. - 540 с.
145. Імідж школи на порозі ХХІ століття. Част.1. / Ред. колегія: Т.С.Антоненко. І.Г Єрмаков, А.Ф.Головченко, Л.М.Карамушка, Є.Л.Куц, Н.Т.Отчич, Г.М.Сагач, Н.А.Турчина. - К., 1998.- 380 с.
146. Імідж школи на порозі ХХІ століття. Част.2. / Ред. колегія: Т.С.Антоненко. І.Г Єрмаков, А.Ф.Головченко, Л.М.Карамушка, Є.Л.Куц, Н.Т.Отчич, Г.М.Сагач, Н.А.Турчина. - К., 1999.- 400 с.
147. **Ишин С.С.** Основы психологии управления производством в гражданской авиации.- Л.: Лениздат, 1987.- 87 с.
148. **Ішмуратов А.Т.** Конфлікт і згода: Основи когнітивної теорії конфліктів. - К.: Наук. думка, 1996.-190 с.
149. **Каган В.Е.** Организационная психология: обучающий тестовый контроль.-М.: Смысл. 1999.- 96 с.
150. **Казмиренко В.П.** Социальная психология организаций.- К.: МЗУУП, 1993.-384 с.
151. Как провести социологическое исследование / Под ред. М.К.Горшкова, Ф.Є.Шереги.- М.: Политиздат, 1988.- С.122-130.
152. Как использовать силу ума для решения проблем и принятия решений при помощи "мозгового штурма" // Скотт Дж.Т. Сила ума: описание пути к успеху в бизнесе.- К.: Внешторгиздат, 1991.- С.141-144.
153. **Калу́вэ Л.Д., Маркс Э., Петри М.** Развитие школы: модели и изменения /Науч. ред. Зайцева А.К. - Калуга: Калужский ин-т социологии, 1995.- 240 с.

154. **Кальницька К.О.** Мотивація педагога до підвищення професійної кваліфікації: Автореф. дис... канд. психолог. наук: 19.00.05 / Інститут психології ім.Г.С.Костюка АПН України. - К., 1999.- 20 с.
155. **Канаев Б.** Электронное "подспорье" или концепция АСУ "Школа" // Директор школы.-1996.- № 3.- С.7-13.
156. **Капустин С.А.** Границы возможностей психологического консультирования // Вопр. психологии. - 1998- N 5. -С. 50-56.
157. **Карамушка Л.Н.** Роль психологической службы в решении задач управления народным образованием // Актуальные проблемы психологической службы: теория и практика: Сб. м-лов междун. конф. – Одесса, 1992. – Т.1.-С.35-36.
158. **Карамушка Л.М.** Психологічні аспекти гуманізації управління школою // Педагогічна спадщина В.О.Сухомлинського і розбудова національної освіти: Тези міжнар.наук.-практ.конф. Част.3. - Кіровоград, 1993. - С.66-68.
159. **Карамушка Л.М.** Попередження та подолання конфліктів в установах середньої освіти. - К.: Інст.психології АПН України, 1994. - 53 с.
160. **Карамушка Л.М.** Українознавство і проблеми управління освітою // Українознавство в розбудові держави: М-ли щорічної міжнар.наук.-практ. конф.: У 3-х томах. Книга 1.- Київ:Інст. українознавства,1994.- С.369-374.
161. **Карамушка Л.М.** Психологічні аспекти гуманізації управління закладами нового типу // Барви творчості: Наук.- метод. збірник / За ред. Г.Г.Єрмакова. – К., 1995.- С 120-128.
162. **Карамушка Л.М.** Зміст і структура концепції розвитку гімназії (ліцею) // Шлях освіти.- 1996.- № 2.- С.19-22.
163. **Карамушка Л.М.** Практична психологія управління та актуальні проблеми освітнього менеджменту // Практична психологія: теорія,

- методи, технології /Відп. ред З.Г.Кісарчук.- К.: Ніка-центр , 1997. - С.117-125.
164. **Карамушка Л.М.** Психологічні основи управління в системі середньої освіти: Рекомендовано Міністерством освіти України як навчальна програма для підготовки та перепідготовки керівників середньої освіти. -К.: Інст. змісту та методів навчання, 1997.- 68 с.
165. **Карамушка Л.М.** Психологічні основи управління в системі середньої освіти: Навч. посібник- К.: Інст. змісту та методів навчання, 1997. - 180 с.
166. **Карамушка Л.М.** Імідж сучасної школи: що це? // Практична психологія та соціальна робота. - 1998. - № 2.- С. 6-9.
167. **Карамушка Л.М.** Модель психологічного консультування керівників освітніх закладів з проблем управління // Практична психологія в контексті культур. – К.: Ніка-центр, 1998. - С.125-146.
168. **Карамушка Л.М.** Актуальні проблеми психології управління загальноосвітніми закладами освіти, заснованими на приватній формі власності//Загальноосвітні заклади приватної власності в системі освіти України/За ред. Б.Г.Чижевського.- Одеса: "Імідж-прес", 1999.- С.12-24.
169. **Карамушка Л.М.** Програма вивчення дисципліни "Організація діяльності психологічної служби".- К.: МАУП,1999.- 35 с.
170. **Карамушка Л.М.** Програма вивчення дисципліни "Основи психолого-управлінського консультування".- К.: МАУП, 1999.- 44 с.
171. **Карамушка Л.М.** Чи потрібен психолог в школі?:Проблеми та перспективи співробітництва між директором та психологом школи // Практична психологія та соціальна робота. -2000.- № (22).- С.2-4.
172. **Карвасарский Б.Д.** Медицинская психология.- Л.: Медицина, 1982.- 272 с.
173. **Карпов А.В.** Организационная психология кризисного периода // Прикладная психология.-1999.- №2.- С.1-14.

174. **Карстанье П.** Миссия школы: концепция, функции, разработка // Директор школы. -1995.- №2.- С. 35-41.
175. **Карташова Л.В., Никонова Т.В., Соломанидина Т.О.** Поведение в организации.- М.: ИНФРА- М, 1999.- 220 с.
176. **Кащенко В.П.** Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1992. - 223 с.
177. **Киричук О.В.** Етнопсихологія виховання громадянськості //Актуальні проблеми психології: Наукові записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка /За ред. С.Д.Максименка.- Вип.19.- К., 1999. - С. 88-92.
178. **Киричук О.В.** Педагогічна система школи як об'єкт психології управління //Управління національною освітою в умовах становлення і розвитку української державності: М-ли Всеукр. наук.-практ. конф. (28-30.10.1998 р.).- К., 1998.-С.162-164.
179. **Китов А.И.** Личность и перестройка. Заметки психолога.- М.: Профиздат, 1990. - 191 с.
180. **Кісарчук З.Г.**Психологічне консультування як вид психологічної допомоги // Всеукр. конгрес з практичної психології: Тези допов. та повідом. - Херсон, 1994. - С.229-230.
181. **Кісарчук З.Г.** Теоретико-методологічні проблеми діяльності практикуючого психолога // Практична психологія: теорія, методи, технології.- К.: Ніка-центр, 1997.-С.18-27.
182. **Кісарчук З. Г.** Просвітницька і профілактична робота // Основи практичної психології /В.Панок, Т.Титаренко, Н.Чепелева та ін: Підручник.- К.: Либідь, 1999.- С.256- 266.
183. **Кісарчук З. Г.** Психологічне консультування // Основи практичної психології /В.Панок, Т.Титаренко, Н.Чепелева та ін Підручник.- К.: Либідь, 1999.-С.267- 283.

184. **Кісарчук З.Г., Журавльова Н.Ю., Онищенко Г.І., Юрченко Т.П.** Спеціалізована психологічна служба: основні види психологічної допомоги населенню: Метод. реком-ції для психологів-практиків.- К.: Мінчорнобиль, 1995.- 46 с.
185. **Кларин М.** Как легко и с пользой провести аттестацию: Психологические рекомендации для администрации и учителей // Директор школы.-1995.-№ 6. - С.1-9.
186. **Клементьева А.Я., Ильина Е.В., Пехова О.В.** "Игра с голландцами по-русски" // Социальный конфликт. - 1995. - № 3-4. - С. 81-104.
187. **Клименко В.В.** Психологические тесты таланта.- Харьков: ФОЛІО, 1996. - 414 с.
188. **Климов Е.А.** Индивидуальный стиль деятельности.- Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1969.- 278 с.
189. **Климов Е.А.** Как выбирать профессию.- М.: Просвещение, 1984.- 160 с.
190. **Климов Е.А.** Введение в психологию труда: Учебн. пособие. -М.: Изд-во Московск. ун-та, 1988.-198 с.
191. **Коберник О.** Регулювання і корекція відхилень у поведінці та розвитку школярів як складова внутрішкільного управління //Освіта і управління.-1998.-Т.2, №4.-С.47-56.
192. **Коберник О.**Управлінські засади психолого-педагогічної діагностики розвитку учнів загальноосвітньої школи // Освіта і управління.-1999.-Т.3, №1.-С.79-85.
193. **Ковалев А.Г.** Социально-психологические аспекты теории управления//М-лы 111 съезда Об-ва психологов СССР.- Том 3.- М, 1968.- С.261-262.
194. **Ковалев В.И.** Мотивы поведения и деятельности.- М: Наука, 1988.- С.128-141.

195. **Коломинский Н.Л.** Содержание социально-психологической компетентности руководителя рай(гор)оно. - К.: Центр. инст. усовершенствования учителей, 1982. - 25 с.
196. **Коломинский Н.Л.** Самообразование заведующего рай(гор)оно по психологическим проблемам. - К.: Центр. инст. усовершенствования учителей, 1988. - 20 с.
197. **Коломинский Н.Л.** Повышение психологической компетентности педагогических кадров // Повышение квалификации педагогических кадров. - К.: Освіта, 1992. - С. 62-80.
198. **Коломінський Н.Л.** Психологія педагогічного менеджменту: Навч. посібн. - К.: МАУП, 1996. - 176 с.
199. **Коломінський Н.Л.** Науково-психологічні засади менеджменту в освіті // Освіта і управління.- 1998.- Т.2, №3.- С.67-74.
200. **Коломінський Н.Л.** Директор школи як менеджер освіти (індивідуальні та особистісні властивості) // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2000.- №1. – С.108-116.
201. **Коломінський Н.Л.** Особистість як системоутворюючий фактор гуманізації управління в освіті // Міжнар. семінар з гуманістичної психології та педагогіки (Рівне - 15-17 червня 1998 р.): Тези доп. і повід./ Відп. ред. Г.О.Балл. -Київ - Рівне: Ліста, 1998.- С.45-46.
202. **Коломинский Я.Л.** Актуальные проблемы формирования у будущих учителей психологической готовности к педагогической деятельности: Респ. межвед. науч. сб. Вып.11. - Минск: Народная асвета, 1990.- С. 3-7.
203. **Комаров В.Ф.** Управленческие имитационные игры.- Новосибирск: Наука, Сибирск. отд-ние, 1989.-272 с.
204. **Комраков Е., Чернявская А.** Создаем инновационное пространство// Народное образование. -1996.- № 8.-С.30-37.

