

## **Сучасні світові й вітчизняні моделі управління розвитком освітніх систем**

*Аналіз концепцій і моделей управління розвитком освіти.* Аналіз вітчизняних і зарубіжних моделей управління розвитком освіти, що розроблені науковцями і практиками в останні роки, свідчить про явне тяжіння педагогічної спільноти й усіх зацікавлених соціальних інститутів до визначення ролі та місця освіти, її місії в сучасному світі, в економічному і культурному зростанні країни. Пошук шляхів вирішення цих проблем, певною мірою, спричинив появу значної кількості концепцій, стратегій, моделей і підходів до управління розвитком професійної освіти, автори яких пропонують перспективні способи оновлення освіти і управління нею.

Розвиток ПТО детерміновано прискоренням процесів суспільного піднесення, зміною структури ринку праці, динамічним розвитком інформаційних технологій. Це висуває перед системою ПТО нові завдання.

Здійснений нами аналіз зазначених завдань виявив значну розбіжність у розумінні дослідниками (Н. Авшенюк, А. Каплун, О. Кудін, С. Ніколаєнко, О. Огієнко, Н. Родіонова, В. Фещенко та ін.) кількісних і якісних характеристик тенденцій, напрямів, завдань розвитку освітніх систем. На наше переконання, основна причина такої розбіжності полягає у неузгодженості понятійно-термінологічного інструментарію, який використовують дослідники. Адже, дійсно, від того, що розуміється під конкретним педагогічним явищем, залежить визначення його стратегічних напрямів розвитку, цілей та завдань, впливових чинників, концептуальних підходів, методологічних основ тощо, а звідси й розроблення шляхів, технологій і методик їх впровадження в практику.

Винятком із сказаного не стало й поняття «система професійно-технічної освіти». Не вдаючись до детального розгляду його загальновідомих трактувань, які наводяться в довідковій і науковій літературі, обмежимося лише такими міркуваннями. Систему ПТО можна розглядати на рівні країни, окремого регіону, міста та на рівні навчального закладу. При цьому вона, як системне явище, зберігає всі свої типові властивості, характеристики, але разом з тим, набуває значних особливостей на кожному з цих рівнів.

Відсутність конкретизації того, який саме рівень ПТО дослідник розглядає, коли визначає конкретні її умови, ідеї, чинники, цілі, завдання, принципи, тенденції розвитку тощо, призводить до наявності повної невизначеності, безсистемності, суперечливості їх представлення у численних доробках різних авторів. Пов'язані з цим фактом складнощі, яких ми зазнали на перших етапах дослідницької роботи з даної теми, були нами подолані після того, як ми його виявили, усвідомили і врахували при аналізі різних джерел в аспекті проблеми дослідження.

Управляти розвитком ПТО неможливо, не маючи чітких орієнтирів, чинників динамічних змін, яких зазнає освітня система, особливостей такого розвитку. Ці та інші важливі моменти набудуть у подальшому відповідного висвітлення.

Ми вбачаємо систему освіти відкритим утворенням, що знаходиться у

стані неперервного розвитку. Йому притаманна низка тенденцій. Спираючись на результати аналізу основних тенденцій розвитку сучасної освіти в публікаціях таких авторів, як Н. Авшенюк, А. Каплун, О. Кудін, Н. Ничкало, О. Огієнко, Н. Родіонова та ін., нам вдалося встановити, що провідне місце серед тенденцій сьогодні належить інтеграції й інтернаціоналізації. Друге місце посідають глобалізація, гуманізація, демократизація, інформатизація, культурологізація, неперервність. На третьому місці опинилися багатоваріантність, багаторівневність, диверсифікація, індивідуалізація, диференціація, інтенсифікація, екологізація, кооперація, стандартизація [16, 41; 26, 31–35; 9, 356–360].

Особливості управління розвитком ПТО визначаються:

*місцем*, яке займає освіта у сучасному суспільному розвитку, а саме тим, що освіта перетворюється на одну з важливих сфер людської діяльності, котра тісно пов'язана з іншими сферами суспільного життя (економікою, політикою, наукою, мистецтвом тощо);

*станом*, в якому знаходиться ПТО і який супроводжується гострими кризовими явищами, пошуками шляхів виходу з кризи;

*характером розвитку* ПТО в цілому і конкретного ПТНЗ, зокрема, який визначається за такими критеріями: *локальність, комплексність, системність та модифікація, комбінація, радикалізація.*

Ці характеристики системи ПТО істотно впливають на особливості управління освітою в сучасному світі. Особливості управління освітньою системою зумовлені її складною структурою, що у загальному вигляді містить п'ять системних блоків: теоретико-методологічний, педагогічний, економічний, організаційний, технологічний.

Дані підсистеми знаходяться у тісній взаємодії між собою і з іншими сферами суспільного життя. Тому, здійснюючи управління всією освітньою системою з огляду на її структурність, важливо враховувати принцип системності. Управління розвитком системи ПТО буде ефективним, якщо використання сучасних освітніх технологій, інноваційних методів навчання, становлення відповідних організаційних структур і форм, розроблення нових економічних механізмів здійснюватиметься в єдності та взаємодії.

Важливою особливістю управління ПТО в сучасних умовах є різнорівневий характер управлінських рішень. Проблеми освіти мають вирішуватися не лише на рівні власне освітньої системи, а й стати компонентом загальнодержавної політики, тобто управління освітою повинно бути складником великих урядових програм, що охоплюють усі сфери суспільного життя.

Основними особливостями управління освітою в умовах сьогодення є: його громадська спрямованість (виявляється в консолідації зусиль щодо вирішення проблем управління ПТО всіх її суб'єктів, перш за все, батьків, учнів, роботодавців, різних громадських організацій, соціальних партнерів тощо); автономність ПТНЗ (самостійність ПТНЗ у визначенні основних позицій управлінського процесу, зокрема, методів і технологій, структури кадрового забезпечення, джерел фінансування, контингенту учнів тощо);

поступова диференціація управлінської праці на окремі елементи, функції, етапи; пріоритетність концепції підтримуючого навчання порівняно з концепцією випереджувального навчання.

Аналіз практики роботи ПТНЗ переконливо свідчить про поступове оновлення освітньої системи, але воно ще малопомітне. Вектор оновлення спрямований на відродження загальнолюдських цінностей, створення освіти для всіх і кожного, реалізацію ідей гуманізму в освіті.

Науковці своїми доробками перетворюють цей процес на більш конкретний, рельєфний та структурований. Найважливішими рисами нової освітньої системи, на думку більшості дослідників, мають стати: безперервність освіти у часі; глобальність у просторі; навчання протягом усього життя; превалювання самонавчання; індивідуалізація навчання, збільшення розмаїття освітніх стандартів і спеціальностей; перехід від формально-дисциплінарного до проблемно-активного типу навчання.

Одним із провідних напрямів якісної перебудови освітньої системи, який аргументовано доводить А. Сбруєва, є перехід *від концепції підтримуючого навчання до концепції випереджувального навчання*. За концепцією підтримуючого навчання, підготовка кваліфікованого робітника здійснюється, головним чином, на основі вимог сьогодення, без урахування того, що вимагатиметься від нього у майбутньому. Основна частина навчального часу при цьому витрачається на оволодіння традиційними знаннями. Вивчення прагматичних знань, тобто професійна підготовка за обраною спеціальністю, складає, як правило, 15–20% від загального обсягу навчального навантаження. Що ж стосується нових знань, які потрапляють в освітню систему безпосередньо в процесі навчання, їх частка не перевищує 5–7%. Час, що відводиться на розвиток творчих здібностей учня і його здібностей до самоосвіти, є ще більш незначним [27, 149–150].

Випереджувальне навчання, навпаки, орієнтоване на майбутнє, на ті умови життя та професійної діяльності, в яких випускник ПТНЗ перебуватиме після його закінчення. Такий підхід, на думку більшості науковців і практиків, є надзвичайно актуальним, оскільки, як відомо, значна частина знань застаріває вже протягом 3–5 років. Тому головна увага у навчальному процесі за концепцією випереджувального навчання звернена на розвиток творчих якостей фахівця, його здібностей до самостійних дій в умовах невизначеності, самостійного здобуття нових знань та навичок упродовж життя [27].

Крім того, дослідниця наголошує на значущості фундаменталізації освіти, пропонуючи такі шляхи її здійснення:

зміна співвідношення між прагматичним та загальнокультурним компонентами освіти на всіх її рівнях. Пріоритетними мають стати проблеми розвитку загальної культури людини, формування у неї наукових форм системного мислення;

зміна змісту та методології навчального процесу, яка передбачає зміщення акцентів на вивчення фундаментальних законів природи і суспільства, створення принципово нових навчальних курсів, зорієнтованих

на формування цілісних уявлень про наукову картину світу, здібності виходити на системний рівень її пізнання;

забезпечення практичної реалізації тріади «екологічне виховання – екологічне навчання – екологічна освіта». Усі її частини взаємопов'язані та складають основу формування у людства екологічного світогляду, що ґрунтується на усвідомленні необхідності збереження оптимального для життя середовища, яким є планета Земля [27, 148].

Без розвитку нових засад неможливий розвиток нової системи ПТО. На сьогодні актуалізується вимога – удосконалити теоретико-методологічні основи управління та здійснити розбудову освітньої практики на цих засадах. Управління освітою в сучасних умовах орієнтоване переважно на вирішення таких проблем:

організації доступу до освіти, який би задовольняв освітні потреби людей у XXI ст. (освіта має бути доступною з раннього дитинства впродовж усього життя людини);

забезпечення рівності доступу до освіти для всіх людей на всіх її рівнях;

досягнення повної відповідності якості освіти запитам суспільства;

істотного підвищення ефективності, продуктивності освітньої системи.

Ці проблеми вирішуються в умовах збільшення кількості тих, хто навчається, при, на жаль, фактичному скороченні державних коштів, що виділяються на одного учня. Складність зазначених вище проблем у поєднанні зі скороченням державного фінансування потребує перегляду ролі та функцій держави, підприємств, навчальних закладів, сім'ї, учнів щодо організації освіти. Особливістю управління освітою у сучасних умовах є необхідність залучення до вирішення проблем управління різних соціальних інститутів, головним чином підприємств та сім'ї, а також перегляду ролі навчальних закладів і самих учнів у реалізації процесу навчання.

Роль учня в організації його освіти стає більш значущою, оскільки сучасний навчальний процес дедалі більше перетворюється на процес самоосвіти, коли сам учень обирає свою освітню траєкторію у навчальному середовищі. Посилюється і роль сім'ї у виборі навчального закладу, в організації та фінансуванні освіти, що певним чином впливає на її зміст. Зокрема, у дистанційній освіті на основі інформаційних комунікацій сім'я активно сприяє створенню навчального середовища. Роль підприємств в управлінні освітою на сьогодні визначається тим, що вони фінансують освіту за допомогою системи оподаткування, а іноді безпосередньо беруть участь у фінансуванні навчальних закладів.

Встановлюються нові взаємовідносини національних, регіональних, місцевих органів управління ПТО між собою, а також з навчальними закладами. Розвивається і реалізується принцип децентралізації управління ПТО, розподілу компетенцій, повноважень і відповідальності між його різними рівнями.

Донедавна державні органи управління в багатьох країнах, у тому числі й в Україні, безпосередньо керували діяльністю освітніх закладів. За умов

командно-адміністративної системи таке керівництво набувало форму розпорядчого, директивного, бюрократичного управління освітою. За сучасних умов адміністративно-командна система управління освітою є неефективною як з економічної, так і педагогічної точок зору. Перед державою постала необхідність переосмислення своєї ролі у сфері освіти, у модернізації навчальних закладів, активно перетворюючись з безпосереднього керівника на замовника освітніх послуг.

Сучасні автори (Л. Громова, Н. Каліннікова, С. Трапїцин, С. Хаткевич, Г. Шапоренкова та ін.) центральну проблему щодо управління освітніми системами вбачають у виборі таких управлінських моделей, які б найбільш адекватно відповідали нагальним трансформаційним запитам. Але вирішення такої задачі ускладнюється через неоднозначне розуміння місії та ролі освіти, непослідовність у проектуванні освітніх практик, моделей розвитку освітніх систем, освітнього результату тощо [22, 100].