205. **Конаржевский Ю.А.** Анализ итогов учебного года: Учебн. пособие.- Челябинск: ЧГПИ, 1985.- 96 с.
206. **Конаржевский Ю.Л.** Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой.-М.: Педагогика, 1986.- 143 с.
207. **Кондрашова Л.В.** Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності.- К.: Вища школа, 1987.-55 с.
208. **Коновалова В.Е.** Правовая психология.: Учебн. пособие.- Харьков: Основа, 1990.- 198 с.
209. Конфліктологічна експертиза: теорія і методика.- Вип. 1./Головн. ред. А.М.Гірник.- К.: Т-во конфліктологів України, 1997.-178 с.
210. Конфліктологічна експертиза: теорія і методика.- Вип 2. Конфліктологічна експертиза та посередництво в трудових спорах /Головн. ред. А.М.Гірник.- К.: Т-во конфліктологів України, 1999.-116 с.
211. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні.- К., 1997.- 148 с.
212. **Корнелиус Х., Фейр Ш..** Выиграть может каждый: Как разрешать конфликты. - М.: АО Стрингер, 1992. - 215 с.
213. **Корнєв М.Н., Коваленко А.Б.**Соціальна психологія: Підручник.- К.: Вид-во Київського ун-та ім.Тараса Шевченка, 1995.- 304 с.
214. **Котелова Ю.В.** Очерки по психологии труда: Учебн. пособие/Под. ред. Е.М.Ивановой.- М.: Изд-во Московск. ун-та, 1986.- 119 с.
215. **Котляревский Г.М.** Тип личности и предпочитаемый стиль руководства: Автореф. дис... канд. психол наук: 19.00.05 /Государственная академия управления им.С.Ордженикидзе . - М., 1992.- 23 с.
216. **Кочюнас Р.** Основы психологического консультирования: Пер. с лит.- М.: Академический проект, 1999.- 240 с.

217. **Кошкунова З.Б.** Курсовая подготовка руководящих кадров народного образования // Сов. педагогика.- 1991.- № 5. - С. 97-101.
218. **Крайг Г.** Психология развития: Пер. с англ.- СПб.: Питер, 2000.- 992 с.
219. **Красовицкий М.Ю.** Готовность воспитывать. - К.: Знание, 1987. - 48 с.
220. **Красовский Ю.Д.** Организационное поведение.- М.: ЮНИТИ, 1999.- 472 с.
221. Краткий психологический словарь / Сост. Л.А. Карпенко; Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г. Ярошевского.- М.: Политиздат, 1985.-431 с.
222. **Крисюк С.В.** Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні: Автореф. дис... д-ра педагог. наук: 13.00.01;13.00.04 / Київський університет ім.Тараса Шевченка. - К. 1996. - 48 с.
223. **Кричевский В.Ю.** Совершенствование управленческих знаний как фактор повышения эффективности работы директора общеобразовательной школы: Автореф. дис... канд. педаг. наук: 13.00.01 / НИИ общего образования взрослых АПН СССР. - Л., 1980. - 23 с.
224. **Кудряшова Л.Д.** Каким быть руководителю: психология управленческой деятельности.- Л.: Лениздат, 1986. - 158 с.
225. **Кузнецов Ю.К.** Педагогическая информация и управление школой: Учебн. пособие.- Калинин: Изд-во Калининск. ун-та, 1985.-79 с.
226. **Кузьмин В.П.** Исторические предпосылки и гносеологические основания системного подхода // Психолог. журн.- 1982.- Т.3, №3.- С.3-14.
227. **Кузьмин В.П.** Исторические предпосылки и гносеологические основания системного подхода // Психолог. журн..-1982.- Т.3, №4.- С3.-24.

228. **Кузьмин Е.С.** Основы социальной психологии.-Л.: Изд-во Ленинградск. ун-та, 1967.-173 с.
229. **Кузьмин И.** Психотехнологии и эффективный менеджмент.-М.: Технологическая школа бизнеса, 1994.- 192 с.
230. **Кузьмина Н.В., Руднева Т.И., Смирков А.В.** Особенности организаторской деятельности по руководству факультетом // Психология производству и воспитанию.- Л.: Изд-во Ленинградск. ун-та, 1977.- С. 182-193.
231. **Кулагин Б.В.** Основы профессиональной психодиагностики. - Л.: Медицина, 1984. -С.37-38.
232. **Кунц Г., О'Доннел.** Управление: системный и ситуационный анализ управленческих функций: Пер. с англ.- М.: Прогресс, 1989.-493 с.
233. **Курбанов В.И.** Стратегия делового успеха.: Учебн. пособие.- Ростов-на-Дону: Изд-во "Феникс", 1995.-416 с.
234. **Куриленко Т.Н.** Управление школой: задачи и деловые игры. - Минск: Народная асвета, 1988.- 172 с.
235. **Ладанов И.Д.** Мастерство делового взаимодействия.- М.: Издание УМИПКС,1989.- 158 с.
236. **Лазутина С., Личинина Л., Моисеева О.** Современный контроль: особенности и задачи // Директор школы.-1997.-№ 2.-С.14-18.
237. **Лантратов В., Лоренсов А.** Выбираем команду, работаем в команде // Народное образование.- 1997.- №4.- С.44-46.
238. **Ланчковський С.В., Параскевич А.Ю., Коргут С.А.** На шляху становлення. Проблеми управління: ліцеї, гімназії, коледжі // Рідна школа.-1993.- № 1.-С.55-57.
239. **Лебедев В.И.** Психология и управление.- М.: Агропромиздат, 1990. - 176 с.
240. **Левитов И.Д.** О психических состояниях человека.- М.: Просвещение, 1964.- 334 с.

241. **Левицький В.** Психологічна методика управління педагогічною комунікацією системи // Освіта і управління.- 1997.- Т 1, № 3.- С.99-110.
242. **Леонтьев Д. А.** Возвращение к человеку // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А.Леонтьева, В. Г.Щур.- М.: Смысл, 1997.- С.4-18
243. **Леонтьев Д.А.** Гуманистическая психология как социокультурное явление // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А.Леонтьева, В. Г.Щур.- М.: Смысл, 1997.- С. 19-29.
244. **Ложкин Г.В., Петровская Т.В.** Проницательность менеджера в конфликте // Теоретико-методологические проблемы совершенствования психологической подготовки менеджеров: Приложение к научному журналу "Персонал". - 2000.- №1 (55). - С. 124-128.
245. **Ложкін Г.В., Сьомін С.В., Петровська Т.В., Кисельова О.Р.** Конфлікти у сумісній діяльності.- К.: Сфера, 1995.- 95 с.
246. **Ломов Б.Ф.** Методологические и теоретические проблемы психологии.-М.: Наука, 1984.- 444 с.
247. **Лоос В.Г.** Промышленная психология.-К.: Техника, 1974.- 232 с.
248. **Лоринг М.Т.** Гуманное лидерство в XX столетии // Психологические проблемы в бизнесе / Под ред. Т.Н.Ушаковой.- Дубна: Издат. центр "Феникс", 1997. -С. 23-33.
249. **Лукашевич Н.П., Сингаевская И.В., Бондарчук Е.И.** Психология труда: Учебн.-метод. пособие.- К.: МАУП, 1997.-104 с.
250. **Лутай В.С.** Філософія сучасної освіти: Навч. посібник. - К.: Центр "Магістр", 1996.- 255 с.
251. **Льюис Р.Д.** Деловые культуры в международном бизнесе: от столкновения к взаимопониманию.- М.: Дело, 1999.- 439 с.

252. **Любчук О.К.** Психологічна готовність дитини до оволодіння учбовою діяльністю: Автореф. дис... канд. психолог. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. - К., 1998. - 17 с.
253. **Люкин В.В.** Взаимоотношение индивидуальных особенностей руководителя, свойств его индивидуальности и социально-психологических характеристик коллектива // Проблемы интегрального исследования индивидуальности.- Пермь, 1977.- С.71-88.
254. **Лютенс Ф.** Организационное поведение.: Пер. с англ.-М.: ИНФРА-М,1999.- 692 с.
255. **Майерс Д.** Социальная психология: Пер. с англ.- СПб.: Питер Ком, 1999. - 688 с.
256. **Макаров С.Ф.** Менеджер за работой.-М.: Молодая гвардия,1989.-240 с.
257. **Максименко С.Д.** Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури: Навч. посібн. - К.: Наук. думка,1998.- 225 с.
258. **Максименко С.Д.** Теоретико-методологічний контекст сучасної практичної психології // Практична психологія в контексті культур: Зб. наук. пр.- Київ: Ніка-Центр,1998.-С.6-17.
259. **Максименко С.Д.** Общая психология.- М.: "Рефл-бук", К.: Ваклер", 1999.-528 с.
260. **Максименко С.Д., Соловієнко В.О.** Загальна психологія: Навч. посібн.. -К.: МАУП, 2000.- 256 с.
261. **Максимова В.И.** Повышать квалификацию руководящих кадров // Сов. педагогика. - 1988. - № 4. - С. 70-73.
262. **Максимова Н.Ю.** Психологічна профілактика вживання підлітками алкоголю та наркотиків.- К: ВПОЛ, 1997. - 208 с.
263. **Максимова Н.Ю.** Гуманзація процесу виховання як фактор попередження адиктивної поведінки // Міжнар. семінар з гуманістичної

- психології та педагогіки (Рівне - 15-17 червня 1998 р.): Тези допов. і повідом./ Відп. ред. Г.О.Балл. -Київ - Рівне: Ліста, 1998.- С.61-63.
264. **Максимова Н.Ю., Мілютіна К.Л., Піскун В.М.** Основи дитячої патопсихології: Навч. посібник.- К.: Перун, 1996.- 464 с.
265. **Марасанов Г.И.** Социально-психологический тренинг.- 3-е изд., исправл. и дополн.- М.: Изд-во "Совершенство", 1998. - 208 с.
266. **Мартынов С.Д.** Профессионалы в управлении.- Л.: Лениздат, 1991.- 144 с.
267. **Маслов В.И.** Теория и методика организации непрерывного повышения квалификации руководителей школ.- К.: Центр. инст. усоверш. учителей, 1990. - 258 с.
268. **Маслов В., Шакурова В.** Принципи менеджменту в установах освіти // Освіта і управління.- 1997.-Т.1, №1.- С.77-84.
269. **Маслоу А.** Новые рубежи человеческой природы: Пер. с англ. / Под общ. ред Г.А.Балла, А.В., Киричука, Д.А.Леонтьева. -М.: Смысл, 1999.- 425 с.
270. **Массанов А.В.** Формирование психологической готовности старших подростков к профессиональному самоопределению: Автореф. дис... канд. психолог. наук: 19.00.07 / НИИ психологии УССР. - К. 1988. - 17 с.
271. Матеріали міжрегіонального науково-дослідницького семінару "Створення іміджу сучасного закладу освіти" (8-9 квітня 1997 р.) / Ред. колегія: Карамушка Л.М., Губа Н.О., Секиринський Д.О., Румянцева Н.І. - Запоріжжя, 1997.-309 с.
272. **Махаринець С.С.** Ідеї гуманізму в історії педагогіки України// Психолого-педагогічні проблеми гуманізації освіти: Зб. мат-лів міжрег. наук.-практ. семінару (28-30 березня 1996 р.).- Київ-Рівне, 1997.-С.27-30.
273. **Махмутов М.И.** Принцип проблемности в обучении // Вопр. психологии. - 1984. - №5. - С. 30-36.

274. **Машбиць Ю.І.** Теоретичні основи проектування нових інформаційних технологій навчання // Актуальні проблеми психології: Наукові записки Інституту психології ім.Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка.- Вип.19.- К.,1999- С.-137-146.
275. **Медінцев В.** Музичне виховання та діалогічна парадигма педагогічної діяльності // Міжнар. семінар з гуманістичної психології та педагогіки (Рівне - 15-17 червня 1998 р.): Тези допов. і повідом./ Відп. ред. Г.О.Балл. -Київ - Рівне: Ліста, 1998.- С.65-66.
276. **Мей Р.** Искусство психологического консультирования / Пер.с англ. - М.: Класс, 1994. - 144 с.
277. Менеджмент в управлении школой / Под ред. Т.И. Шамова. - М.: Магистр, 1995. - 223 с.
278. **Меновщиков В.Ю.** Введение в психологическое консультирование.- М.:Смысл, 1998.- 109 с.
279. **Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф.** Основы менеджмента: Пер.с англ. - М.: Дело, 1992. – 702 с.
280. Методы социальной психологии / Под ред. Е.С.Кузьмина, В.Е.Семенова.- Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1977.- С.43-60.
281. **Михайлова Т.** Вивчення індивідуально-типологічних особливостей школярів як основа вдосконалення форм і методів навчання // Міжнар. семінар з гуманістичної психології та педагогіки (Рівне - 15-17 червня 1998 р.): Тези допов. і повідом. / Відп. ред. Г.О.Балл. - К. - Рівне: Ліста, 1998.- С. 68-69.
282. Міжнародний семінар з гуманістичної психології та педагогіки (Рівне - 15-17 червня 1998 р.): Тези доп. і повід. / Відп. ред Г.О.Балл. - Київ.- Рівне: Ліста, 1998.- 116 с.
283. **Міщик Л.І.** Теоретико-методологічні основи професійної підготовки соціального педагога в закладах середньої освіти: Автореф. дис... д-ра

- педагог. наук: 13.00.05/ Київський університет ім. Тараса Шевченка.- К., 1997.-32 с.
284. . Моделирование педагогических и управленческих ситуаций в работе с руководящими педагогическими кадрами школы: Метод рек-ции / Под ред. Н.К.Рентюк.- К. Центр. инст. усоверш. учител., 1984.- 46 с.
285. **Молл Е.Г.** Менеджмент: организационное поведение.- М.: Финансы и статистика, 1998.- 160 с.
286. **Моляко В.А.** Психологическая готовность к труду на современном производстве // Трудовая подготовка учащихся в межшкольных комбинатах: Психологический аспект. - К.: Рад. школа, 1988.- С.7 - 13.
287. **Моляко В.О.** Психологічна готовність до творчої праці.- К.: Т-во "Знання" УРСР, 1989.-48 с.
288. **Моляко В.А., Смульсон М.Л.** Психологическая готовность к труду на современном производстве. - К.: О-во "Знание" УССР, 1985.-15 с.
289. **Москвичов С.Г.** Использование фактора мотивации в управлении.- К.: Респ. межотр. ин-т повышения руков. работн., 1990.-80 с.
290. **Москвичев С.Г.** О личности руководителя и мотивации его деятельности: Учебн. пособие. - К.: Респ. ин-т подг. менеджеров, 1991.- 96с.
291. **Мусатов С.А.** Психологические условия формирования готовности пропагандиста к взаимодействию со слушателями: Автореф. дис... канд. психол. наук.: 19.00.07 / НИИ психологии . - К., 1991. - 16 с.
292. **Мусатов С.О.** Гуманістичні принципи підготовки вчителя як суб’єкта педагогічної комунікації // Психолого-педагогічні проблеми гуманізації шкільної освіти: Зб. матеріалів міжрег. наук.-практ. семінару (28-30 березня 1996 р.) / За ред.: Г.О.Балла, В.М.Титова, В.М.Юрченко.- Київ-Рівне, 1997. - С. 73-80.
293. **Мухтаров Н.К.** Психологическая готовность советской молодежи к защите Родины. - Л.: Знание, 1987. - 32 с.

294. **Навайтис Г.А.** Опыт психологического консультирования супружеских конфликтов // Психолог. журн. - 1983.-Т.4, № 3.- С.70-73.
295. **Нарсесян Л.С., Хавин А.Б.** Прогнозирование готовности к экстремальному действию в состоянии стресса // Вопр. психологии.- 1980.-№ 5.- С.135-137.
296. **Не повторить ошибок:** Практические советы руководителю / Сост. И.В.Липсиц.- М.: Экономика, 1988.-253 с.
297. **Невзлин Л.Б.** "Пабрик рилейшенз" - кому это нужно? Основы учебного курса .- М.: Экономика, 1992.- 222 с.
298. **Нестеренко В., Соколовська О.** Деякі психологічні аспекти інтеграції гуманітарного і природничого знання в контексті гуманістичної парадигми // Міжнар. семінар з гуманістичної психології та педагогіки (Рівне, 15-17 червня 1998 р.): Тези допов. і повід. / Відп. ред Г.О.Балл. -Київ - Рівне: Ліста, 1998.- С.74-75.
299. **Николаенко С.А.** Системный анализ профессиональной готовности будущего учителя к педагогической деятельности: Автореф. дис. ...канд. психолог. наук: 19.00.07 / НИИ психологии УССР. - К., 1985. - 24 с.
300. **Ничкало Н.Г.** Філософія сучасної освіти // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. - 1996. - № 4. - С. 49-57.
301. **Носов Н.А.** Современные проблемы внутрифирменной подготовки кадров и виртуальный генезис управления человеческими ресурсами // Прикладная психология.- 1997- ПВ.-С. 19-27.
302. **Ньюстром Дж.У., Сканелл Э.Е.** Деловые игры и современный бизнес: Пер с англ.-М.: Бином, 1997. - 144 с.
303. **Обозов Н.Н.** Психологическое консультирование: Метод. пособие. - Спб., 1993.-273 с.
304. **Обозов Н.Н., Щекин Г.В.** Психология работы с людьми: Советы руководителю. - К.: Политиздат Украины, 1990. - 250 с.

305. **Оболенский А.В.** Формальные и неформальные группы в аппарате государственного управления // Сов. государство и право.-1983.- № 6.- С.18-25.
306. Общая психодиагностика: основы психодиагностики, немедицинской психотерапии и психологического консультирования / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина.- М.: Изд-во МГУ, 1987. - 304 с.
307. **Овчаров А.А.** Идеология организации и стили управления //Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія: Матеріали методолог. семінару Академії педагогічних наук України, 12 листопада 1998 р.- К.: Гнозис, 1998.-С.92-100.
308. **Овчаров А.А.** Еволюція організацій у суспільстві, що змінюється // Українські варіанти.-1999.-№ 3-4.-С.96-100.
309. **Онщенко Г.** Індивідуальна психологічна корекція // Основи практичної психології: Підручник / В.Панок, Т.Титаренко, Н.Чепелева.- К.: Либідь, 1999. - С. 283-287.
310. **Орбан Л.Э.** Психология становления личности профессионалом: акмеологический подход // Сучасна психологія в цінністному вимірі: Матеріали третіх Костюківських читань.- К., 1994.- Т.1. - С. 210-211.
311. **Орбан Л.Э., Гриджук Д.Н.** Социально-психологические аспекты предпринимательства и управления.- Ивано-Франковск: Об-во "Знание" Украины, 1995. - 163 с.
312. **Орбан Л.Е., Гриджук Д.М.** Соціальна психологія особистості: практичні поради діловим людям.- К., 1997.-108 с.
313. Организация управления общественным производством: Учебник / Под ред Г.Х. Попова, Ю.И.Краснопояса. - 2-е изд.-М., 1984. - 256 с.
314. **Орлов А.Б.** Основные исследовательские методы возрастной и педагогической психологии // Вопросы психологии.-1981.- №1. - С.147-155.

315. **Орлов А.Б.** Перспективы гуманизации обучения // Вопр.психологии. - 1988. - N 6. - С.142-146.
316. **Орлов А.Б.** Карл Роджерс и современный гуманизм // Вестник Московск. ун-та. Серия 14. Психология. - 1990. - № 2. - С. 55-58
317. **Осадько О.Ю.** Теоретичні та методичні засади підготовки практичних психологів до консультування // Практична психологія: теорія, методи, технології(м-ли наукового семінару 9-10 червня 1997 р.).- К.: Ніка-центр, 1997. - С. 200-209.
318. Основи нових інформаційних технологій навчання: Посібник для вчителів /За ред Ю. І. Машбиця.- К.: ІЗМН, 1997 . - 264 с.
319. Основи практичної психології/ В.Панок, Т.Титаренко, Н.Чепелева та ін.: Підручник.-К.: Либідь, 1999.-536 с.
320. **Основи психології:** Підручник /За ред. О.В.Киричука, В.А.Романця. - К.: Либідь, 1995. - 632 с.
321. **Островерхова Н.М., Даніленко Л.І.** Ефективність управління загальноосвітньою школою: соціально-психологічний аспект.- К.: Школяр, 1995.-302 с.
322. **Панок В.Г.** Концепція національної соціально-психологічної служби // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. - 1994. - № 2/3 - С.17-27.
323. **Панок В.Г.** Концептуальні питання підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації психологів практиків // Практична психологія у системі освіти: Питання організації та методики.- Київ: Інститут системних досліджень освіти, 1996.- С. 18-41.
324. **Панок В.Г.** Українська практична психологія: визначення, структура та завдання // Практична психологія та соціальна робота.- 1997.- Жовтень.- С.8-10.

325. **Панок В.Г.** Практична психологія як галузь професійної діяльності//Основи практичної психології: Підручник / В.Панок, Т.Титаренко, Н.Чепелева та ін.-К.: Либідь, 1999.-С.18-57.
326. **Панок В.Г.** Структура та завдання практичної психології // Основи практичної психології:Підручник/ В.Панок, Т.Титаренко, Н.Чепелева та ін.-К.: Либідь, 1999.- С. 33-41.
327. **Парыгин Б.Д.** Психологический барьер и его природа // Социальная психология и философия. Вып. 3. - Л.: ЛГПИ, 1975.- С.3-13.
328. **Парыгин Б.Д.** Социально-психологический климат коллектива: Пути и методы изучения.-Л.: Наука, 1981.- 190 с.
329. Педагогические технологии: что это такое и как их использовать в школе/Науч. ред. Т.И.Шамова, П.И.Третьяков.- М.- Тюмень: Московск. педаг. государ. ун-т, 1994.- 287 с.
330. Педагогічні інновації у сучасній школі / Відп. ред І.Г. Єрмаков.- К.: Інс-т педагогіки АПН України, Інс-т системних досліджень Міністерства освіти України, 1994.-87 с.
331. **Перепелиця П.** Оптимізація організації допрофесійної підготовки як фактор її гуманізації // Міжнародний семінар з гуманістичної психології та педагогіки (Рівне - 15-17 червня 1998 р.): Тези доп. і повід. / Відп. ред. Г.О.Балл. - Київ - Рівне: Ліста, 1998.- С.79-80.
332. **Перлз Ф.** Внутри и вне помойного ведра: Практикум по гештальттерапии: Пер. с англ. - СПб: Петербург XX1 век, 1995. -215 с.
- 333.Перший Всеукраїнський конгрес з практичної психології (27-30 вересня 1994 р.): Тези доповідей та повідомлень. – Херсон, 1994.- 392 с.
334. **Петренко В.Ф.** Психосемантика сознания. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988.- С. 103.
335. **Петровская Л.А.** О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта // Теоретические и методологические проблемы

социальной психологии / Под ред. Г.М.Андреевой, Н.Н.Богомоловой. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. - С.126-143.