Однак, незважаючи на суперечливість і невизначеність актуальної ситуації у вітчизняній освіті, деякі принципові тенденції щодо оновлення управління освітою можна зафіксувати у вигляді змін, що відбуваються за такими напрямками:

- зменшення ступеня централізації управління освітою;
- поступовий перехід управління освітою на засади суб'єктності і суб'єкт-суб'єктної взаємодії;
- акцентуація функції забезпечення інновацій у системі освіти;
- використання практики договірних відносин в освіті;
- розвиток громадських ініціатив у галузі освіти;
- створення «горизонтальних» управлінських структур;
- розвиток сітьової взаємодії в системі освіти.

Змістовий аналіз реалій оновлення управління освітою за названими напрямками дозволяє побачити підвищення ролі суспільства (зокрема, локального соціуму, батьків, учнів, різних спеціальних і професійних об'єднань та ін.) у вирішенні проблем освіти в Україні. Тому ці зміни можна визначити як перехід від переважно державного до державно-громадського управління освітою.

Існує кілька основних моделей управління розвитком освіти (за М. Марковою [13, 54–56]), в основі яких лежать такі підходи і методи:

1) модель управління розвитком освіти, заснована на оціночному підході; дана модель передбачає систематичне проведення самообстеження і самооцінювання з метою виявлення сильних і слабких сторін діяльності ПТНЗ (чи будь-якої іншої структури, наприклад, ПТО в цілому), позитивних і негативних чинників розвитку цієї системи. На основі отриманих даних розробляється комплекс заходів для вирішення виявлених проблем і розроблення плану стратегічного розвитку системи (ПТНЗ, ПТО тощо);

2) модель управління розвитком, заснована на принципах загального менеджменту якості TQM (TotalQualityManagement), що забезпечує більш глибокий і детальний аналіз діяльності ПТНЗ. Модель базується на процесному підході. Її застосування спрямоване на стабільне збільшення всіх

показників діяльності ПТНЗ через безперервне зростання якості. Концепція TQM передбачає наявність у закладі стратегічних цілей, місії, перспективних задач;

3) модель управління розвитком, заснована на міжнародних стандартах серії ISO 9000:2000 (ДСТУ ISO 9001-2001, ДСТУ ISO 9004-2001), передбачає номенклатуру всіх зацікавлених сторін, виявлення їхніх вимог до якості продукції; створення системи постійного вдосконалення діяльності. Дана модель ґрунтується на принципах менеджменту якості, в тому числі і на процесах. На відміну від моделі TQM, основним інструментом в управлінні розвитком, а отже і якістю, є документована система.

Зазначимо, що навчальні заклади у розвинутих країнах наразі сприйняли принципи системи TQM. Особливо поширеною дана практика є в Японії, де використовуються саме такі принципи:

відповідь на вимоги замовників (швидке реагування) з урахуванням конкретних потреб ринку праці, політичних та громадських вимог суспільства;

повага до людей та їхніх ідей (використання потенційних можливостей кадрового складу кожної організації шляхом реалізації ідей щодо саморегуляції суспільства);

управління на основі фактів (прийняття управлінських рішень на основі об'єктивної інформації);

безперервне удосконалення (орієнтація на академічні успіхи та ринкові вимоги);

принцип самооцінювання (установа має можливість самостійно оцінювати власну діяльність, вільну від втручання уряду, громадських організацій та установ) [20, 40].

З метою виявлення загальних параметрів оцінювання якості освітньої діяльності, за даними дослідників (Г. Мотова, В. Наводнов), було проведено порівняльний аналіз світового досвіду в цій галузі. Проаналізовано моделі оцінювання розвитку освіти США, Німеччини, Японії, Великобританії, країн СНД і Балтії. Змістовний аналіз ефективності моделей і отримані результати дослідження свідчать про необхідність подальшого розвитку та вдосконалення вітчизняних технологій оцінювання якості освіти [17, 112]. Українська система оцінювання якості освіти чутливо реагує на стан та тенденції розвитку освіти, сприяючи її поступальному руху і збереженню якісного рівня.

Сьогодні основна ідея освітньої політики в усьому світі полягає у визначенні освіти як інструменту і способу вирішення геополітичних завдань. Усвідомлюючи наявність низки проблем, що потребують вирішення, Європа зорієнтована на те, щоб мобільність професійної освіти в європейському просторі стала реальністю. Сьогодні кожен рівень європейської професійної освіти має функцію підготовки майбутнього фахівця до ринку праці, до подальшого розвитку його компетентності та активної громадянської позиції.

Як свідчить практика, завдання гармонізації національних систем

освіти, вироблення загальних підходів викликають чимало питань. Багато відмінностей мають освітнісистемик раїн-учасниць Болонського процесу. Наприклад, у Німеччині донедавна головна ролью забезпеченні якостіпідготовки майбутнього фахівця належала компетентності та відповідальності викладацького складу, керівникам навчальних закладів і навчальних підрозділів.

Підходи до оцінювання якості освіти в країнах Європи значно різняться: по-перше, можлива оцінка *установи освіти в цілому* (наприклад, у Франції), по-друге, допустима оцінка якості *окремих освітніх програм*, яка введена в більшості країн Західної та Центральної Європи. Відповідно, склалися й різні форми цієї системи: або форма акредитації установ, або акредитації окремих рівнів освітніх програм. Від прийнятих за результатами оцінювання рішень залежать фінансування установи, підтвердження статусу, формування іміджу навчального закладу.

Оскільки розвиток ПТО – це постійні зміни, рух, динаміка, то меж підвищенню, покращенню, удосконаленню не існує. Тому сьогодні важливо прогнозувати характер якісних змін, траєкторію розвитку, його наслідки. Але й досі відсутні методика такого прогнозування, хоча в ідеях сучасних концепцій управління розвитком освітніх систем посилення на необхідність прогнозування вже є. Вони передбачають зміни результату освіти – від кваліфікації до компетенцій і далі до людського капіталу, зміни мети і суспільного статусу освіти. Ідеї переходу від предметно-оціночного принципу побудови освітніх програм до модульно-кредитних також відображають бачення майбутнього.

Сьогодні найчастіше говорять про забезпечення якості, іноді – розвитку освіти, рідше про управління цим розвитком. Але забезпечувати і керувати не одне і те ж. Очевидно, надалі буде зміцнюватися думка, що головним є управління розвитком, тобто свідомо і своєчасна його зміна в певному напрямі. Але така зміна передбачає побудову системи механізмів і технологій управління розвитком. Нині ми робимо лише перші кроки до такого комплексного вирішення даної проблеми.

Проблема розвитку освіти не має (і мабуть не може мати) остаточного рішення. Адже процес розвитку не є лінійним. Він здійснюється циклічно, але за спіраллю. І тому кожний наступний цикл – це не повторення того, що вже було. Це інший рівень розвитку в нових історичних, економічних, політичних, екологічних, соціально-психологічних, демографічних умовах. На кожному етапі розвитку освіти, який визначається тенденціями соціально-економічного розвитку країни, з'являються нові умови, можливості та потреби. Змінюються критерії розвитку, загострюється проблема управління розвитком і знову виникає необхідність досліджувати та вирішувати цю проблему.

Саме управління як чинник визначає динаміку і траєкторію розвитку будь-якої освітньої системи (Г. Шапоренкова). На жаль, доводиться констатувати, що у більшості випадків відбувається імітація управлінської діяльності. Причини цього, з точки зору дослідників проблем управління

(Г. Шапоренкової, В. Фещенко, Н. Щеликової та ін.), криються у недосконалої організаційної структури управління, наявності функціоналізму (домінування функцій над змістом), що призводить до дублювання функцій на рівні прийняття управлінських рішень та реалізації управлінських дій.

Для того, щоб управління стало реальним чинником безперервного розвитку освіти, воно має зазнати істотного оновлення, змінитися якісно. Насамперед якісного оновлення потребують процеси освоєння сучасних теоретичних положень і практики менеджменту; кардинальної перебудови вимагають організаційні структури; мають більш активно використовуватися сучасні інформаційно-комунікативні технології; оновлення потребують організаційно-управлінські механізми прийому та передачі інформації; є нагальна потреба у підвищенні управлінської та квалітативної компетентності керівників лінійних і функціональних підрозділів [28, 30].

Вищенаведені напрями оновлення управління освітою, на наше переконання, є пріоритетними для освітніх систем будь-якого рівня управління (національного, регіонального, місцевого, локального). У даному сенсі, квалітативно-орієнтоване управління, при всій новизні цього феномена для освітньої практики, нам видається перспективним способом вирішення проблеми управління розвитком освіти у всіх її вимірах.

Що стосується моделей управління кожним конкретним навчальним закладом, то вони мають проектуватися, виходячи з його завдань, можливостей і потенціалу; стилю управління, що склався; організаційної культури; зовнішніх і внутрішніх функціонування. Важливо, щоб ці моделі розгорталися як дуальні, тобто як: а) моделі, орієнтовані на управління поточним функціонуванням освітньої системи та б) орієнтовані на її розвиток [28, 29; 29, 6–9].

Класичні моделі управління (організаційна модель; модель соціальних систем; модель відкритих систем) [8, 38–39] при їх практичному використанні виявляються здебільшого недієздатними або неефективними через специфічність завдань, які вирішує конкретний навчальний заклад у ході освітнього процесу. Адже для практики важливу роль відіграють не стільки положення цих теорій, скільки готовність управлінської команди в короткі терміни перебудувати управління, вибрати найбільш адекватну його модель, здійснити необхідні організаційні та структурні зміни і діяти відповідно до них.

Концептуальна модель, виокремлена свого часу з наведених класичних теорій, відома як бюрократична система. Вона вийшла за межі виробництва, в якому виникла, і швидко розповсюдилася в практиці управління всіма секторами суспільства, включаючи керівництво освітніми установами і закладами. Власне ж самі теорії управління, за свідченням Я. Камінецького [8, 32–33], у нашій країні були відомі, на жаль, незначній частині управлінців, оскільки вивчалися частково лише у вищих партійних школах, закритих для більшості керівників.



За останні десятиліття доступним стало знайомство з теорією менеджменту, вивчення ефективних зарубіжних шкіл управління, інтерес до яких у нашій країні набув масового характеру. Проте і сьогодні в освіті домінує бюрократична модель управління, хоча у зарубіжному діловому світі старі основи управління, визначені класиками менеджменту, вже давно є предметом критики.

Змістовий аналіз сучасних теорій, концепцій, шкіл, моделей управління розвитком соціальних систем, у тому числі й освітніх, свідчить про наявність еkleктики у підходах авторів до опису тієї чи іншої моделі, визначення її провідної ідеї, принципів тощо. Такий стан спричиняється, в основному, через значну диференціацію поглядів учених на суть управління, розбіжність у трактуваннях термінів, приналежність до різних наукових шкіл.

Існуючі концепції мають різні об'єкти дослідження, наприклад: цілісна система національної освіти; та чи інша її освітня підсистема; конкретний різновид або напрям розвитку освіти тощо. Стосовно освітнього простору України, то на сьогодні існують концепції різноманітного спрямування. Основні з них представлено в табл. 2.2.

*Таблиця 2.2*

**Основні освітні концепції в Україні (за їх спрямуванням)**

<b>№ п/п</b>	<b>Спрямованість концепції</b>
1.	Концепція розвитку освіти в Україні
2.	Концепція Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011–2015 роки
3.	Концепція розвитку професійно-технічної освіти
4.	Концепція безперервної освіти
5.	Концепція відкритої освіти
6.	Концепція управління стратегічним розвитком регіональної системи професійної освіти
7.	Концепція управління розвитком безперервної освіти
8.	Концепція управління розвитком професійної освіти в регіоні
9.	Концепція управління освітніми системами
10.	Концепція громадянської освіти в Україні
11.	Галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти
12.	Концепція розвитку освіти в галузі інформаційних технологій до 2015 року
13.	Концепція регіональної системи освіти для сталого розвитку

Так звані традиційні чи класичні концепції управління («школа наукового управління», «адміністративна школа менеджменту», «школа людських відносин», «концепція управління за цілями», «школа соціальних систем», концепція «7 С», ситуаційний підхід, концепція стратегічного

управління, теорія організаційної культури тощо), значною мірою вплинули на розвиток теорії управління освітніми системами, яку розробляють як вітчизняні, так і зарубіжні вчені.