336. **Пехова О.В., Клементьева А.Я.** Международный семинар "Социальный конфликт и организационное развитие" // Социальный конфликт. - 1995. - № 3-4. - С. 105-109.
337. **Пинчукова Л.О.** До питання про технологію роботи шкільного психолога з консультування батьків старшокласників // Практична психологія: теорія, методи, технології: М-ли наукового семінару 9-10 червня 1997 р. - К.: Ніка-Центр, 1997.- С. 194-199.
338. **Пірен М.І.** Основи конфліктології: Навч.посібник.- К.: Інст. психології ім. Г.С.Костюка АПН України, 1997.- 378 с.
339. **Пірен М.І.** Основи конфліктології: Навч. посібник.- Вид. 2-е.- К. Інст. психології ім. Г.С.Костюка АПН України, 1997.- 270 с.
340. **Пірен М.І.** Етнополітичні процеси в сучасній Україні: Навч. посібник.- К.: Вид-во УАДУ, 1999.- 204 с.
341. **Пірен М.І.** Конфлікти і управлінські ролі: соціально-психологічний аналіз.-К. Вид-во УАДУ, 2000.- 200 с.
342. **Платонов В.Я.** Деловые игры: разработка, организация, проведение: Учебник. - М: Профиздат, 1991. - 192 с.
343. **Платонов К.К.** Системные качества психических явлений // Психол. журн..-1982.- Т.3, №2.-С27-54.
344. **Пов"якель Н.І.** Рефлексивні структури та психотехнології аналізу, оцінки та корекції конфліктів // Конфліктологічна експертиза: Теорія і методика.- Вип 1.- К.: Товариство конфліктологів України, 1997. - С. 160-172.
345. **Пов"якель Н.І.** Розвиток засобів саморегулювання професійного мислення майбутнього практичного психолога // Психологічна освіта в

- системі вищої школи: Зб.статей за матеріалами Всесоюз. наук.-метод. конф. / За заг. ред О.Я.Чебикіна.- К., 1997.- С.118-122.
346. Повышение квалификации педагогических кадров / Под ред. И.Ф.Жерносека, М.Ю.Красовицкого, С.В.Крисюка. - К.: Освіта. 1992.- 190 с.
347. **Половнікова Ж.Ю.** Формування психологічної готовності співробітників охорони до здійснення професійної діяльності: Автореф. дис... канд. психол. наук.: 19.00.01 / Університет внутрішніх справ МВС України. - Харків, 1998. - 16 с.
348. **Полонников А.А.** Формирование готовности будущих психологов к профессиональному анализу педагогических ситуаций: Автореф. дис ... канд. психол. наук.: 19.00.07 / Белорусский педагогический университет. - Минск, 1994. - 21 с.
349. **Портнов М.Л.** Труд руководителя школы: Пособие для начинающего директора.- М.: Просвещение, 1983.-143 с.
350. **Почепцов Г.** Имидж-мейкер. - К.: Рекл. агентство Губерникова, 1995. - 235 с.
351. Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990.- 160 с.
352. Практическая психодиагностика: Методики и тесты: Учебное пособие / Ред.-сост. Райгородский Д.Я.- Самара: Издат. дом "Бахрах", 1998.- 672 с.
353. Практические занятия как форма повышения квалификации руководителей школ: Метод реком-ции. Минск: Народная просвета, 1987.- 38 с.
354. Практична психологія в системі освіти: питання організації та методики: М-ли на допомогу шкільним психологам, соціальним педагогам, класним керівникам / За ред. В. Г. Панка. - К.: ІСО, 1995. - 132 с.

355. Практична психологія в контексті культур: Зб. наук. пр. / Відп. ред. З.Г.Кісарчук.- Київ: Ніка-Центр, 1998.-272 с..
356. Практична психологія і школа: Доповіді Луцької наук. конф. - Київ - Луцьк.- 1992. - Т.1.- 216 с.; Т.2.- 161 с.
357. Практична психологія: теорія, методи, технології: Матеріали наукового семінару 9-10 червня 1997 / Відп. ред. З.Г.Кісарчук.- К.: Ніка-центр, 1997.- 250 с.
358. Проблема повышения профессиональной квалификации руководителей школ/ Под.ред. Е.П.Тонконоговой.- М.: Педагогика, 1987. 166 с.
359. Проблеми та перспективи розвитку психології в Україні: М-ли 11 з'їзду Товариства психологів України (23-27 вересня 1996, Київ).- Т. 13.- Актуальні проблеми психології управління / Під ред. Л.М.Карамушки, Н.Л.Коломинського. - Київ: Україна - Віта, 1996.- 240 с.
360. Проблемы руководства научным коллективом: Опыт социально-психологического исследования / Отв. ред. М.Г.Ярошевский. - М.: Наука, 1982.-317 с.
361. **Прокопченко Л.** Розвивальний зміст і гуманістичне спрямування модально-розвивальної системи навчання // Міжнародний семінар з гуманістичної психології та педагогіки (Рівне - 15-17 червня 1998 р.): Тези допов. і повід. / Відп. ред. Г.О.Балл. -Київ - Рівне: Ліста, 1998.- С.82-83.
362. Психологічна служба в системі освіти: проблеми та перспективи: М-ли наук.-практ. конф.- Запоріжжя: Наук.-метод. центр, 1994. -100 с.
363. Психологическая помощь и консультирование в практической психологии / Под ред. М.К.Тутушкиной. - СПб.: Изд-во "Дидактика Плюс", 1998.- 348 с.

364. Психологическая служба в школе (круглый стол) // Вопр. психологии. - 1982. - №3. - С. 62-93.
365. Психологические проблемы в бизнесе / Под ред. Т.Н.Ушаковой. - Дубна: Издат. центр "Д" Феникс", 1997.- С. 23-33.
366. Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте: Пособие для школьных психологов / Под общ. ред. И.В.Дубровиной.- М.: Издат. центр "Академия", 1995.-123 с.
367. Психологический информационный бюллетень Института психологии Российской Академии наук.-1998.- № 2-3 (48-49). - С.4-5.
368. Психология - производству и воспитанию: Сб. научн. работ / Отв. ред. Кузьмин Е.С.-Л.: Изд-во Ленинградск. ун-та, 1977.- 304 с.
369. Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А.Леонтьева, В. Г.Щур. - М.: Смысл, 1997. - 336 с.
370. Психология управления: Курс лекций / Л.К.Аверченко, Г.М.Залесов, Р.И.Мокшанцев, В.М.Николаенко; Отв. ред. М.В.Удальцова.- Новосибирск: "Сибирское соглашение"; М.: ИНФРА-М, 1999.- 150 с.
371. Психологічні аспекти гуманізації освіти: Книга для вчителя / За ред. Г.О.Бала.- К.- Рівне, 1996. - 128 с.
372. Психологія - школі: Зб. матеріалів міжрег. наук.-практ. семінару (Рівне, 16-18 січня 1997р.) / За ред. Г.О.Балла, В.М. Юрченко.- К.- Рівне, 1997. -200 с.
373. Психологія життєвої кризи / За ред. Т.М.Титаренко. - К.: Агропромвидав, 1998. - 348 с.
374. Психологія масової політичної свідомості та поведінки / Відп. ред. О.В. Васютинський. - К.: Вид-во "ДОК-К", 1997.- С.52.
375. Психологія професійної діяльності і спілкування / За ред. Л.Е.Орбан, Д.М.Гриджук. - К.: Преса України, 1997.-192 с.

376. Психологія самоактивності учнів у виховному процесі: Навч.-метод. посібник / За ред. М.Й.Боришевського.- К.: ІЗМН, 1999.- 192 с.
377. Психологія: Підручник для студентів вищих закладів освіти / За Ю.Л. Трофімова.- К.: Либідь, 1999.- 558 с.
378. Психолого-педагогічні проблеми гуманізації шкільної освіти: Зб. матеріалів міжрег. наук.-практ. семінару (28-30 березня 1996 р.) / За ред.: Г.О.Балла, В.М.Титова, В.М.Юрченко.- К.-Рівне, 1997.- 87 с.
379. **Пуни А.Ц.** Некоторые психологические вопросы готовности к соревнованию в спорте: Избранные лекции. - М.: Спорт, 1973. - 31с.
380. **Пушкин В.Н., Нерсисян Л.С.** Железнодорожная психология. - М.: Транспорт, 1972.- 239 с.
381. **Рабочая** книга школьного психолога / Под ред. М. В. Дубровиной. - М.: Просвещение, 1991. - 52 с.
382. **Рабченко Т.С.** Управління процесом упровадження досягнень педагогічної науки та передового педагогічного досвіду в шкільну практику // Освіта і управління.- 1998.- Т.2, № 2.- С.27-32.
383. **Рентюк Н.К.** Педагогические, управленческие ситуации и деловые игры в учебном процессе // Повышение квалификации педагогических кадров. - К.: Освіта, 1992. - С. 103-112.
384. **Рибалка В.** Гуманістична спрямованість діяльності шкільного психолога // Міжнародний семінар з гуманістичної психології та педагогіки (Рівне - 15-17 червня 1998 р.): Тези допов. і повід. / Відп. ред. Г.О.Балл. -Київ - Рівне: Ліста, 1998.- с.86.
385. **Рибалка В.** Особливості реалізації особистісного підходу в роботі шкільного психолога // Основи практичної психології: Підручник/ В.Панок, Т.Титаренко, Н.Чепелева та ін.. - К.: Либідь, 1999. - С. 402-408.
386. **Рогов Е.И.** Настольная книга практического психолога в образовании.: Учебное пособие.- М.: Владос, 1995.-529 с.

387. **Роджерс К.** Несколько важных открытий // Вестник Московск. ун-та. Серия 14. Психология. - 1990. - №2. - С. 58-65.
388. **Роджерс К.** Свобода вчитися для вісімдесятих років (фрагменти із книги) // Психологічні аспекти гуманізації освіти: Книга для вчителя / За ред. Г.О.Бала.- К. - Рівне, 1996. - С. 107-120.
389. **Роджерс К.** Клиенто-центрированная терапия: Пер. с англ. - М.: "Рефл-бук", 1997. - 320 с.
390. **Роджерс К.Р.** Консультирование и психотерапия: Новейшие подходы в области практической работы: Пер. с англ.- М.: Изд-во ЭКСМО - Пресс, 2000. - 264 с.
391. **Ромащенко В.Н.** Принятие решений: Ситуации и советы.- К.: Политиздат Украины, 1990.- 125 с.
392. **Рубахин В.Ф., Филиппов А.В.** Психологические аспекты управления.- М.: Знание, 1973. - 64 с.
393. **Рудестам К.** Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика: Пер. с англ.- 2-е изд.- М.: Прогресс, 1993. - 368 с.
394. Руководитель принимает решение // Советы умелого руководителя / Сост. И.В. Липсиц. - М.: Экономика, 1991. - С. 96 - 105.
395. **Рыбакова Н.М.** Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. - М.: Просвещение, 1991. - 128 с.
396. **Рябинский Л.** Азбука бизнеса: Школа и рынок // Народное образование.- 1993. - № 4. - С. 19-22.
397. **Савчин М.В.** Педагогічне спілкування: Науково-практичні проблеми. - Дрогобич: Дрогоб. державн. педагогічний ін-т ім.І.Я.Франка, 1993. - 103 с.
398. **Савчин М.В.** Соціальна педагогічна психологія: Навч. посібник.- Дрогобич: Видавнича фірма "Відродження", 1998. - 208 с.