В останні роки, як зазначає дослідник у галузі стратегій та концепцій управління В. Каткало, посилення попиту вітчизняних учених, менеджерів і практиків на концепції стратегічного управління соціальними системами стикається з великим дефіцитом системних знань у даній сфері.

Гострота ситуації зумовлена низкою причин. По-перше, у сучасному світі стратегічне управління як галузь дослідження і як навчальний курс – один із найскладніших розділів менеджменту. Натомість, у нашій країні лише починає визрівати прошарок професіоналів, які знаються на суті концепцій стратегічного управління. По-друге, специфікою цієї міждисциплінарної галузі досліджень є плюралізм підходів (виділяють 10 «шкіл стратегій» (Мінцберг та ін., 2000). Отже, повноцінне розуміння досягнень теорії стратегічного управління неможливе шляхом знайомства лише з фрагментами концептуальної мозаїки, що нині притаманна більшості вітчизняних фахівців у галузі стратегій. По-третє, вкрай мало перекладів класичних праць з теорії стратегічного управління і новаторських робіт останнього десятиріччя: їх абсолютна більшість залишається недоступною українському читачеві.

Результати аналізу наукових досліджень з проблем управління свідчать, що модель стратегічного управління розвитком освіти має чи не найвищий рейтинг, порівняно з іншими моделями, за її поширеністю і представленістю у численних публікаціях. Незважаючи на те, що дана модель теоретично оформлена, суть її розкрита, існує не одне десятиріччя, але широкого практичного використання не отримала через певні труднощі. Тому є сенс більш детально проаналізувати зазначену модель.

Вважаємо за потрібне зробити деякі уточнення. По-перше, поняття «стратегічне управління» не є виключенням із загального правила щодо наявності його полісемічних визначень. По-друге, зазвичай стратегічне управління розглядають стосовно комерційної фірми, тобто організації, основною умовою діяльності якої є отримання прибутку. У цьому разі стратегічне управління – це розроблення та реалізація дій, що зумовлюють довгострокове перевищення рівня результативності діяльності фірми, порівняно з рівнем конкурентів.

У сучасному мінливому світі не тільки комерційні фірми, а й усі інші організації потребують створення та реалізації стратегій. Політичні партії розробляють стратегії залучення виборців і отримання перемоги на парламентських виборах, освітні установи розробляють стратегії підвищення якості надаваних послуг цільовій категорії населення і підвищення престижу свого навчального закладу. Навіть релігійні організації зацікавлені у стратегіях збереження своєї пастви на перевагу інших релігій.

Результати вивчення генезису теорії стратегічного управління свідчать, що вона як галузь наукових досліджень значно молодша за реальну практику стратегічного управління. Розуміння стратегії було сформульоване

А. Чандлером як встановлення основних довгострокових цілей і задач підприємства та розроблення програми дій і розподілу ресурсів, необхідних для досягнення цих цілей [10, 5]. Це трактування стало відправним для інших основоположників теорії стратегічного управління і класичним для її подальшого розвитку.

Новим напрямом теорії стратегічного управління є ресурсний підхід або концепція (початок 1990-х років). Він отримав потужний імпульс у фундаментальних працях Дж. Барні, Р. Гранта, І. Дірекса, Д. Колліза, К. Кула, С. Монтгомері, М. Петераф, Р. Рамелта, Д. Тіса та ін.

Ресурсна концепція спирається на неоднорідність установ та відносну стійкість таких відмінностей. Крім того, їх можна доповнити ще двома передумовами: 1) ресурсні відмінності між установами породжують відмінності у результатах їх діяльності; 2) установи прагнуть підвищити (якщо не максимізувати) ці результати. Головна теза ресурсної концепції полягає в тому, що властива установам неоднорідність може бути стійкою завдяки наявним у них унікальним ресурсам і організаційним здатностям, які визначають конкурентні переваги конкретних установ.

Зважаючи на ряд методологічних нововведень [10, 10–11], ресурсна концепція виявилася затребуваною в останнє десятиріччя. По-новому трактується в ресурсній концепції й суть стратегічного управління. Раніше його зміст вбачався в оптимальних зв'язках установи з її специфічним зовнішнім середовищем, тобто концепція стратегій була реактивною. У ресурсному підході вона стала проактивною, оскільки тепер від установи вимагалось випереджальне створення і розвиток унікальних ресурсів та здатностей. Вона робить акцент на організаційні здатності установ-лідерів, що відповідає актуальним сьогодні проблемам організаційного навчання і управління знаннями. Ця дослідницька традиція започаткована у працях Р. Нельсона, Р. Пенроуз, Р. Рамелта, Д. Тіса, С. Уінтера, Й. Шумпетера і найбільшою мірою враховує часовий і підприємницький аспекти стратегій.

Зауважимо, що в літературі з управління знаннями ресурсний підхід (у його «динамічному» трактуванні) набув синонімічної назви «концепції інтелектуального потенціалу організації».

У контексті бурхливого розвитку постіндустріального суспільства XXI ст. серед сучасних відгалужень ресурсного підходу особливої перспективності набуває концепція динамічних здатностей.

Дослідники застерігають від зведення стратегічного управління до стратегічного планування. Стратегічне планування – це розроблення довгострокових планів розвитку установи. Подібні плани складаються на основі аналізу великої кількості даних, обґрунтовуються системами детальних розрахунків і в загальному вигляді являють собою документи, що мають різні ступені деталізації. Водночас стратегічне управління – система цілеспрямованих дій установи. Послідовність подібних дій не завжди прописується на папері, нерідко керівництво взагалі не обтяжує себе детальним обґрунтуванням прийнятих дій.

Зазначимо, що відомий канадський теоретик стратегічного управління

Г. Мінцберг виділяє п'ять понять стратегії: стратегія як позиція; стратегія як принцип поведінки; стратегія як план; стратегія як «відволікаючий маневр»; стратегія як перспектива [14, 16–20]. Звідси зрозуміла термінологічна невизначеність у всіх інших поняттях, що є похідними від слова «стратегія».

Зрозуміло, що жодне з наведених уявлень про стратегію не може претендувати на єдино вірне. Лише у сукупності вони дають початкове уявлення про складний і багатоаспектний світ сучасного стратегічного управління. Разом з тим поняття стратегії як плану, порівняно з іншими поняттями про стратегічне управління, має принципове значення. Стратегія як план передбачає, що керівництво вільне у виборі напрямку дій і шляхів досягнення поставлених цілей. На практиці далеко не всі фактори (як зовнішні, так і внутрішні), контролюються керівництвом. Більше того, у ході виконання найпродуманішого плану обов'язково виникають непередбачені обставини, які або сприяють, або перешкоджають досягненню поставлених цілей. Таким чином, практично завжди реальна стратегія організації замість чітко передбачуваної виявляється вимушеною послідовністю дій. За цих умов невірні дії керівництва призводять до колосальних прихованих втрат і прямих збитків.

Першим, хто сформулював загальні принципи розроблення і реалізації стратегій, був американський інженер і консультант Г. Емерсон [33]. Хоча деякі положення про стратегію комерційної фірми були сформульовані ще на початку ХХ століття, справжній розквіт теорії стратегічного управління починається з 1960-х років, але він теж стосується переважно фірм, а не навчальних закладів.

Темп змін зовнішнього середовища значно перевершує темп адекватних змін в управлінні. Ми є свідками того, що практика сьогодні випереджає теорію. Виявом такого випередження є розроблення стратегічних планів і програм розвитку ПТО, авторських курсів і тренінгів, інноваційних технологій і методик тощо. Аналіз показує, що найбільшого розповсюдження в освітній практиці отримало стратегічне планування і програмування розвитку освіти на регіональному рівні. Але науково-методичне забезпечення цього процесу залишається недостатнім (про основні причини такого становища детально йтиметься нижче).

Результати аналізу основних чинників, рушійних сил і факторів процесів розвитку ми не наводимо, оскільки це не є безпосереднім предметом нашого дослідження. Проте наголосити на нашій принциповій позиції у питаннях розвитку педагогічної системи вважаємо за потрібне. На нашу думку, підтвердження якої ми знайшли в багатьох дослідженнях, ПТО розвивається за рахунок постійного впровадження сучасних інновацій.

Цілісна теорія управління розвитком ПТО як інноваційним процесом все ще знаходиться на етапі становлення. Окремі її аспекти представлені в працях зарубіжних і вітчизняних учених, зокрема: Л. Абалкіна, І. Акоффа, В. Андрущенко, Г. Дмитренка, П. Друкера, В. Лутая, Г. Мінцберга та ін.

Більшість дослідників зазначеної проблеми наголошують на тому, що процес модернізації управління ПТО на інноваційній основі тісно пов'язаний

із соціально-економічною модернізацією всієї країни, виступаючи її складовою частиною.

Сьогодні ми вже маємо деякі досягнення на шляху створення нової організаційно-економічної моделі ПТО, а саме:

скорочення державної присутності в управлінні освітою;

формування ринку освітніх послуг і конкурентного середовища у сфері освіти;

максимально можлива на даний час лібералізація не тільки професійної, а й загальної освіти.

Чимало важливих для управлінської діяльності питань ще чекають на конкретне вирішення. Так, процес інституалізації перетворень, що відбуваються на кожному з рівнів управління, ні юридично, ні фактично не завершений; нормативно-правова база ПТО (взагалі й навчального закладу зокрема) потребує істотного доопрацювання.

Враховуючи процеси регіоналізації та розвитку автономії ПТНЗ, саме на регіональному рівні є можливість найбільш вдало забезпечити комплексність заходів з модернізації освіти за рахунок максимальної консолідації ресурсів, підвищення віддачі від фінансових коштів, вкладених у розвиток освіти на умовах співфінансування. Ефективне використання коштів державного та регіональних бюджетів, спрямованих на розвиток освіти, залежить від якості управління цими процесами.

На нашу думку, посилення соціальної функції освіти на регіональному рівні можна забезпечити за рахунок відмови від переважно галузевої моделі управління на користь територіальних цілей, механізмів і ресурсів розвитку. Включення освіти до територіальної стратегії розвитку, розгляд її як важливого кластера в структурі стратегічно пріоритетних зон соціально-економічного розвитку території дасть їй змогу розвиватися відповідно до власних можливостей, стадій життєвого циклу і потреб соціуму.

Системність, цілісність і стійкість розвитку освіти на регіональному рівні не можуть бути досягнуті лише за рахунок стимулювання автономності та конкуренції, на яку спрямована більшість новацій сучасного етапу освітньої і управлінської модернізації. Практика свідчить, що конкурентоспроможність сама по собі не гарантує високу якість освіти, не формує стимулів і потенціалу для її подальшого розвитку. Цілісний і стійкий розвиток регіональної освіти можливий за умов наявності всіх процесів, що зміцнюють внутрішньосистемні зв'язки, зокрема процесів кооперації й інтеграції діяльності.

Професійно-технічна освіта розглядається нами як організаційна система. Зовнішнє середовище її (національне, зарубіжне тощо) нерідко є більш впливовим, ніж внутрішнє. Зовнішньому середовищу властива невизначеність, змінюваність, неповнота інформації. Воно містить різні загрози і виклики. Тому, щоб розвиватися за таких умов (знизити неповноту інформації, невизначеність і ризики зовнішнього середовища), розробляються стратегії (цілі розвитку, способи і засоби їх досягнення). При цьому цілі обов'язково мають співвідноситися з ресурсами, можливостями,

потенціалом освіти. Крім того, освіта має реагувати на здійснений на неї той чи інший вплив не постфактум, а передбачувати його дію, упереджувати її.

Отже, стратегічний підхід за своєю суттю є розвивальним і реалізується в стратегічному управлінні. Сутність стратегічного підходу полягає в тому, що якості «стратегічності» набувають усі елементи управління й освіти як систем (цілі, задачі, зміст, способи).

Особливості стратегічного управління розвитком ПТО впливають із дослідження його як *системи* і як *організації*.