399. **Самоукина Н.** Практический психолог в школе: лекции, консультирование, тренинги.- М.: ИНТОР, 1997. - 192 с.
400. **Самсонов Ю.** Аттестация руководителей: не компания, а механизм управления // Директор школы.- 1996.- № 6.- С. 19-23.
401. **Свенцицкий А.Л.** Социальная психология управления.- Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1986.- С.120-128.
402. Секреты умелого руководства / Сост. И.В.Липсиц. - М.: Экономика, 1991.-320 с.
403. **Семенов Н.** Исторический контекст гуманизации образования в современном мире // Міжнародний семінар з гуманістичної психології та педагогіки (Рівне - 15-17 червня 1998 р.): Тези допов. і повід. / Відп. ред. Г.О.Балл. - К. - Рівне: Ліста, 1998. - с. 89-90.
404. **Семиченко В.А.** Пути повышения эффективности изучения психологии.- К.: Магістр-S, 1997.- 119 с.
405. **Семиченко В.** Готовність вчителя до реалізації гуманістичних відносин з учнями // Міжнародний семінар з гуманістичної психології та педагогіки (Рівне - 15-17 червня 1998 р.): Тези допов. і повід. / Відп. ред. Г.О.Балл. -Київ - Рівне: Ліста, 1998. - С. 90-92.
406. **Семиченко В.А.** Психология социальных отношений.- К.: Магістр-S, 1999.-166 с.
407. **Сериков В.В.** Формирование у учащихся готовности к труду.- М.: Педагогика, 1988. - 192 с.
408. **Сисосв В.М.** Ліцеї та гімназії в системі державної освіти // Рад.школа.- 1991.- № 7.- С. 78-81.
409. **Сіднєв В.М.** Ліцей, гімназія: здобутки і перспективи // Рад. школа.- 1990 - №12.- С. 5-12.
410. **Скориков В.Б.** Психологическая готовность работника к руководству научно-производственным коллективом: Автореф. дис...

- канд. психол. наук: 19.00.05 / Государственная Академия управления им. С. Орджоникидзе - М., 1991. - 19 с.
411. **Скотт Д.С.** Сила ума: описание пути к успеху в бизнесе.- К.: Внешторгиздат, 1991. - С.141-148.
412. **Сластенин В.А.** Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной деятельности. - М.: Просвещение, 1976.- 160 с.
413. Словник-довідник термінів з конфліктології / За ред. М.І.Пірен, Г.В.Ложкіна. - К., 1995.- 332 с.
414. **Слюсаревський М.М.** Ідеологія як рівень суспільної психології та проблема її "взаємин" з освітою і психологічною наукою // Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія: Мат-ли методол. семінару Академії педагогічних наук України, 12 листопада 1998 р.- К.: Гнозис, 1998.- С.17-27.
415. **Слюсаревський М.М.** Ілюзії і колізії: Нариси, статті, інтерв'ю на теми політичної та етнічної психології.- К.: Гнозис, 1998. - 234 с.
416. **Смирнов А.** Обратная сторона дисплея: новые педагогические технологии // Директор школы.-1995.-№ 6.-С.35-38.
417. **Смирнов А.А.** О психологической подготовке к труду // Вопросы психологии. - 1984.- № 5.- С. 107-114.
418. Совершенствование обучения руководящих педагогических кадров в системе повышения квалификации: Метод.реком-ции для ИУУ и ФППК / Сост. Е.П.Тонконогова, Л.И.Рожко.- Л., 1984.- 36 с.
419. Советы психолога менеджеру: Учебное пособие / Под ред. М.К.Тутушкиной. - СПб: СПб ГАСУ, 1994. - 195 с.
420. **Соловьева О.В.** Стратегии работы психолога-практика // Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю.М.Жукова, Л.А.Петровской, О.В.Соловьевой. - М.: "Смысл", 1996. - С. 35-45.

421. **Сологуб А.І.** Проблеми організації науково-дослідницької роботи ліцеїстів та охорони їхнього життя. Автореф. дис... канд. педагог. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. - К., 1995. - 25 с.
422. **Соснин В.А., Лунев П.А.** Учимся общению: взаимопонимание, взаимодействие, переговоры, тренинг. - М.: Инст. психологии РАН, 1993.- 156 с.
423. **Сохань Л.В.** Жизненное проектирование: концепция и психологический механизм // Психологія-школі: Збірник мат-лів Другого міжрег. науково-практич. семінару (Рівне, 16-18 січня 1997 р.).- К.: Наук. думка, 1997. - С.82-91.
424. Соціально-психологічні питання менеджменту / Відп. ред. В.Д.Немцов.-К.: ІСДО, 1993. - 124 с.
425. Становлення навчальних закладів нового типу: Метод. реком-ції / Відп. ред. В.Ф.Паламарчук .- К.: НДІ педагогіки України, 1992. - 27 с.
426. **Старовойтенко Е.Б.** Жизненные отношения личности: модели психологического развития.- К.: Лыбидь, 1992.- 216 с.
427. **Столяренко А.М.** Опыт разработки психологической концепции управления в сфере правопорядка // Психол. журн.- 1983.- Т.4, № 3.- С.12-14.
428. **Столяров И.А.** Современные методы и средства управления в отраслях культуры и искусства. - М.: Экономика, 1983. - 208 с.
429. **Сулятицький І.В.** Проблеми соціопсихології військового управління.-К.: ТОВ "Міжнар. фінанс. агенція", 1997. - 31 с.
430. **Суручану І. П.** Вплив образу "Я" на ефективність управлінського спілкування керівників освітніх закладів // Управління закладами середньої освіти: психологічні аспекти: Наук.-метод. посібник / За ред. Л.М.Карамушки.- Київ.-Кіровоград, 1997.- С. 82-95.
431. **Суська О.** Впливи мікросередовища та інформаційного поля у контексті гуманізації освіти Міжнародний семінар з гуманістичної

- психології та педагогіки (Рівне - 15-17 червня 1998 р.): Тези допов. і повід. / Відп. ред. Г.О.Балл. - Київ - Рівне: Ліста, 1998.- С. 97-98.
432. **Сухобская Г.С.** Психологические аспекты проблемного обучения и развитие познавательной активности взрослых учащихся // Вопр. психологии. - 1984.- № 5. - С. 45-48.
433. **Сухомлинский В.А.** Разговор с молодым директором школы: Избр. пед. соч.: в 3-х т.-М.: Педагогика.- 1986. - Т.3. - С. 5-204.
434. **Тарасов В.К.** Персонал-технология: отбор и подготовка менеджеров,- Л.: Машиностроение, Ленинградск. отд-ние, 1989. - 368 с.
435. **Тарновская А.С.** Формирование психологической готовности студентов университета к педагогической деятельности в школе: Автореф. дис... канд. психолог. наук: 19.00.07 / НИИ психологии УССР. - К., 1991. - 20 с.
436. **Татенко В.А.** Психология в субъектном измерении: Монография.- К.: Видавничий центр "Просвіта", 1996. - 404 с.
437. **Татенко В.О.** Психологічна наука і психологічна практика: зовнішні та внутрішні чинники продуктивного синтезу // Практична психологія: теорія, методи, технології: М-ли наукового семінару 9-10 червня 1997 р. - К., 1997. - С. 33-40.
438. **Татенко В.О.** Проблема актуалізації суб'єктних можливостей людини: психореабілітаційний аспект // Актуальні проблеми психології: Наукові записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка /За ред. С.Д.Максименка. - Вип. 19. - К., 1999. - С. 231 - 239.
439. **Терещенко В.І.** Наука керувати.- К.: Т-во "Знання" УРСР, 1989.- 64 с.
440. **Терещенко В.І.** Організація і управління: Досвід США.- К.: Т-во "Знання" УРСР, 1990. - 48 с.
441. **Терлецька Л.Г.** Рольова гра як засіб формування професійно значущих якостей майбутнього психолога-практика: Автореф. дис... к-та

- психолог. наук: 19.00.01 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. - К., 1997.-15 с.
442. **Тидор С.Н.** Психология управления: от личности к команде. - Петрозаводск: Периодика, 1997.-256 с.
443. **Тимофеев М.И.** Анализ делового общения руководителя: Автореф.дис... канд. психол. наук.: 19.00.05 / Ленинградский университет. - Л., 1991. - 16с.
444. **Титаренко Т.М.** Життєва криза як індикатор особистісного розвитку: Практична психологія: теорія, методи, технології: М-ли науков. семінару 9-10 червня 1997 р.- К.: Ніка-центр, 1997.- С. 79-86.
445. **Титаренко Т.** Синій птах особистісного зростання // Міжнародний семінар з гуманістичної психології та педагогіки (Рівне - 15-17 червня 1998 р.): Тези допов. і повід. / Відп. ред. Г.О.Балл. - Київ - Рівне: Ліста, 1998.- С. 99-100.
446. **Титаренко Т.М.** Особистість у кризових життєвих ситуаціях // Актуальні проблеми психології: Наукові записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка / За ред. С.Д.Максименка.- Вип. 19.- К., 1999. - С. 240-247.
447. **Титова Т.** Гендерний підхід у гуманізації виховання підлітків // Міжнародний семінар з гуманістичної психології та педагогіки (Рівне - 15-17 червня 1998 р.): Тези допов. і повід. / Відп. ред. Г.О.Балл. - К. - Рівне: Ліста, 1998.- С.100-101.
448. **Тищенко С.П.** Особливості усвідомлення вчителями шляхів та засобів гуманізації виховного процесу в школі // Міжнародний семінар з гуманістичної психології та педагогіки (Рівне - 15-17 червня 1998 р.): Тези допов. і повід. / Відп. ред. Г.О.Балл. - Київ - Рівне: Ліста, 1998.- С.101-102.
449. **Тобиас Л.** Психологическое консультирование и менеджмент: Взгляд клинициста: Пер. с англ. - М.: Независимая фирма "Класс", 1997.- 160 с.

450. **Тохтамыш А.М.** Интеграция в детской психотерапии: родители и дети // Практична психологія: теорія, методи, технології: М-ли науков. семінару 9-10 червня 1997 р. - К.: Ніка-Центр, 1997. - С.155-161.
451. **Трейси Д.** Менеджмент с точки зрения здравого смысла. - М.: Автор, 1993.-160 с.
452. **Третьяченко В.В.** Коллективные субъекты управления: формирования, развитие та психологическая подготовка.- К.: Стилос, 1997.-585 с.
453. **Третьяченко В.В.** Социально-психологические механизмы формирования и развития коллективных субъектов управления: Автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.05 / Институт психологии им. Г.С.Костюка АПН Украины. - К., 1997.-32с.
454. **Третьяченко В.П., Казміренко В.П.** Социально-психологические проблемы формирования коллективных субъектов управления // Вісник Київського університету ім. Тараса Шевченка. Серія "Соціологія. Психологія. Педагогіка" - 1996. - № 2. - С.167-175.
455. **Трофімов А.Ю.** Социально-психологические факторы эффективности деятельности менеджера: Автореф. дис... канд. психол. наук.:19.00.05 / Київський університет ім.Тараса .Шевченка. - К., 1995.- 20 с.
456. **Туленков М.В.** Эффективность социального управления в переходном обществе // Україна на зламі тисячоліть: історичний експурс, проблеми, тенденції та перспективи / За заг. ред. Г.В.Щокіна, М.Ф.Головатого.- К.: МАУП, 2000. - С. 350-364.
457. **Тушницький О.** Модульно-рейтингова технологія навчання // Освіта і управління. - 1998. - Т.2, №4. - С.154-156.
458. **Удальцова М. В.** Социология управления: Учебн. пособие.- М.: ИНФРА.-М., Новосибирск: НГАЭнУ, 1998.-144 с.
459. **Уотермен Р.** Фактор обновления: Как сохраняют конкурентноспособность лучшие компании. - М.: Прогресс, 1988. - 364 с.

460. Управління закладами середньої освіти: психологічні аспекти: Наук.-метод. посібник / За ред. Л.М.Карамушки. - Київ-Кіровоград, 1997.- 132 с.
461. Управління сучасними навчально-виховними закладами в системі освіти: М-ли міжрег. наук.-метод. конф. 10-12 квітня 1996 р. / Ред. колегія: Карамушка Л.М., Коломінський Н.Л., Секеринський Д. О., Румянцева Н.І. - Запоріжжя: Наук.-метод. центр міськ УНО, 1996.- 300 с..
462. Управлінське спілкування керівників закладів освіти: Програма спеціального курсу для закладів фахового удосконалення керівників закладів середньої освіти / Укл. Н.І. Карасьова; За ред. Л.М.Карамушки.- К.: ІМЗН, 1997. - 28 с.
463. Управление в образовании: Проблемы и подходы / Под ред. П.Карстантье, К.Ушакова. - М., 1995. -246 с.
464. Управление по результатам: Пер. с финск. / Общ. ред. Я.А.Лейманна. - М.: Издательская группа "Прогресс", 1993. - 320 с.
465. Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М.М.Поташника, В.С.Лазарева.- М.: Новая школа, 1995.-464 с.
466. Управление трудовым коллективом / социально-психологические факторы оптимизации / К.К.Грищенко, А.А.Ручка, Н.А.Сакада и др. - К.: Наук.думка, 1988. - 240 с.
467. Управленческое консультирование / Под ред. М.Кубра: Пер. с англ. - 2-е изд. - М.: СП «Интерэксперт», 1992. – Т.1 - 319 с.; Т.2 - 350 с.
468. **Уродова Т.Г.** Відроджуємо традиції сучасної освіти: Про школи-гімназії // Рад. школа.- 1991. - № 12. - С.53-65.
469. **Уткин Э.А., Кочеткова А.И.** Управление персоналом в малом и среднем бизнесе. - М.: АКАЛИС, 1996. - 206 с.

470. **Ухтомский А.А.** Физиологический покой и лабильность как биологический фактор. - Собр. соч.- Т.2. -Л.: Изд-во Ленинградск. ун-та, 1951. - С. 122-135.
471. **Ушаков К.** От отрицания до включенности: Модель поведения администратора, внедряющего инновации // Директор школы.- 1996.- № 5.- С. 3-6.
472. **Уэйн П.** Деловая культура России // Социальный конфликт. - 1995. - № 2. - С. 38-60.
473. **Фанч Ф.** Преобразующие диалоги: Пер. с англ. -К.: Ника-Центр, 1997.- Вып.1.- 384 с.; Вып. 2. - 368 с.
474. **Фарапонтowa Э.А.** Воспитание психологической готовности к труду // Вопр. психологии. - 1985.- № 6.- С. 63-64.
475. **Фельзер А.Б., Доброневський О.Б.** Автоматизоване робоче місце керівника // Фельзер А.Б., Доброневський О.Б. Техніка роботи керівника. - К., 1993.- С.204-205.
476. **Филиппов А.В.** Работа с кадрами. Психологический аспект. - М.: Экономика, 1990. - 169 с.
477. **Фишер Р., Юри У.** Путь к согласию, или переговоры без поражения: Пер. с англ. - М.: Наука, 1992. - 158 с.
478. **Філіпчук Г.** Філософсько-соціологічні аспекти реформування освіти в Україні // Шлях освіти. - 1996. - № 2. - С. 2-7.
479. **Фоминых В.П.** Коллективный подряд и социально-психологическое мышление руководителей сельскохозяйственных трудовых коллективов // Психол. журн. - 1987. - Т.8, №4. - С.42-50.
480. Формирование психологической готовности слушателей к обучению в процессе повышения их квалификации: Метод. рекомендации в помощь преподавателям курсов повышения квалификации / Сост. Буркина Н.Н. - Л., 1985.-17 с.

481. **Фролов П.Д.** Имиджбилдинговые технологии как зеркало политико-идеологических процессов // Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія: Мат-ли методол. семінару Академії педагогічних наук України, 12 листопада 1998 р. - К.: Гнозис, 1998. - С. 579-585.
482. **Хараш А.У.** Гуманитарная экспертиза в экстремальных ситуациях: идеология, методология, процедура // Введение в практическую социальную психологию: Учебн. пособие. - 2-е исправл. изд.- М.: Смысл, 1996. - С. 87-129.
483. **Хриков Є.** Внутрішній контроль // Рад. школа. - 1996. - №5. - С. 69-71.
484. **Хриков Є.** Особливості внутрішкільного управління в сучасних умовах // Освіта і управління. - 1999. - Т. 3, № 1. - С. 59-66.
485. **Хруцкий Е.А.** Организация проведения деловых игр: Учебн.-метод. пособие.- М.: Высш. школа, 1991. - 320 с.
486. **Худоминский П.В.** Становление и развитие системы повышения квалификации учителей советской образовательной школы 1921-1931г.г.: Автореф. дис... канд. педагог. наук: 13.00.01 / НИИ общей педагогики АПН СССР. - М., 1972. - 24 с.
487. **Циба В.Т.** Математико-статистические основы социологического исследования. - М.: Финансы и статистика, 1981. - 255 с.
488. **Циба В.Т.** Соціальна психологія особистості: Системний аналіз. - К: МАУП 2000.-152 с.
489. **Чалдини Р.** Психология влияния: Пер. с англ. - Спб.: Питер, 2000. - 272 с.
490. **Чамата П.Р.** Психологічна готовність дітей до праці і шляхи її формування.- К.: Рад. школа, 1960. - 43 с.
491. **Чепелєва Н.В.** Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика // Актуальні проблеми психології: Наукові записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка / За ред. С.Д.Максименка. - Вип. 19. - К., 1999. - - С. 224-229.

492. **Чепелєва Н.В.** Розвиток особистості психолога-практика в процесі навчання у вузі // Українська еліта та її роль в державотворенні: Наукові записки Інституту психології. - К., 2000. - С.224-229.
493. **Чернишова Г.П.** Труднощі в діяльності директорів шкіл // Рад. школа.- 1975.- № 7.- С. 16-21.
494. **Чечулин А.А.** Социальная психология первичного научного коллектива.-Новосибирск: Наука, Сиб. отд-ние, 1992. - 175 с.
495. **Чижевський Б.Г.** Організаційно-педгогічні умови становлення ліцеїв в Україні: Автореф. дис... канд. педагог. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. - К., 1996. - 24 с.
496. **Шакуров Р.Х.** Директор сучасної школи.- К.:Знання, 1971.- 45 с.
497. **Шакуров Р.Х.** Директор школы и педагогический коллектив (социально-психологический аспект). - К.: Рад. школа, 1975.- 144 с.
498. **Шакуров Р.Х.** Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом.- М.: Педагогика, 1982.- 208 с.
499. **Шакуров Р.Х.** Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив.- М.: Просвещение, 1990.- 208 с.
500. **Шамова Т.И.**Исследовательский подход в управлении школой. - М.: АПП ЦИТП, 1992. - 64 с.
501. **Шамова Т.И., Конаржевский Ю.А.** Педагогический анализ урока в системе внутришкольного управления. - М.: МГПИ, 1983. - 100 с.
502. **Шапиро Д.** Конфликт и общение: Путеводитель по лабиринту регулирования конфликтов: Пер. с англ. - Кишинэу: Изд-во "ARC", 1997.-320 с.
503. **Швалб Ю.М.** Проблема психологічної експертизи педагогічних систем // Актуальні проблеми психології: Наукові записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка / За ред. С.Д.Максименка. - Вип. 19.- К., 1999. - С. 279 - 285.

504. **Швалб Ю.М.** Принципи та моделі психологічної експертизи // Практична психологія та соціальна робота. - 2000.- № 1.- С. 22-25.
505. **Швалб Ю.М., Данчева О.В.** Практична психологія в економіці та бізнесі.- К.: Лібра, 1998. - 270 с.
506. **Швальбе Б., Швальбе Х.** Личность, карьера, успех.: Психология бизнеса: Пер. с нем. - М.: А/О изд. группа "Прогресс", "Прогресс-Интер", 1993. - 240 с.
507. **Шевандрин Н. И.** Социальная психология в образовании Ч.1: Учебн. пособие. - М.: Владос, 1995. - 544 с.
508. **Шепель В.М.** Управленческая психология // Теоретическая и прикладная социальная психология.-М.: Мысль, 1988. - С. 203-220.
509. **Шепель В.М.** Настольная книга бизнесмена и менеджера (управленческая гуманитарология). - М.: Финансы и статистика, 1992. - 240 с.
510. **Шиянов Е.Н.** Гуманизация профессионального становления педагога // Сов.педагогика. - 1991. - № 5 - 6. - С.117-119.
511. **Шкурко Я.І.** Вплив комунікативних особливостей жінки-керівника закладу освіти на ефективність її управлінської діяльності: Автореф. дис... канд. психолог. наук: 19.00.05 / Інститут психології ім.Г.С.Костюка АПН України. - К., 2000.- 19 с.
512. **Шмидт Р.** Искусство общения: Пер. с нем.- М.: СП "Интерэксперт", 1992.- 79 с.
513. **Шостром Э.** Анти-Карнеги, или человек-манипулятор: Перев.с англ. - М.: 1994.- 128 с.
514. **Шпак В.І.** Шкільні альтернативи як засіб збереження духовності освіти // Психолого-педагогічні проблеми гуманізації освіти: Зб. мат-лів міжрег. наук.-практ. семінару (28-30 березня 1996 р.).- К. - Рівне, 1997. - С. 14-17.