Системний підхід до освіти дає нам можливість виділити основні елементи освітньої системи: *активні* (індивідуальні та колективні об'єкти і суб'єкти), *пасивні* (інфраструктура, норми, нормативи, стандарти, матеріальні носії і ресурси), *зв'язки* між ними (внутрішні, зовнішні, прямі, опосередковані тощо). Дослідження характеру зв'язків дає змогу встановити пріоритет опосередкованого управління на відміну від управління-адміністрування, що отримало таку назву через його прямий вплив на об'єкт управління.

Організаційний підхід до освіти доповнює і розвиває системний. Він дає змогу враховувати не лише суперечливий характер цілей його елементів (суб'єктів, об'єктів), але й те, що управління в організаційних системах здійснюється у трьох формах: 1) як *цільовий вплив*; 2) як *самоорганізація* (самоуправління); 3) як *організаційний порядок*.

Цільовий управлінський вплив можна класифікувати за різними ознаками, а саме:

*за рівнем впливу* – як зовнішній (національний) і внутрішній (регіональний, місцевий, локальний);

*за способом впливу* – як прямий і опосередкований, відкритий і закритий;

*за видами впливу* – як адміністративний, психологічний, економічний тощо.

Організаційний порядок у будь-якій системі виявляється на двох рівнях: внутрішньоосвітньому і внутрішньоорганізаційному. Внутрішньоосвітній заснований на національній і регіональній нормативно-правовій базі і спрямований на підтримку державної, економічної, соціальної упорядкованості освіти. Організаційний порядок в освітніх організаціях виявляється в адміністративному розпорядку, в режимі, регламенті роботи, організаційній структурі. Таким чином, суб'єктом стратегічного управління є не лише органи управління, а й інші самоорганізовані елементи освітньої системи. При цьому їх самоорганізація може бути двох типів: самоорганізація систем на ринкових принципах; самоорганізація суб'єктів на засадах соціальних регуляторів.

З огляду на сказане, вважаємо за необхідне зосередитися на наступних положеннях. Істотним процесом, який визначає сучасний розвиток, є глобалізація світової економіки, освіти. А головною стратегією країни і регіону є модель участі в цьому процесі. Якщо у країни та її регіону відсутні *свої* сценарії розвитку в умовах глобалізації, то вони змушені будуть брати

участь у цьому процесі за *чужими*, такими, що задаються ззовні, *правилами і стратегіями*.

*Стратегії модернізації ПТО в умовах європейської євроінтеграції.* За свідченням дослідника проблем порівняльної педагогіки Л. Пуховської [24, 31–32], новітній етап розвитку європейської освітньої політики XXI ст. розпочався у 2002 р. із затвердження Європейською Комісією цільової програми «Освіта й професійна підготовка 2010» та 13 напрямів її реалізації у межах ЄС.

Програма в цілому полягає у фундаментальній трансформації всієї системи освіти (від дошкільного рівня до освіти дорослих) через удосконалення ключових аспектів її діяльності, пов'язаних з фінансуванням, управлінням, освітніми стандартами, оцінюванням якості, моніторингом ефективності функціонування, взаємодією з партнерами тощо. У кінцевому результаті передбачається створення загальноєвропейського простору освіти й підготовки впродовж життя як умови для ефективного розвитку людського капіталу високої якості.

Зазначена програма є частиною загальновідомої «Лісабонської стратегії» (2000 р.) щодо перетворення ЄС на конкурентоспроможне та соціально інтегроване європейське суспільство знань із найбільш розвиненою знаннево орієнтованою економікою у світі, здатною до сталого розвитку із постійним зростанням кількості робочих місць.

Для реалізації проголошеної в Лісабоні мети Європейською Радою було представлено конкретні завдання системи освіти й підготовки на майбутнє, що уособлювали стратегію спільних дій країн – членів ЄС. Стратегія передбачає досягнення трьох ключових цілей:

підвищення якості й ефективності системи освіти та підготовки в країнах ЄС;

спрощення й розширення доступу до всіх форм освіти впродовж життя; посилення відкритості системи освіти в глобальному масштабі.

Аналіз стану та динамічного розвитку західноєвропейських освітніх систем, здійснений О. Огієнко [19], свідчить про початок епохи їх глобального реформування. Важливим поштовхом для цього стали процеси глобалізації, які посилюють тенденції мобільності, безперервності освіти впродовж життя, інтеграції. Саме інтеграційні процеси, характерні для галузі освіти в Західній Європі, визначають напрями її реформування в контексті створення єдиного європейського освітнього простору. Цей процес передбачає зближення систем підготовки кваліфікованих робітників у країнах європейської спільноти з одночасним збереженням і розвитком їхньої національної самобутності.

Тому одним із шляхів розв'язання зазначених проблем в умовах інтеграції України до Європи та світового освітнього простору є не тільки звернення до найкращих зразків вітчизняної педагогічної спадщини, а й урахування загальних тенденцій європейського розвитку освіти, результатів міжнародних досліджень, прогресивних ідей зарубіжного досвіду. У цьому контексті вивчення досвіду Норвегії з розбудови системи професійної освіти

й управління нею викликає значний інтерес. Він може стати важливим джерелом всебічного осмислення й творчого використання позитивних ідей, що забезпечуються:

статусом Норвегії як провідної високорозвиненої країни світу, в державній політиці якої демократична, якісна освіта є пріоритетом;

світовим визнанням освітньої системи Норвегії як однієї з найякісніших, найстабільніших та найдемократичніших у світі;

наявністю вагомих педагогічних досягнень у розбудові гуманістичної системи освіти, яка надзвичайно ефективно поєднує суто норвезькі освітні пріоритети із загальноєвропейськими та світовими тенденціями і, за результатами TIMMS<sup>1</sup> та PISA<sup>2</sup>, демонструє стабільно високі якісні показники;

гармонізацією глобального та локального в розвитку освіти, поєднанням європейських та світових підходів із національними особливостями своєї культури, історії, політики, менталітету.

Вивчення й узагальнення норвезького досвіду щодо моделі управління розвитком професійної освіти дає можливість сформулювати уявлення про характер загальних проблем і тенденцій, що мають місце в європейському та світовому освітньому просторі.

Аналіз літератури з досліджуваних проблем дозволив нам виявити основні засади моделі управління розвитком освіти у Норвегії, якими є: *демократизація* освітнього простору; *децентралізація управління* освітою; *автономність* навчальних закладів; педагогіка *партнерства і співробітництва*; *варіативність* освіти; *адаптація* національної системи до світових освітніх систем.

Норвегія завжди дотримувалася принципу рівності можливостей у здобутті освіти для всіх соціальних і вікових категорій населення незалежно від статі, положення в суспільстві, здібностей, культурної спадщини. Це є яскравим свідченням того, що в освітній політиці Норвегії пріоритетними були і є ідеї демократизації.

Отже, вищезазначене дало нам можливість представити модель управління розвитком освіти в Норвегії через розкриття основних структурних складників і їх характеристик, які є інваріантною якістю будь-якого виду освіти, у тому числі й професійно-технічної.

В основі моделі управління розвитком освіти Норвегії лежить ідея демократизації освітнього простору, яка передбачає децентралізацію управління навчальними закладами [19, 43–44]. Хоча децентралізація не робить автоматично процес управління демократичним, проте вона створює можливості для розподілу влади і відповідальності, введення більш демократичних форм управління, активної участі педагогів, учнів, батьків, роботодавців у діяльності начальних закладів.

---

<sup>1</sup> TIMMS – міжнародне порівняльне дослідження якості природничо-математичної освіти;

<sup>2</sup> PISA – міжнародна програма оцінювання досягнень учнів – тест, що оцінює грамотність учнів в різних країнах світу і уміння застосовувати знання на практиці. Проходить раз на три роки. У тесті беруть участь підлітки у віці 15 років.



Ідея демократизації базується на гуманістичних ідеях свободи, творчості, соціальної рівності та гармонійного розвитку особистості, сформульованих провідним скандинавським філософом та педагогом Н. Грундвітом.

Норвегія, як і більшість інших країн, орієнтована на інтеграцію у світовий освітній простір. Це зумовлює використання європейських педагогічних підходів до організації підготовки кваліфікованого робітника: *діяльницького, особистісно орієнтованого, діалогічного, компетентнісного*. На практиці вони реалізуються у таких принципах:

повага до особистості та визнання її права на самовираження; ці вимоги є пріоритетними для освіти Норвегії;

активність учня у пошуку нового знання; передбачає максимальну самостійність учнів у розв'язанні навчальних завдань, що є показником творчої особистості;

включення в значущу діяльність; через діяльність розвиваються і закріплюються усі надбання людини;

віра у позитивний потенціал особистості; базується на розумінні того, що кожен володіє необмеженими можливостями творчого розвитку і самовдосконалення, для чого мають бути індивідуальні програми навчання, виховання, розвитку тощо;

гуманізм; визначає головною цінністю людину з її внутрішнім світом, інтересами, потребами, здібностями, можливостями;

співробітництво; принцип змінює функції суб'єктів і об'єктів, орієнтуючи їх на суб'єкт-суб'єкту взаємодію;

культуровідповідність та полікультурність пронизує весь освітній простір у Норвегії; в його основі лежить гармонізація таких явищ, як повага до представників іншої культури, інтеграція в норвезьке суспільство, а також збереження та розвиток самобутності й унікальності культурної спадщини норвезького суспільства.

Аналіз норвезького досвіду управління розвитком професійної освіти дав змогу окреслити можливості використання його прогресивних ідей у модернізації системи ПТО в Україні за трьома напрямками: вдосконалення *управління ПТО*, оновлення змісту й форм професійно-технічної *підготовки*, удосконалення технологічного та навчально-методичного *забезпечення* підготовки майбутнього робітника.

Вивчення досвіду щодо становлення і розвитку систем управління професійною освітою в зарубіжних країнах, зокрема у Болгарії та Польщі, історичний розвиток яких має між собою багато спільного, можливостей використання ідей цього досвіду у вітчизняній системі підготовки робітничих кадрів, на нашу думку, сприятиме застосуванню прогресивних підходів, технологій, методів у ПТНЗ.

Різні аспекти розвитку систем професійної освіти щодо підготовки кваліфікованих робітників у Болгарії та Польщі досліджували вчені – історики, економісти, політологи, педагоги і психологи як цих країн, так і України (І. Вільш, Л. Дімітров, Е. Капінова, С. Качор, Т. Левовицький,

Т. Новацький, П. Радєв, Д. Цветков, Н. Чакіров та ін.).

Проблеми, пов'язані зі специфікою управління навчально-виробничим процесом у професійних навчальних закладах країн, що нами вивчаються, відображені у працях Х. Беднарчика, А. Беляєвої, Б. Боневої, Л. Гриневич, Я. Поморського, Б. Суходольського, Ф. Шльосека.

Більшістю дослідників здійснено значний внесок у виявлення особливостей управління сучасним професійним закладом, визначення управлінських функцій суб'єктів освітнього процесу на шляху демократизації та гуманізації; вивчення психолого-педагогічної специфіки управління навчально-виховним процесом і педагогічних основ професійної освіти.

Ознаками управління професійною освітою, характерними для Болгарії та Польщі, є цілеспрямованість, інноваційність, прагнення забезпечити ефективне функціонування навчальних закладів, їх розвиток, висока якість підготовки фахівців, кадрове забезпечення.

Порівняльний аналіз професійних освітніх систем Болгарії та Польщі дає можливість стверджувати, що основні вимоги до діяльності, орієнтованої на розвиток освіти, виражаються у низці закономірностей, якими є:

єдність управління;

оптимальне поєднання централізації і децентралізації управління розвитком системи;

адекватне співвідношення керуючої і керованої підсистем;

вплив керівних дій на кінцевий результат освітньої діяльності.

Ці закономірності відображені, передусім, у принципах управління. Управлінню системами професійної освіти у Болгарії та Польщі, притаманні спільні принципи, а саме: принцип демократичності; науковості; неперервності та послідовності управлінських дій; забезпечення єдності керованої системи; оптимальності й ефективності; об'єктивності і повноти інформації; централізму; прозорості та відкритості управлінських рішень; орієнтації на проблеми; принцип стимулювання і мотивації; компетентності; гуманності; інноваційності [9, 321–322].

У результаті порівняння з'ясовано, що функціонування професійних навчальних закладів у Болгарії та Польщі перебуває у прямій залежності від чіткості функцій, застосовуваних принципів, методів, техніки управління та організаційної структури відділів освіти / кураторіїв.

Для управління освітою обох країн характерним є перехід до децентралізації в середині 80-х років, щовідбувалася у Польщі і Болгарії шляхом розширення повноважень керівника навчального закладу та органу місцевого самоврядування. Завдяки відродженню територіального самоврядування, керівники закладів отримали можливість проводити власну освітню політику відповідно до локальних потреб, контролювати розпорядження фінансами та майном [5, 166–176; 6, 62–63; 11, 147].

Сучасні освітні реалії, темпи та глибина перетворень не задовольняють актуальні потреби суспільства. Більше того, є всі підстави стверджувати, що програмні документи про розвиток української системи професійної, в тому

числі й ПТО, розроблені із урахуванням світових тенденцій, тоді як наявна практика в багатьох аспектах їм не відповідає. Зокрема, вітчизняні й зарубіжні експерти відзначають актуалізацію низки стійких проблем щодо якості освітньої діяльності, а отже, й ефективності діяльності навчального закладу.

Розроблення ефективних механізмів управління функціонуванням навчальних закладів та їхньою адаптацією до змінюваного зовнішнього середовища вимагає глибокого вивчення та об'єктивного аналізу досвіду розвинених країн, у тому числі країн Євросоюзу щодо організації професійної освіти, її інтеграції з ринком праці, участі в цьому процесі держави.

Загальні тенденції розвитку європейських систем освіти було виявлено завдяки дослідженням Лондонського інституту освіти (друга половина 1990-х рр.) за дорученням Європейської комісії:

збільшення кількості тих, хто навчається у «післяобов'язковій» і професійній освіті на тлі зростання частки молоді, яка вибуває із системи освіти;

статусний поділ між загальною і професійною освітою у більшості країн ЄС;

зростання популярності поєднання навчання і виробничої діяльності, які чергуються;

відродження програм «учнівства», підвищення їх популярності;

розроблення більш гнучких вимог і кваліфікацій для початку трудової діяльності;

усвідомлення необхідності освіти протягом усього життя з акцентом на професійний аспект [25, 135–136].

Також були виявлені істотні відмінності щодо питань регулювання структури та змісту професійної освіти у різних країнах – членах ЄС. У даному разі під регулюванням розуміється процес зовнішнього впливу основних правових, політичних і організаційних чинників на стан професійного навчання, який, у свою чергу, впливає на реалізацію та результати освітніх програм як за кількісними, так і за якісними показниками [21, 12].

Найбільш впливовими виявилися такі чинники, як:

різні види участі державних органів (законодавчі та нормативні акти);

дієвість соціальних партнерів;

вплив ринкових механізмів;

звичай та традиції, що склалися в конкретній країні.

Прикладами такого регулювання можуть слугувати моделі Германії, Франції, Великобританії і Данії.

Німецька модель професійної освіти – дуальна система. Вона базується на усталеному зв'язку системи з підприємством. Регулювання системи здійснюється в межах корпоративних норм. Перелік освітніх програм, що реалізуються в рамках дуальної системи, визначається, виходячи з потреб економіки та у тісному співробітництві між федерацією, землями і

соціальними партнерами.

Згідно з офіційними даними, зміст освітньої програми орієнтується на вимоги, що пред'являються згодом до потенційного працівника на робочому місці. Дуальна освіта в Германії є, по суті, державною програмою, має бюджетне фінансування, але на паритетних засадах з підприємствами. Професійне навчання на підприємстві контролюється і регулюється федеральними органами управління, а навчання у професійних школах знаходиться у веденні окремих територій (земель).

Спільна діяльність державних структур, Федерального інституту професійної освіти, земельних інститутів, різних громадських організацій дала змогу розробити критерії якості підготовки фахівців за багатьма професіями і розвинути систему професійної освіти, доповнивши її новим елементом – «навчання протягом усього життя» [30, 4–5]

Прикладом жорсткого регулювання освітньої системи, прив'язаної до навчального закладу, є система професійного навчання у Франції. Впродовж останніх двох століть, як вважають фахівці, у Франції склалася одна з передових освітніх систем. Існуюча у державі модель управління освітою не повністю відповідає вимогам демократизації, що передбачають розширення впливу громадської думки на прийняття адекватних управлінських рішень. Дотепер у Франції існує досить жорстка централізована система управління освітою взагалі і професійною зокрема. Саме це визначає пріоритетний інтерес у дослідженні проблем управління професійною освітою у Франції [23, 3].

Отже, у Франції склалася одна з найбільш передових освітніх моделей, в якій професійна освіта і навчання традиційно вважаються «засобом соціального зростання громадян і тому розглядаються як важливий фактор особистісного розвитку» [23, 14]. Наразі у Франції професійне навчання є одним із чинників зростання продуктивності праці та економічного розвитку, є пріоритетним об'єктом для інвестицій та державної підтримки.

основних розширення доступу в професійні ліцеї;  
доступ до отримання ступеня бакалавра, вищої освіти;  
одночасне збереження широкої номенклатури навчальних дисциплін та повноти їх змісту;  
подальше розширення автономії навчальних закладів професійної освіти [23, 15].

Провідною тенденцією розвитку освіти взагалі, в тому числі професійної, у Франції може вважатися децентралізація управління навчальними закладами. Її результатом стало значне обмеження функцій центральних органів управління освітою, а також чітке визначення базових цілей професійної освіти та напрямів її розвитку. Крім того, за рахунок скорочення функцій центральних органів управління розширилися повноваження територій. Адміністраціям регіонів і муніципалітетів було передано права на організацію різних видів підготовки, проведення атестації педагогічного складу та інше.

Процеси децентралізації управління в освітній системі Франції

відбуваються паралельно з наданням державним навчальним закладам професійної освіти більшої самостійності та повноважень у прийнятті рішень. Так, Рада піклувальників навчального закладу може легітимно обмежувати повноваження керівника, призначеного державою. Також навчальні заклади уповноважені вільно розпоряджатися отриманими коштами, маючи при цьому можливість заробляти їх додатково і витратити на свій розсуд. Водночас передача повноважень територіям і розширення самостійності навчальних закладів зовсім не означає, що держава повністю знімає з себе відповідальність за стан освіти. У системі державного управління професійною освітою у Франції пріоритетами, як і раніше, є:

підтримка і стимулювання (у тому числі законодавчо) підвищення якості професійної освіти і широке впровадження освітніх інновацій за ступенем їх важливості для підвищення конкурентоспроможності економіки в цілому та оптимізації інвестувань в освіту;

активне коригування ринку за рахунок закупівлі освітніх курсів.

Прикладом моделі професійного навчання, яка в основному регулюється ринком, може вважатися Британська система національних професійних кваліфікації. У ній виділяється п'ять ступенів професійної освіти. Випускники першого ступеня отримують професійну освіту в школі, у позашкільних освітніх установах або на підприємстві. Теоретичні знання і професійні навички надаються в обмеженому обсязі, тому випускник може реалізовувати лише найпростіші види трудової діяльності, тобто відбувається підконтрольне освоєння найпростіших робочих операцій. Другий ступінь навчання включає загальноосвітню школу і професійне навчання, випускник отримує конкретну спеціальність. Третій ступінь складається зі шкільної підготовки, професійного навчання і додаткового підвищення кваліфікації. У цьому разі рівень загальної теоретичної підготовки є вищим, випускник набуває навичок менеджера. Випускник четвертого ступеня отримує увесь комплекс попереднього рівня підготовки і окремий комплекс на пряму підготовки, що відноситься до рівня вищої школи (але не опановує наукові основи професії). За своєю суттю він є управлінським працівником середньої ланки. Випускник п'ятого ступеня закінчує загальну або професійно-освітню середню школу і заочно здобуває вищу освіту, оволодіваючи науковими основами професії, навичками менеджера, лідера, персонально відповідає за результати праці, тобто отримує право обіймати посади, що передбачають складні управлінські функції. Національне свідоцтво про професійну кваліфікацію відповідно до рівнів освіти також має п'ять рівнів.

Таким чином, професійні кваліфікації (NVQs), розроблені від першого рівня (Basic Skills) для випускників навчальних центрів, шкіл, коледжів подальшої освіти до п'ятого (Professional) – для випускників університетів і деяких коледжів системи подальшої освіти, надають власнику сертифіката можливість працевлаштування та кар'єрного зростання. Стрижневим показником рівня кваліфікації працівника є його професійна компетентність.

Необхідно відзначити досить обмежені функції державних органів у питаннях професійної освіти. Так, Департамент освіти не контролює процес

присвоєння кваліфікацій у професійній сфері, йому відведена лише дорадча функція. Міністерство праці здійснює фінансування програм навчання молодих людей, які не отримали освіти, безробітних і разом з іншими міністерствами відповідає за їх розвиток.

Сьогодні британські фахівці розглядають підготовку, підвищення кваліфікації та просування по службі як єдиний процес упродовж усієї активної життєдіяльності працівника, об'єднуючи їх терміном «удосконалення». Підвищення кваліфікації та перепідготовка передбачає, головним чином, забезпечення працівника необхідним комплексом теоретичних і практичних знань, умінь і навичок відповідно до сучасних вимог виробництва. Будь-який фахівець із вищим рівнем освіти професійно швидко знецінюється у разі припинення свого навчання.

Цікавим для вивчення та адаптації у вітчизняних умовах розвитку ПТО є досвід Данії. Управління професійною освітою в Данії ґрунтується на поєднанні дуальності та державності. Данія – країна практично загальної грамотності. Однак основні управлінські повноваження і функції в системі освіти Данії належать державним органам управління. Загальні принципи освіти також встановлюються державою. Переважна більшість середніх та вищих навчальних закладів є державними. Вони підвідомчі Міністерству освіти або Міністерству культури. У Данії виділяються три типи післяшкільної освіти:

- вища (академічна і неакадемічна);
- продовжена (further);
- «відкрита».

Вища академічна освіта представлена університетами, вища неакадемічна – так званими вищими інститутами (Højere Laereanstaler), що реалізують освітні програми університетського рівня з архітектури, музики, економіки, інженерії та ін., а також вищими навчальними закладами неакадемічного типу (Andre Vidergaende Uddannelser), що здійснюють підготовку за спеціальностями, які не відносяться до розряду академічних, – журналістика, педагогіка, соціологія.

Отримати продовжену освіту в Данії можна в університетських центрах, що реалізують одно-дворічні курси базової підготовки і довузівської орієнтації (українським аналогом є підготовчі курси та підготовчі відділення). «Відкрита освіта» є освітою для дорослих, працюючих людей, для тих, хто має потребу у зміні або підвищенні кваліфікації. Відкрита освіта є лише платною (від 400 до 800 крон за один семестр). Вона полягає у вивченні окремих спеціалізованих дисциплін. Результати проміжних, підсумкових і кваліфікаційних випробувань (іспитів) у секторі «відкритої освіти» прирівнюються до екзаменаційних результатів за градуальними програмами університетів.

Розглянуті національні моделі професійної освіти окреслюють практично всі представлені в країнах Європи організаційні структури систем професійного навчання. В цілому, попередній аналіз наукових публікацій з вивчення європейського досвіду організації професійної освіти і можливості

використання його в Україні дають змогу виявити деякі проблеми, які є предметом для подальшого вивчення та вироблення відповідних до українських умов рішень. Серед них:

відсутність конкретних рекомендацій з адаптації накопиченого позитивного досвіду європейських систем професійної освіти до ПТО України;

відсутність єдиного наукового підходу до проблеми якості (несумісність показників і критеріїв якості різнорівневих освітніх програм в Україні та Європі).

Саме ці проблеми мають бути предметом вирішеними з метою формування ефективної системи управління розвитком ПТО і, в першу чергу, ПТНЗ. Тільки такий підхід забезпечить ефективне досягнення цілей, що стоять перед усіма учасниками ринку освітніх послуг.