515. **Шпак Г.** Підвищувати методичний рівень: адміністративний контроль // Рад. школа. - 1997. - № 6. - С. 53-55.
516. **Шпалінський В.В., Бєлавіна Т.І.** Вступ до прикладної соціальної психології особистості і колективу: Навч. посібник.- Харків, 1991.- С. 70-73.
517. **Шредер Г.А.** Руководить сообразно ситуации: Пер. с нем.-М.: АО "Интерэксперт", 1994. - 160 с.
518. **Шубин Н.А.** Внутришкольный контроль.-М.: Просвещение, 1977.-140 с.
519. **Шумакова Л.П.** Особливості розвитку мотивації досягнення особистості психолога-практика в процесі професійної підготовки: Автореф. дис... канд психолог. наук: 19.00.07 / Український державний педагогічний університет ім. М.П, Драгоманова. - К., 1997.-23 с.
520. **Шур Т.** Директорская арифметика (во сколько обходится школе содержание каждого ученика) // Частная школа. - 1997. -№ 2. - С. 115-117.
521. **Щекин Г.В.** Как читать людей по их внешнему облику. - К.: Україна, 1992. - С. 6-17.
522. **Щекин Г.В.** Теория социального управления. - К.: МАУП, 1996. - 408 с.
523. **Щекин Г.В.** Как эффективно управлять людьми: психология кадрового менеджмента: Научн.-практ. пособие. - К.: МАУП, 1999. - 400 с.
524. **Щокін Г.В.** Практична психологія менеджменту: Як робити кар'єру. Як будувати організацію: науково-практичний посібник. - К.: Україна, 1994.-399 с.
525. **Щербань П.** Професійна компетентність керівника навчального закладу // Освіта і управління.- 1998.- Т. 2, № 2.- С. 33-39.

526. **Щербина В.В.** Проблемный, онтологический и экологический подходы в управленческом консультировании // Социальный конфликт. - 1996. - № 2. - С. 20-32; №3. - С. 45-63.
527. **Щотка О.П.** Потенційний керівник і вузівський психолог: на шляху до робочого альянсу // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету ім. М. Гоголя. - Психолого-педагогічні науки. - 1998. - С. 158 - 161.
528. **Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В.** Семейная психотерапия.- Л.: Медицина, 1989.- 192 с.
529. **Юркевич Г.Й.** Психологічні детермінанти розвитку особистості менеджера /Автореф. дис... канд. психол. наук.:19.00.05 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. - К., 1999. - 19 с.
530. **Юрченко В.І.** Оцінні ставлення в педагогічній взаємодії // Освіта і управління. - 1998. - Т.2, №4. - С. 91 - 98.
531. **Юрченко В.І.** Соціально-психологічна функція керівника школи: зміцнення "Я-концепції" вчителя // Освіта і управління.- 1998.- Т.2, № 2.- С. 51-58.
532. **Юрченко В.М.** Про системний підхід до гуманізації навчання // Психолого-педагогічні проблеми гуманізації освіти: Зб. мат-лів міжрег. наук.-практ. семінару (28-30 березня 1996 р.).- Київ-Рівне, 1997. - С. 3-8.
533. **Юрченко В.М.** Психофізіологічна складова системного підходу до гуманізації навчання в школі // Психологія-школі: Зб. мат-лів Другого міжрег. науково-практич. семінару (Рівне, 16-18 січня 1997 р.).- К.: Наук.думка, 1997.- С. 13-23.
534. **Юрченко В.І.** Формування "образу-Я" особистості: етнопсихологічний аспект // Освіта і управління.- 1999. - Т. 3 , №1. - С. 93-101.

535. **Юрченко Г.Й.** Психологічні детермінанти розвитку особистості менеджера: Автореф. дис... канд психолог. наук: 19.00.05 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. - К., 1999. - 19 с.
536. **Юрченко Т.** Інтеграція шкільного травматичного досвіду учнів у їх особистісне зростання // Міжнародний семінар з гуманістичної психології та педагогіки (Рівне - 15-17 червн1998 р.): Тези доп. і повід. / Відп. ред. Г.О.Балл. -Київ - Рівне: Ліста, 1998.- С.113-114.
537. **Яковенко С.І.** Підготовка психологів для роботи в органах внутрішніх справ // Практична психологія: теорія, методи, технології: М-ли науков. семінару 9-10 червня 1997 р.- К.: Ніка-центр, 1997.- С. 126-136.
538. **Яковенко С.В.** Теорія і практика психологічної допомоги потерпілим від катастроф (на прикладі постчорнобильської ситуації): Автореф. дис... д-ра психолог. наук: 19.00.01 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. - К., 1998. - 36с.
539. **Яценко Т.С.** Активна соціально-психологічна підготовка вчителя до спілкування з учнями: Кн. для вчителя.-К.: Освіта,1993.-208 с.
540. **Яценко Т.С.** Теоретичні передумови психологічної практики // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України.- 1994.- № 1. - С.66-74.
541. **Яценко Т.С.** Психологічні основи групової психокорекції: Навч. посібник. К: "Либідь", 1996. - 264 с.
542. **Яценко Т., Коновальчук В., Аврамченко С.** Проблема особистісної психокорекції психологів-практиків // Міжнар.семінар з гуманістичної психології та педагогіки: Тези доп. і повід. (Рівне, 15-17 червня 1998 р.) - Рівне, 1998. - С. 114-115.
543. Abstracts of 23-rd International Congress of Applied Psychology.- 17-22 July 1994.-Madrid, 1994.
544. Abstracts of 24th International Congress of Applied Psychology: Install diskette 7/98. San-Francisko, 1998.

545. **Ahrne G.** Social Organization: Interaction inside, outside and between organizations.-London: Sage publications, 1994.-192 p.
546. **Beach L.R.** The Psychology of Decision Making: People in Organizations.-London: Sage publications, 1997.-240 p.
547. **Bennet R.** European Business.- Edinburg: Pearson Education, 1996.-320 p.
548. **Blasé J., Anderson G.** The micropolitics of educational management.- London: Cassell, 1995.-175 p.
549. **Brief A.P.** Attitudes In and Around Organizations. - London: Sage publications, 1998.- 280 p.
550. **Buchanan D., Huczynski D.** Organizational behavior: An introductory text.- 3rd ed.-New York: Prentice Hall, 1997. - 744 p.
551. **Buhler Ch., Allen M.** Introduction to humanistic psychology. - Monterey: Brooks / Cole, 1972.-453. p.
552. **Burke W.** Organizational Development: A process of Learning and Changing.-London: Longman, 1994. - 280 p.
553. **Carrol M.** Workplace Counseling: A Systematic Approach to Employee Care.- Sage Publications, 1996.-264 p.
554. **Cheng Y.C., Cheug W., M.Multi.** Models of education quality and Multi-levels of Self-Management in Schools // Educational Management & Administration.-1997. -Vol. 25, №4.- P. 451-462.
555. **Cooper C., Robertson I.T.** The psychology of personnel selection.- London: Routledge, 1995. - 524 p.
556. **Crawford M., Kydd L., Riches C.** Leadership and teams in educational management.-London: Open University Press, 1997. - 208 p.
557. **Davidson M.J., Cooper C.L.** European women in business and management.-London: Paul Chaptan Publishing Ltd, 1993. - 208 p.
558. **Donaldsdon G, Sanderson D.R.** Working together in schools: A guide foe education.- London: A Corwin Press Publications, 1997. - 188 p.

559. **Donaldson T., Werhane P.H.** Ethical issues in Business.-5th ed.-
Edinburg: Pearson Education, 1996.- 516 p.
560. **Donnelly J.H., Gibson J.L., Ivancevich J.M.** Fundamentals of
managements.-9th ed.- Chicago: Irvin, 1995.- 719 p.
561. **Drenth P.J.D., Trierry H., de Loaff.** Handbook of work and
organizational psychology : 4 volums.- Hove: Psychology Press, 1998.- 456 p.
562. **Duke D.I.** The normative context of organizational leadership //
Educational Administration.- 1988.- Vol. 34, №2.- P. 23-34.
563. **Egan D.E.** Individual differences in human-computer interaction //
Handbook of Human-Computer interaction / Helander M.(Ed.).- Amsterdam:
North-Holand, 1988. - P. 543-568.
564. **Fayol H.** General and industrial management.- London: Pitman, 1949.
565. **Fidler B., Russel S., Simkins T.** Choices for self-managing schools:
Autonomy and accountability. - London: Paul Chaptan Publising.- 1997.- 272
p.
566. Fifth European Congress of Psychology (6-11 July, Dublin, 1997):
Abstracts.- Dublin, 1997.- 489 p.
567. **Fink S. and D., Reynes M.** Changing our Schools. - London: Open
University Press, 1966.- 160 p.
568. **Flanagan I.C.** The critical incident technique // Psycholog. Bull.- 1954. -P.
327-358.
569. **Floyd D.** International Business Environment.- Edinburg: Pearson
Education, 2000.- 480 p.
570. Forth European Congress of Psychology (2-7 July, Athens, 1995):
Abstracts.-. Athens, 1995.- 735 p.
571. **Frankenhauser M.** Stress at work: psychological and psychological
aspects // Internahional Review of Applied Psychologe. - 1986. - Vol. 35. - P.
287-299.

572. **Gajdamaschko N., Durning D.** Are the managerial perspectives of Ukrainian public administrations changing? // Organization psychology and transition process in Central and Eastern Europe: Proceedings of a Conference (30.09.-3.10.1998, Dubrovnik) / Ed. L.A. ten Horn, B. Sverko, I.L.Zinovieva.- Dubrovnik, 1998. - P. 88-98.
573. **Greening T.** Encounter groups from the perspective of existential humanism // Existential humanistic psychology / Greening T. (Ed.). - Belmont: Brooks / Cole, 1971.- p. 73-104.
574. **Halsted J.M., Taylor M.J.** Values in education and Education in Values.- London: Falmer Press, 1995.-215 p.
575. **Harper H.** Management in Further Education.- London: David Fulton Publishers, 1997.- 100 p.
576. **Harris A., Bennet N., Preddy M.** Organizational effectiveness and improvement in education.- London: Open University Press, 1997.-304 p.
577. **Karamushka L.M.** The main tasks of School Organizational Psychology // Abstracts of 1Y European Congress of psychology.- Athens, 1995. - P.409.
578. **Karamushka L.M.** Educational organizational psychology // Abstracts of the XXVI Intern. Congress of Psychology (Montreal, Canada, 16-21.08.1996). - Montreal, 1996.- P. 133.
579. **Karamushka L.M.** Realization of humanistic approach in the process in early childhood intervention techniques // Research articles packet contributed by participants of 1996 Advanced Research Training Seminar (ARTS).- Sherbrook, Quebec, Canada, 1996. - P. 1-6.
580. **Karamushka L.M.** Psychological factors of effective management in educational establishments // Abstracts of VIth European Congress of Psychology.- Dublin, 1997.- P. 326.
581. **Karamushka L.M.** Organizational and word psychology in Ukraine: main trends of development // International Journal of Psychology.-2000.-Volume

- 35.-Issue 3/4: Abstracts of the XXV11 Intern. Congress of Psychology (Stockholm, Sweden, 23-28.08.2000). - Stockholm, 2000.- p. 82.
582. **Karamushka L.M., Malugina M.P.** Work and organizational psychology in Ukraine // Newsletter of Association of Work and Organizational Psychology.- 1997.- V. 7.- № 3 - P. 3-4.
583. **Katzell R.A., Austin J.T.** From then to now: The development on industrial-organizational psychology in the United States Journal of Applied Psychology, 1992.- № 77.- P.803-835.
584. **Konrad E., Susanj Z.** Influences of industry on organizational culture and climate Review of Psychology. - 1996. - Vol. 3, № 1-2.- P.3-10.
585. **Kydd L., Crawford M., Riches C.** Professional development for educational management.- London: Open University Press, 1997. - 215 p.
586. **Maslow A.H.** Motivation and personality, 1971. - 246 p.
587. **Massarik F.** The Humanistic Core of Industrial /Organizational Psychology.- The Humanistic Psychology.- 1992.- Vol..20, № 2 - 3. - P. 389-396.
588. **McEwan E.K.** Leading your team to excellence: How to make quality decisions.-London: A Corwin Press Publications, 1997. - 192 p.
589. **Mitzberg H.** Patterns in strategy formation // International studies of Management and Organization.-1979.-№ 9.- P.67-86.
590. **Mintzberg H.** The Nature of Managerial Work.-New York: Harper&Row, 1973.- P. 92 - 93.
591. **Misumi J., Wilpert B., Miller R.** Nuclear safety: A human factors perspective.-London: Taylor&Francis. - 564 p.
592. **Moustakas C. (Ed.).** The Self. - New York: Harper and Brothers, 1956.- 301 p.
593. **Munsterberg H.** Psychology and industrial efficiency.- Boston: Houghton Mifflin, 1913-214 p.