Найефективнішою в усьому світі визнана японська модель управління. Головна причина її успіху – вміння використовувати людський потенціал. Істотними чинниками розвитку, завдяки яким Японія, що пережила затяжне і тривале повоєнне відновлення, набула швидкого зростання і своїми темпами в 2-3 рази випереджає розвиток таких розвинених країн, як США, ФРН, Англія, Франція та Італія, були: низький рівень військових витрат, дешева робоча сила; організаційно-управлінські чинники.

Питанням управління Японія в усі часи приділяла велику увагу. Ще в 60-ті роки (XX ст.) японські фахівці стверджували, що сучасне суспільство від конкуренції у фінансовій і технічній галузях перейшло до конкуренції у здатності керувати. Історія японської економіки свідчить про постійну еволюцію в структурах, методах і процедурах управління, критичний перегляд сформованих традицій, активне запозичення зарубіжного досвіду та вироблення власних високоефективних, оригінальних рішень в галузі менеджменту.

Японські методи управління істотно відрізняються від європейських і американських. Основні принципи японського і європейського менеджменту мають небагато точок перетину. Японський менеджмент, заснований на колективізмі, використовує усі морально-психологічні важелі впливу на особистість, насамперед почуття обов'язку перед колективом, що в японському менталітеті майже тотожно почуттю сорому.

Враховуючи те, що податкова система працює на усереднення доходів і матеріального стану населення за допомогою підкресленого прогресивно-фіскального механізму, у суспільстві мінімальне розшарування за добробутом, і це дає можливість використовувати почуття колективізму максимально ефективно.

Японський метод керування відрізняється від методів, що використовуються в більшості країн Європи і Америки своєю спрямованістю: основним об'єктом управління в Японії є трудові ресурси. Мета японського керівника, – підвищити ефективність роботи установи переважно за рахунок підвищення продуктивності праці робітників. Натомість, у європейському та американському менеджменті головною

метою є максималізація прибутку, тобто отримання найбільшої вигоди з найменшими зусиллями.

Японську систему управління трудовими ресурсами утворюють три основні складові: система довічного найму; система просування й оплати праці на основі стажу роботи; наявність у кожній установі своїх незалежних профспілок.

Організаційні структури управління установами побудовані, як правило, за лінійно-функціональним принципом. Водночас у японських управлінських структурах значна роль належить органам, що забезпечують горизонтальні зв'язки на різних рівнях управління, – різнофункціональні постійно діючі наради керівників різних рангів.

Вивчаючи зарубіжний досвід вдосконалення управління освітою, ми розглянули, наскільки це було можливим, моделі управління освітою, застосовувані в різних країнах, структуру і розподіл функцій між органами управління, узагальнили основні проблеми управління освітою.

Зарубіжними дослідниками запропоновано кілька підходів, що дають можливість характеризувати моделі управління освітою, які застосовуються в різних країнах:

за ступенем участі держави в управлінні – моделі «держава-спостерігач» або «держава-контролер»;

за ступенем представленості держави, громадської спільноти та ринкових механізмів в управлінні – «куб управління», який наочно представляє розподіл моделей управління освітою різних країн у цих координатах.

Однак запропоновані підходи не сприяють виявленню переваг тих чи інших моделей, ступінь відповідності моделей конкретним умовам тієї чи іншої країни, доцільність переходу від однієї моделі до іншої.

Структура управління освітою в різних країнах сформована за лінійно-функціональною схемою і розрізняється незначною мірою, головним чином громадською складовою, що представлена радами з різних питань функціонування та розвитку освіти. Аналіз проблем освіти свідчить про неможливість визначення найбільш ефективної структури і відповідний їй розподіл функцій управління.

Основними проблемами управління у зарубіжних системах освіти є: визначення цілей і завдань функціонування та розвитку освіти, доступних для вимірювання і зрозумілих суспільству; визначення пріоритетності цілей і завдань; розроблення заходів, реалізація яких гарантовано забезпечить досягнення поставленої мети; участь громадськості в управлінні освітою та інші.

Досвід західних країн показав, що основне навантаження у вирішенні проблем управління лягає на органи управління освітою: міністерства, регіональні органи та менеджмент навчальних закладів.

Вивчення основних напрямів удосконалення управління освітою, проблем державної освітньої політики як інструменту визначення цілей і завдань управління показало, що освітня політика держави представлена



тільки діями у сфері освіти. Водночас зміст політики має бути значно ширшим [1] і охоплювати весь спектр можливих реакцій держави та інших зацікавлених суб'єктів.

Політика має бути не тільки сформованою, а й публічною, що сприятиме створенню прозорих умов для функціонування системи освіти та управління її розвитком. Аналіз основних напрямів удосконалення управління та оцінювання результатів їх реалізації не дали змоги виявити тенденцій у досягненні основної мети модернізації освіти західних країн. Отже, або цілі сформульовано неточно, або вибрані для їх досягнення заходи не призводять до очікуваних результатів.

Аналіз міжнародного досвіду удосконалення управління освітою уможливив такі висновки:

більшість країн ставлять перед системами освіти багато в чому однотипні завдання (підвищення доступності освіти, у тому числі особливо виділяючи окремі категорії громадян; підвищення якості освіти; вдосконалення структури підготовки кадрів з орієнтацією на ринок праці, можливість підвищення адаптаційної здатності випускників до мінливих умов економіки);

управління розвитком освіти здійснюється на основі розроблених програм розвитку освіти на довго тривалий термін; цілі розвитку освіти визначаються максимально конкретно, виходячи з необхідності й можливості оцінювання рівня їх досягнень, зрозумілих для суспільства;

більшість країн переконані у необхідності розширення в управлінні громадської складової через створення та підтримку діяльності колегіальних органів із оцінювання якості освіти, визначення основних напрямів розвитку системи освіти, здійснення взаємодії системи освіти з суспільством та економікою;

в управлінні освітою посилюється роль керуючих (менеджерів) у визначенні цілей і завдань функціонування освітніх установ;

аналіз досвіду різних країн з удосконалення управління не виявив однозначних переваг у тих чи інших підходах до застосовуваних моделей; таке положення пов'язане також з нерозробленістю підходів до оцінювання ефективності управління;

основна роль у вдосконаленні управління освітою відводиться державним органам управління.

Аналіз результатів зарубіжних досліджень свідчить, що до теперішнього часу відсутні науково обґрунтовані підходи до виявлення відповідності моделей управління цілям і завданням реформування освіти. Отримані результати не показали переваг тих чи інших моделей, щоб рекомендувати їх до поширення.

Західні країни поступово зійшлися на думці, що основною моделлю є «класичне» управління за цілями, оскільки всі моделі управління так чи інакше мають у своїй основі визначення цілей, різняться масштабом, часовими рамками й іншими відмінними ознаками. Набув поширення проектний підхід до управління розвитком освіти. Він спрямований на

цілепокладання, визначення завдань, вирішення яких забезпечує досягнення поставленої мети, та передбачає реалізацію заходів щодо впровадження отриманих результатів.

Аналіз зарубіжного досвіду свідчить, що більшість країн здійснюють удосконалення управління освітою за такими основними напрямками:

- розширення кола суб'єктів, що залучаються до участі в управлінні освітою;

- використання конкурсних засад в управлінні;

- зміна механізмів фінансування, зв'язок обсягів з продуктивністю і науковим потенціалом;

- розвиток автономії: надання структурної незалежності, можливості визначення внутрішньої структури закладу;

- посилення ролі виконавчих органів в управлінні замість «старих», рекомендаційних.

Розроблені в західних країнах підходи до позиціонування різних моделей управління освітою засновані на визначенні в них трьох основних характеристик:

- державних органів управління освітою;

- керівництва освітніх установ;

- інтегрованості освітньої установи в ринкові відносини.

Значення вказаних характеристик здійснюється на рівні експертних оцінок. Даний підхід дає змогу зіставляти та порівнювати між собою управлінські моделі різних країн, але не вирішує завдань їх оцінки та вибору оптимальної з них.

Коротко можна зазначити, що в літературі з проблем структури, моделей, підходів до управління соціальними системами, наводяться узагальнені види моделей, які застосовуються у розвинених країнах. Поширеними є: американська, японська та європейська моделі.

Американська й японська моделі управління побудовані на майже діаметрально протилежних підходах. Найбільш принциповою відмінністю між японською та американською моделями менеджменту є парадигма колективізму в основі японської моделі, в основі американської – індивідуалізму та конкуренції між людьми. Усі інші відмінності є похідними від названої.

Для західноєвропейських організаційних моделей управління характерними є такі риси:

- прийняття «усередненої» позиції між американською та японською управлінськими моделями із запозиченням у них найбільш придатних для себе підходів;

- не тільки творче втілення прогресивних ідей американського та японського менеджментів, а й створення своїх прогресивних концепцій, способів управління;

- наявність певних відмінностей в організаційних підходах європейців до управління, що насамперед пов'язано з особливостями менталітету народів цих країн;

уміння «погоджувати» особисті та колективні інтереси;  
прояв частки індивідуалізму, навіть у командних видах роботи;  
спрямованість на стратегічну перспективу, досягнення конкретних результатів;

ставлення до людей як до ресурсу та джерела нових можливостей, їх мотивування та розвиток;

постійна орієнтація діяльності на ринок і запити споживачів;

прагнення до вдосконалення, розвитку та росту.

Побудова ринкової економіки в Україні, інтеграція в європейський освітній простір зумовлює необхідність наукового обґрунтування резервів і напрямів подальшого удосконалення управління розвитком ПТО.

За формальними ознаками вітчизняній управлінській моделі притаманні кращі риси американської та японської, що мало б забезпечити успішне її функціонування. Однак вона виявилася малопродуктивною за умов централізованої економіки, що було наслідком існування подвійних стандартів і роботи моделі «на себе» без впливу на макромодель управління суспільством. Вважаємо, що реконструкція ПТО, створення управлінських моделей, систем і структур мають здійснюватися з урахуванням світових тенденцій, чинників і напрямів розвитку освіти в умовах ринкової економіки.

Серед вітчизняних моделей управління розвитком освіти виокремлюються територіально-галузеві моделі. Автори [32] таких моделей відходять від галузевого принципу, за яким побудована переважна більшість наявних моделей і підходів до управління розвитком освіти на регіональному рівні.

Наш вибір цього типу моделей зумовлений, по-перше, методологічними орієнтирами, за допомогою яких здійснено дослідження. Такими орієнтирами є: *системний, культурологічний, процесний, ресурсний, діяльнісний підходи*. По-друге, деякими недоліками моделей галузевого типу. Фактично, діюча галузева модель управління інноваційним розвитком реалізує модернізацію освіти як жорстко централізований відомчий проект. У ній відсутні механізми врахування громадських і особистих інтересів, соціокультурних та економічних умов регіону. До того ж за рахунок галузевих механізмів конкурсної підтримки можуть бути забезпечена лише частина цілей модернізації та окремі сегменти освіти. Основним ресурсом розвитку, з нашої точки зору, має стати сукупний ресурс території (економічний, організаційний, соціокультурний тощо). Для цього необхідні форми горизонтально інтегрованого управління, що забезпечує внутрішньогалузеву і міжгалузеву кооперацію ресурсів. Основні смислові та структурні елементи концептуальної моделі управління освітою на регіональному рівні представлені на рисунку 2.1.

Розроблення зазначеної моделі ми здійснювали, орієнтуючись на положення загальної теорії управління і системного підходу. Модель охоплює всі сутнісні характеристики управлінської діяльності – її мету, задачі, об'єкти, зміст, функції, організаційну структуру, механізми, які розкривають способи виконання окремих функцій управління.

Запропонована модель базується на ключових положеннях кількох теорій, які у сукупності визначають ціннісні орієнтири, підстави для аналізу й прийняття рішень, уявлення про чинники ефективності управлінських новацій, шляхи впровадження провідних ідей, концептуальних підходів, моделей управління в освітню практику ПТНЗ.