594. Organization psychology and transition process in Central and Eastern Europe: Proceedings of a Conference (30.09.-3.10.1998, Dubrovnik) / Ed. L.A.ten Horn, B. Sverko, I, L.Zinovieva.- Dubrovnik, 1998. - 563 p.
595. **Preddy M.,Glatter R., Levacic R.** Education Management: Strategy, Quality and Resources.-London: Open University Press, 1997.- 320 p.
596. **Prosser J.** School culture.-London: Paul Chaptan Publising.- 1999.- 208 p.
597. **Robbins S.** Organization Theory: Structures, Designs and Application.- 3rd Ed.-London: Pearson Education.- 1990.- 560 p.
598. **Roe R.** Developments in Eastern Europe and Work and Organizational Psychology // International Review of Industrial and Organizational Psychology / Cooper C.L., Robertson T.(Eds.).-Vol.10. - Chichester: Wiley&Sons, 1995.- P. 230-385.
599. **Roe R.** European Curriculum in Work and Organizational Psychology: Reference Model and Minimal Standards.- Paris: Maison des Sciencies de l'Homme, 1998. - 14 p.
600. **Roe R., Zinovieva, Dienes E., ten Horn L.A.** Work motivation in the Netherlands, Hungary and Bulgaria: Nest of model Organization psychology and transition process in Central and Eastern Europe: Proceedings of a Conference (30.09.-3.10.1998, Dubrovnik) / Ed. **L.A.ten Horn, B.Sverko, I, L.Zinovieva.**- Dubrovnik, 1998. - P. 125-145.
601. **Rogers C.R.** The actualizing tendency to relation to “motives” and to consciousness // Nebraska symposium on motivation / M.R. Jones (Ed.). - Linkoln, NB: University of Nebraska Press.- 1963.- Vol. 11- P. 1-24.
602. **Rogers C.R.** Toward a More Human Science of the Person // Journal of Humanistic Psychology.- 1985.- Vol. 25.- P. 7-24.
603. **Rogers C.R., Sanford R.C.** Client-centered psychotherapy // Comprehensive Textbook of Psychiatry.- 1984.-Vol. 4.- P. 1374-1388.

604. **Rosenzweig P.M., Singh J.V.** Organizational environments and the multinational enterprise // Academy of Management Review.- 1991. - № 16. - P. 340-361.
605. **Rugman A., Hodgetts R.M.** International business: A Strategic Management Approach., 2nd Ed. - Edinburg: Pearson Education, 2000. - 672 p.
606. **Samier E.** Administrative ritual and ceremony: social aesthetics, myth and language use in the rituals of everyday organizational life // Educational Management & Administration.-1997.-Vol. 25, № 4.- P. 417-436.
607. **Scase R.** The Transforming International business and Transnational Teams // European Journal of Work and Organizational Psychology.-1997.- Vol. 6, №. 2.- P. 169-174.
608. **Semmer N., Schallberger U.** Selection, socialization and mutual adaptation: Resolving discrepancies between people and work // Applied Psychology: An International Review.- 1996.- № 45.- P.263-288,
609. **Senge G.** The fifth discipline. The Art and Practice of Learning Organizations.-New York: Doubleday / Currency, 1990.- 247 p.
610. **Severin F.** Third force psychology: a humanistic orientation to the study of man // Morgan C., King R, Introduction to psychology.- 4th ed.-N.Y.: McGraw Hill, 1971. - P. 1-13.
611. **Shminke M. (Ed.)** Managerial ethics: Moral management and Processes- London: Lawrence Erlbaum Associates, INC, 1998.- 240 p.
612. **Sparrow P., Marchington M.** Human Resource Management: The new agenda.-London: Pearson Educationm, 1998. - 288 p.
613. **Spector P.E.** Industrial and Organizational Psychology: Research and Practice.-New-York: John Wiley & Sons, INK, 1996. - 420 p.
614. **Steele F.** Consulting for organizational change., Amherst, MA, University of Massachusetts Press, 1975.- p. 3.

615. **Super D.E. , Sverko B.** Life role, values and career // International finding of the work importance study.-San Francisco: Josses-Bass Publishers, 1995.- 397 p.
616. **Sutich A., Vich M.** Introduction // Readings in humanistic psychology / Sutich A., Vich M. (Ed.)- New York: The Free press: Norton, 1958.
617. **Taylor F.** The principles of Scientific Management. - N.Y.,1911.- 202 p.
618. **Tuony D., Coghlan D.** Developments in Schools: A system approach Based on Organizational levels // Educational management & Administration.- 1997.-Vol. 25, №1.- P.64-77.
619. **Van de Vliert E.** Using conflicts in Organizations.- London: Sage publications, 1997. - 240 p.
620. **Van De Vries R.** Need for leadership: A solution to empirical problems in situational theories of leadership. - Tilburg: Tilburg University, 1997. - 308 p.
621. **Viviane M.J., R. and H. Timperley.** Learning to be responsive: The impact of school choice and decentralization // Educational management & Administration.-1997.-Vol. 24, №1. - P.65-78.
622. **Wilpert B.** One hundred years of work and organizational psychology: progress: deficiencies and promise // A century of psychology: progress, paradigms and prospects for a new millennium / Edited by R. Fuller, P.Nooman, W. and P. McGinley.-London and New York: Routledge, 1997. - P. 192-206.
623. **Wilpert B., Rogard V.** European Network of Organizational and Work Psychology.-Newsletter.-1999.- №. 37.- P. 18-33.
624. **Woodd M.** Gender differences in Mentoring // Educational management & Administration.-1997.-Vol. 25.- №1.- P. 25-34.
625. Work and organizational Psychology: European Contributions of Nineties. **Peiro J.M. (Ed.)** - London: Lawrence Urbane Associates Ltd, 1995.-352 p.
626. **Zijlstra F.R.H.** Efficiency in work behavior: a design approach for modern tools. - Delft: Delft University Press, 1993. - 177 p.

627. **Zijlstra F.R.H., Roe R., Leonova A.B.** Temporal factors in mental work: Effects of interrupted activities Creating Healthier Workplaces (September 13-16, 1995, Washington DC). - Washington DC, 1995.

ЗМІСТ

	Стор.
ПЕРЕДМОВА	3
<u>Частина I.</u> НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	
Розділ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЇ УПРАВЛІННЯ ОРГАНІЗАЦІЯМИ	8
1.1. Управління організаціями як вид соціального управління	8
1.2. Психологічні проблеми управління організаціями: зарубіжний досвід дослідження	22
1.3. Психологічні проблеми управління організаціями: вітчизняний досвід дослідження	35
1.4. Психологія управління та організаційна психологія: порівняльний аналіз вітчизняних і зарубіжних підходів	44
Висновки	55
Розділ 2. ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК ОСВІТНІМИ ОРГАНІЗАЦІЯМИ	60
2.1. Основні тенденції дослідження психологічних основ управління закладами середньої освіти в зарубіжній та вітчизняній науці	60
2.2. Зміст, структура та психологічні складові управління закладами середньої освіти	69
2.3. Психологічні особливості управління в системі середньої освіти порівняно з управлінням в інших соціальних сферах	92
2.4. Система соціально-психологічних чинників та умов підвищення ефективності управління закладами середньої освіти	114

Висновки	127
Частина II. ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ДО УПРАВЛІННЯ	
Розділ 3. ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ДО УПРАВЛІННЯ: ЗМІСТ, СТРУКТУРА, ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ	130
3.1. Теоретико-методологічні підходи до проблеми психологічної готовності керівників закладів середньої освіти до управління	131
3.2. Зміст, структура та основні компоненти психологічної готовності керівників закладів середньої освіти до управління	142
3.3. Особливості психологічної готовності керівників закладів середньої освіти до управління: реальний стан та основні тенденції розвитку	157
3.4. Вплив соціально-психологічних чинників на особливості розвитку психологічної готовності керівників закладів середньої освіти до управління	199
Висновки	216
Розділ 4. ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ДО УПРАВЛІННЯ	219
4.1. Стан розробки проблеми формування психологічної готовності керівників закладів середньої освіти до управління	219
4.2. Система психологічних умов формування психологічної готовності керівників закладів середньої до управління	226
4.3. Ефективність формування психологічної готовності керівників закладів середньої освіти до управління в системі післядипломної	

освіти	252
4.4. Ефективність формування психологічної готовності керівників закладів середньої до управління в умовах управлінського процесу в освітніх закладах	264
Висновки	272
Частина III. ПРАКТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ УПРАВЛІННЯ В СИСТЕМІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	
Розділ 5. ПРАКТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ УПРАВЛІННЯ В СИСТЕМІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	275
5.1. Стан розробки практичної психології управління в системі середньої освіти	275
5.2. Особливості участі практичних психологів у психологічному забезпеченні процесу управління закладами середньої освіти	283
5.3. Актуальні завдання та напрями практичної психології управління в системі середньої освіти	292
5.4. Основні види діяльності практичних психологів з оптимізації процесу управління	312
Висновки	323
Розділ 6. ПСИХОЛОГО-УПРАВЛІНСЬКЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ ЯК ВИД ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ КЕРІВНИКАМ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	328
6.1. Характеристика психолого-управлінського консультування як одного із видів управлінського консультування	328
6.2. Особливості психолого-управлінського консультування як одного із видів психологічного консультування	338
6.3. Специфіка психолого-управлінського консультування порівняно з іншими видами психологічного консультування	345

6.4. Модель психологічного консультування керівників закладів середньої освіти з проблем управління	356
Висновки	370
ПІСЛЯМОВА	374
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	375

Наукове видання

Карамушка Людмила Миколаївна

**ПСИХОЛОГІЯ УПРАВЛІННЯ
ЗАКЛАДАМИ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**
Монографія

Серія «Новітня психологія». Випуск 6

Мовний редактор Павленко В.А.
Технічний редактор Гребеннікова О.А.
Коректор Петренко І.А.
Комп'ютерна верстка Іваченко О.Я.

Підписано до друку 20.05.2000 р. Формат 60×84/16. Папір офсетний.
Друк офсетний. Ум. друк. арк. 20,75. Обл. вид. арк. 23,56.
Тираж 1000 прим. Зам. №555.

Віддруковано з оригіналу-макета замовника в ТОВ ВКП «Аспект».

16600, Чернігівська обл., м. Ніжин, а/с-58.

Контактні телефони:
(04631) тел./факс 5-34-52
(04631) тел. 2-25-09