**Рис. 2.1. Концептуальна модель управління розвитком ПТО на регіональному рівні**

Фундаментальними у розробленні нами концептуальні моделі управління розвитком ПТО на регіональному рівні виявилися положення

таких теорій і концепцій, як:

концепція управління за цілями (П. Друкер, 1954);

концепція ціннісного управління (К. Майджер, Дж. Пітерс);

теорія стратегічного управління (І. Ансофф, А. Чандлер);

концепція ресурсного управління (Б. Вернерфельт, 1984; Дж. Барни, Г. Грант, 1900);

концепція сталого розвитку (Г. Брундланд, 1987).

Як справедливо відзначають В. Фещенко і Н. Щелікова, сьогодні треба відходити від технологічної концепції цілепокладання, яка панує в теорії управління освітніми системами, на користь ціннісного підходу до цілепокладання. Мета як образ бажаного результату, конкретно й операційно заданого, може і повинна з'являтися тільки на основі ціннісно-сислової обґрунтованості майбутніх змін. У даному сенсі для нас важливого значення набули концепція управління за цілями та концепція ціннісного управління, адже ціннісний підхід до управління передбачає й ціннісний підхід до цілепокладання.

Вибір концепцій сталого розвитку та ресурсного управління пов'язаний з тим, що вони надають чіткі орієнтири для управління сукупними ресурсами розвитку, забезпечення мобільності у досягненні поставлених цілей. Поєднання двох важливих фактів – визнання ПТО в якості відкритої соціальної системи і висока мінливість умов її діяльності в період соціально-економічної модернізації – зумовлює включення положень стратегічного управління до концептуальних засад управління розвитком ПТО. Наведені концепції не є альтернативними, а взаємо доповнюють одна одну, виділяючи істотні концепти в управлінні розвитком, надаючи більш широкий арсенал інструментарію для узгодженого рішення проблем у цій галузі.

Звісно, реалізація будь-якої моделі потребує відповідних змін психологічних, матеріальних, технологічних, методичних тощо. У нашому випадку мова йдеться про територіально-міжгалузеву модель. Крім названих змін, для її реалізації варто перерозподілити функції управління розвитком освіти, щоб управління стало де-факто міжгалузевим. У компетенції органів управління освітою доцільно залишити ті види роботи, які необхідні для реалізації стратегії модернізації: взаємодію з освітніми закладами і регіональними органами управління з усіх питань нововведень, що здійснюються централізовано. Діяльність, пов'язану з розробленням стратегії випереджального розвитку, цільових програм розвитку освіти та їх реалізацією, варто передати колегіальним міжвідомчим структурам у межах місцевих адміністрацій, а також спеціальним депутатським комісіям уповноваженим приймати рішення, що стосуються інтересів розвитку всього регіону. Доцільним буде створення різних колегіальних органів управління, до яких мають залучатися представники громадськості, горизонтально інтегрованих у відповідні організаційні форми діяльності [32].

Масова практика регіонального управління не спирається поки що на стратегічне планування, а програми розвитку освіти не включають, здебільшого, обґрунтування і вибір стратегії. Можна запропонувати

адаптований для регіонального рівня інструментарій стратегічного і програмно-цільового управління, здатний виступити організаційною основою реалізації обох стратегій розвитку освіти. Кластеризація освітнього простору може бути рекомендована як механізм координації та кооперації спільної діяльності, досягнення ціннісної єдності суб'єктів соціально-економічного розвитку територій, консолідації ресурсів розвитку. Забезпечення цілісності розвитку системи ПТО передбачається за рахунок нових підходів до проектного фінансування, за яких фінансову підтримку має отримати кожний навчальний заклад.

Окрему групу становлять механізми фінансово-економічної стабілізації, а особливо зниження соціальних ризиків (та інших можливих видів ризику, наприклад, кадрових, екологічних, психологічних тощо.), що сприятиме посиленню соціальної функції ПТО й реалізації стратегії модернізації управління нею.

Сьогодні управління ПТО – це насамперед управління процесом її розвитку. Для цього необхідно перейти від адміністративних важелів управління навчальними закладами до нормативних і економічних методів, удосконалювати єдину систему освітньої статистики та показників якості освіти, відповідно до світової практики, а також ефективну систему моніторингу освіти, без якої не може бути якісного управління розвитком ПТО.

Аналіз наукових джерел [7; 18] свідчить, що головними вимогами до моделі управління будь-яким навчальним закладом, з позиції сучасних тенденцій подальшого розвитку ПТО є: *економічність*, *стійкість*, *інноваційність*, *ринковість* (конкурентоспроможність, відповідність реальним і перспективним запитам економіки, ринку праці), *ефективність* (максимальне використання наявних ресурсів), *оптимальність* (у тому числі щодо оптимумдержавного, суспільного і ринкового регулювання), *гармонійність* (лад, співмірність, злагодженість, «згода різноголосого», пропорційність).

Крім того, навчальний заклад як будь-яка система, здатний до самоорганізації. Це відкрита система взаємодіючих і керованих підсистем, яка діє відповідно до визначеної місії, стратегії та має у своєму розпорядженні деякі обмежені ресурси. Процеси самоорганізації в освітній системі неминучі завжди. З одного боку, вони стихійно руйнують цілісність системи, а з іншого – спонтанно сигналізують про появу нових чинників розвитку. Кількісні та якісні характеристики цих процесів визначаються внутрішніми умовами системи, у тому числі ресурсними, а також мірою зовнішнього впливу на неї. Синергетичний підхід дає можливість глибше розуміти і враховувати закономірності перебігу самоорганізаційних процесів, що відбуваються у ПТО як у системі (С. Курдюмов, І. Пригожин, Г. Хакен).

Погляди і ставлення суспільства й держави цих процесів різні. У суспільства дедалі більше формується потреба у диверсифікації змісту освіти, освітніх програм навчальних закладів, що стимулює процеси самоорганізації. Проте система, яка керує освітою, намагається зберегти

свою цілісність і не враховує принаймні два істотних моменти: по-перше, освіта як складна еволюційна цілісність містить у собі значну кількість структур і підсистем, темпи розвитку яких можуть і не співпадати з темпами розвитку цілого; з іншого боку, освіта є підсистемою системи «культура». За законом «ціле-часткове» вона є копією, «зліпком», проекцією цілого, тобто ізоморфною за своїми сутнісними характеристиками культури як системи. Коли культурні реалії переходять у нову якість, а освіта функціонує у колишніх (попередніх, старих тощо) формах, спричиняється криза. Її суть у невідповідності часткового (освіти) цілому (культури). Стратегія виходу з кризи – це приведення освіти у відповідність до вимог нової культури.

Натомість, реалії показують, що керуюча система дистанціюється від освітньої системи. Окремі акти і навіть програми, що приймаються поза загальним контекстом, ще більше загострюють дану суперечність.

В основі самоорганізації освітніх систем є прагнення забезпечити різноманіття реакцій, адекватне різноманітності зовнішніх впливів ринку освіти. Самоорганізацію як процес розвитку системи характеризують два принципи: принцип негативного зворотного зв'язку (показує, як підтримується порядок, що виникає спонтанно); принцип позитивного зворотного зв'язку (завдяки йому прогресивні зміни, що виникають у системі, не пригнічуються, а посилюються). Причому для еволюції системи важлива не стільки наявність цих зворотних зв'язків, скільки конкуренція між ними. Постійний компроміс між негативним і позитивним зв'язком реалізується за допомогою структурних змін, посилення нерівноваги та виходу системи на новий рівень розвитку [15].

Інноваційна діяльність в освіті є реакцією системи на кризову ситуацію, відображенням внутрішньої потреби до змін пов'язаної зі зростанням міри активності. За таких умов управління перетворюється на системоутворюючий чинник подальшого розвитку системи. З'являється проблема оптимального співвідношення цілеспрямованого впливу і самоорганізації, що дасть можливість зберегти не лише цілісність, але й долю хаосу як чинника самоорганізації та порядку [3; 4; 12].

Перехід з одного стану системи в інший може відбуватися різними шляхами (рис. 2.2).

Перший шлях («а») ілюструє швидкі й радикальні зміни на первинному етапі стратегічного управління, а потім поступове доведення «деталей» до бажаного стану.

Шлях «в» передбачає чергування радикальних змін з періодом осмислення досягнутого як стартового відліку для наступного кроку до наміченої мети. Це шлях сумнівів, спроб і помилок. Його можна назвати рефлексивним шляхом.

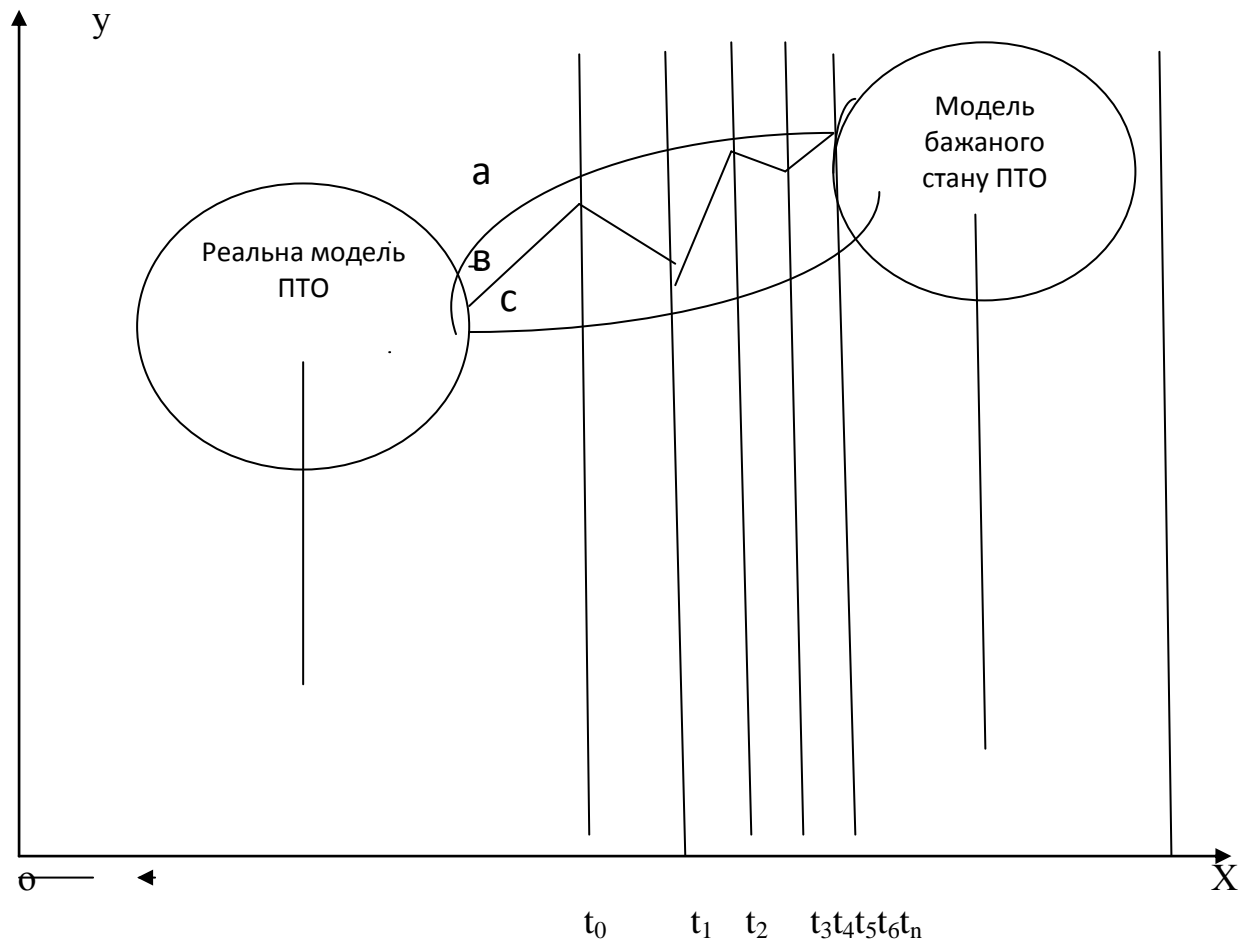
Шлях «с» – поступові, обережні дії, пов'язані з незначними організаційними змінами; але накопичивши достатній досвід на кінець планового періоду, вони мають привести до істотних змін. Це висхідний шлях.

При цьому систему управління ПТО ( $У_{ПТО}$ ) можна представити як

функцію від підсистем стратегічного ( $Y_C$ ) і тактичного ( $Y_T$ ) управління:

$$Y_{\text{ПТО}} = f(Y_C; Y_T)$$

Стан ПТО



**Рис. 2.2. Перехід від наявної моделі управління ПТО до моделі бажаного стану**

Прояви невідповідності традиційної системи освіти «викликам сучасності» зумовили пошук шляхів і механізмів її модернізації. Результатом реформ останніх років стало формування системи освіти, зорієнтованої на інноваційний розвиток і гарантоване забезпечення якості. Глибоких змін зазнали всі складові освітньої системи: фінансування, державне управління й освітній менеджмент, структура і зміст освіти, інституціональне середовище – змінилося, практично, все. Лише методологічні основи системи, характер відносин, які формувалися віками, залишилися незмінними. Суть проблеми полягає в тому, що лєвова частка змін торкнулася лише умов розвитку системи, а не самої системи та її розвитку.

Аналіз ситуації із системних позицій і з позицій сучасних досягнень науки і світового досвіду управління, як відзначають Г. Бордовський і С. Трапїцин, дає підстави зробити висновок про можливість і необхідність концептуальних змін, змін самих основ системи і, в першу чергу, – у руслі концепції загального управління якістю [2; 31, 123].

*Таблиця 2.3*



**Аналіз концептуальних моделей управління розвитком освітніх систем, наявних у вітчизняній і зарубіжній науковій літературі**

Концептуальна модель (її автор або назва)	Концептуальні основи			
	провідні ідеї	підстави положення	підходи	принципи
Булаєва М. М. Модель адміністративно-управлінської діяльності менеджера освіти	ідея <i>цілісності</i> системи; ідея історичної і соціальної <i>детермінованості</i> управління	- <i>методологічні</i> (мета, освітній процес, кінцевий результат як системоутворюючі елементи; організаційні та ін. умови як змінні складові); - <i>нормативні</i> (як нормативна база освіти); - <i>технологічні</i> (послідовність конкретних дій)	<i>системний</i> (передбачає використання компонентного, структурного, функціонального видів аналізу)	комплексність; соціальна зумовленість; послідовність; наступність; відповідність; перспективність
Фещенко В. В., Щеликова Н. Ю. Модель регіонального управління систем освіти	ідея <i>інноваційності</i> освіти; ідея <i>кластеризації</i> освітнього простору; стратегії: <i>випереджального розвитку</i> освіти; <i>модернізації</i>	положення <i>теорій</i> : «управління за цілями», «ціннісне управління», «стратегічне управління», «сталий розвиток», «ресурсне управління»	<i>Системний; ціннісний</i>	<i>Базові (загально відомі)</i> <i>Специфічні</i> (баланс територіальних і галузевих інтересів; цілісність розвитку; доповнюваність; компенсаторність; ресурсна забезпеченість нововведень; соціальна орієнтованість розвитку; інформаційна відкритість
Петраков І. Г. Модель інноваційного управління навчальним закладом	ідея інноватики в освіті; ідея компетентності	положення <i>теорій</i> : «стратегічне управління», «педагогічні технології», «інноваційна діяльність»	<i>системний; компетентнісний; технологічний; інноваційний</i>	науковості, цілісності, системності, послідовності, відкритості, функціональності, результативності
Шумейко М. В. Концепція корпоративного	філософія маркетингу; суб'єкт-суб'єктна парадигма	теоретичні основи: «Стратегія корпорації»; концепція	суб'єкт-суб'єктний, стратегічний	прозорості, відповідальності і підзвітності, рівного

о управління	відносин	стратегічного розвитку; ринкова стратегія; інноваційна стратегія		ставлення, захисту інтересів, етичності бізнес-процесів
Юр'єв В. М., Чванова М. С., Передков В. М. Кластерна модель управління розвитком освіти в регіоні	ідея партнерства між державою, економікою і наукою; ідея лідерства	закономірності розвитку економіки, освіти, інноваційної технології, основи інтеграція освіти і інноваційної діяльності	<i>кластерний, синергетичний, інноваційний, системний</i>	Наступності змісту і перспективних технологій підготовки фахівця; інноваційної орієнтації освітніх програм; інформаційної компетентності; комерціалізації інноваційних розробок; генерації конкурентоздатних ідей
Панасюк В. П., Головичер Г. В., Ковальчук О. В. Проектно-квалітативна модель управління інноваційним розвитком муніципальних освітніх систем	ідея всезагальності категорії якості в будь-яких освітніх системах; ідея інноваційності розвитку освітньої системи	теорії педагогічного проектування; педагогічна інноватика; концепція Всезагального управління якістю (TQM); муніципальний стандарт якості освіти (як нормативно-програмна основа);	програмно-цільовий; системний; синергетичний; кібернетичний; комплексний; ситуаційний	прогностичного передбачення; міждисциплінарності; гнучкості та адаптивності; гуманізації; неперервності; декомпозиції інноваційного процесу; стандартизації; багатокритеріальності
Японська модель	ідея орієнтації управління на людський фактор; ідея провідної ролі соціальних потреб людини; ідея психології груп, пріоритету інтересів групи над особистими інтересами окремих працівників	управління якістю оперативне управління	<i>ситуаційний мотиваційний («корпоративний дух» організації)</i>	мотивації; стимулювання; широкого впровадження нововведень; максимального задоволення потреб та інтересів працівника; покращення умов праці
Норвезька модель	ідеї демократизації освітнього простору; гармонізації	<i>цілісність</i> управління, поєднання рис централізованих і децентралізованих	<i>діяльнісний; особистісно орієнтований; діалоговий; компетентнісн</i>	поваги до особистості; визначення права людини на вибір власного шляху

	глобального та локального у розвитку освіти; гуманістичного та гармонійного розвитку особистості	процесів	<i>ий</i>	самовираження; віри в позитивний потенціал працівника; гуманізму; співробітництва культуровідповідності та полікультурності
Концепція навчання упродовж усього життя (Польща, Болгарія)	ідея розвитку творчої особистості	демократизоване і гуманізоване управління	<i>системний; компетентнісний; діалоговий</i>	демократичність; науковість; неперервність і послідовність управлінських дій; забезпечення єдності керованої системи; оптимальність і ефективність; об'єктивність і повнота інформації; централізм; прозорість і відкритість управлінських рішень; проблемна орієнтація; стимулювання і мотивація; компетентність; гуманність; інноваційність
Гастев О. К. Соціоінженерний підхід до управління (Щербина В.В. Дудченко В.С., Резник В.М.)	Ідея соціальної інженерії	Мікроаналіз Ф. Гілберта (вивчення трудових прийомів, операцій, рухів тощо); Мікроаналіз Г. Ганта (виробничий процес, методи його регулювання)	Технологічний, нормативний	Єдність соціальних, культурних і особистісних змін систем: випереджального розвитку культури; пропорційність і збалансованість розвитку особистісної і соціально-організаційної підсистем суспільства; поступовість і частковість змін;

				принцип субсидіарності
--	--	--	--	---------------------------

## ЛІТЕРАТУРА

1. *Беляков С. А.* Совершенствование системы управления сферой образования Российской Федерации на основе использования методов функционального моделирования: автореф. дис. ... д-ра экон. наук: 08.00.05 / Сергей Анатоліевич Беляков; Ин-т соц.-экон. проблем народонаселения РАН. – М., 2009. – 35 с.
2. *Бордовский Г. А.* Управление качеством образовательного процесса / Г. А. Бордовский, А. А. Нестеров, С. Ю. Трапицин. – СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 359 с.
3. *Буданов В. Г.* Синергетическая методология / В. Г. Буданов // Вопросы философии. – 2006. – № 5. – С. 7–11.
4. *Буданов В. Г.* Управление образовательным процессом в современных условиях: инновации и проблемы моделирования / В. Г. Буданов, В. А. Журавлев, В. А. Харитонова // Синергетическая парадигма. Синергетика в образовании / Отв. ред. В. Г. Буданов. – М., 2006. – С. 450–469.
5. *Василюк А.* Система освіти Польщі: структура, управління, фінансування, підготовка вчителів / А. Василюк // Освіта і управління. – 1998. – № 1. – Т. 2. – С. 166–176.
6. *Войцеховски Р.* В поисках новых решений / Р. Войцеховски // Профессионально-техническое образование. – 1978. – № 11. – С. 62–63.
7. *Горбунова Т. В.* Реальная, идеальная и будущая модели управления образовательными учреждениями профессионального образования [Электронный ресурс]: научный журнал / Т. В. Горбунова // Управление экономическими системами. – 2011 – №4 (28). – Режим доступа: // <http://www.uecs.ru>
8. *Камінецький Я. Г.* Управління підготовкою кваліфікованих робітників та фахівців у регіоні: організаційно-педагогічні та економічні засади: монографія / Я. Г. Камінецький, Б. І. Клим, М. П. Копельчак, Л. Я. Криницька, Г. В. Субтельна / за ред. Я. Г. Камінецького. – Львів, 2004. – 383 с.
9. *Каплун А. В.* Развитие систем подготовки квалифицированных работников у Болгарии и Польши (конец XIX–XX ст.): монография / за ред. Н. Ничкало, А. Каплун. – Тернопіль: Терно-граф, 2009. – 472 с.
10. *Катькало В. С.* Теория стратегического управления: этапы развития и основные парадигмы / В. С. Катькало // Вестник СПб ГУ. – 2002. – Вып. 2. – С. 3–12; Вып. 3. – С. 3–26.
11. *Ковчина И. М.* Педагогична освіта в Польщі у 80-90-х роках ХХ століття / И. М. Ковчина. – К.: Логос, 2000. – 147 с.
12. *Курдюмов С. П.* Синергетика – теория самоорганизации: синергетика и образование: хрестоматия / Курдюмов С. П., Малинецкий Г. Г. – Ижевск: Изд-во Удмуртского университета, 2003. – 376 с.

13. *Маркова М. В.* Анализ концепций и моделей управления качеством образовательной деятельности / М. В. Маркова // Педагогические науки. – 2008. – № 12. – С. 54–56.
14. *Минцберг Г.* Школы стратегий. Стратегическое сафари: экскурсия по джунглям стратегий менеджмента / Г. Минцберг, Б. Альстрэнд, Дж. Лэмпел. – СПб.: Питер, 2002. – 330 с.
15. *Мишин В. Г.* Оптимальные и экстремальные стратегии управления экономическими системами [Электронный научный журнал] / В. Г. Мишин // Управление экономическими системами. – 2009. – № 4 (20). – № рег. статьи 0080. – Режим доступа к журн.: <http://uecs.mcnip.ru>.
16. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі: монографія / [авт. кол.: Н. М. Авшенюк, О. В. Кудін, О. І. Огієнко та ін.]. – К.: Пед. думка, 2011. – 232 с.
17. *Мотова Г. Н.* Модели аккредитации за рубежом: науч. изд-е / Г. Н. Мотова, В. Г. Наводнов. – М.-Йошкар-Ола: Центр гос аккредит, 2005. – 112 с.
18. *Новиков Д. А.* Модели и механизмы управления развитием региональных образовательных систем (концептуальные положения) / Д. А. Новиков. – М.: ИПУ РАН, 2001. – 83 с.
19. *Огієнко О. І.* Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах: монографія / О. І. Огієнко / за ред. Н. Г. Ничкало. – Суми: Еллада, 2008. – 444 с.
20. *Одерій Л. П.* Менеджмент якості освіти: методи і механізми / Л. П. Одерій. – К.: ІСДО, 1995. – 100 с.
21. *Орлов С. А.* Использование опыта стран Европейского сообщества в формировании содержания и оценке качества начального профессионального образования: дисс. ... канд. пед наук: 13.00.08 / Сергей Алексеевич Орлов; НИИ развития проф. обр. Деп-та образования г. Москвы. – М., 2008. – 184 с.
22. *Панасюк В. П.* Проектно-квалитативная модель управления инновационным развитием муниципальных образовательных систем / В. П. Панасюк., Г. В. Головичер, О. В. Ковальчук // Человек и образование: академич. вестник Инс-та образов. взрослых РАО. – 2011. – № 3. – С. 89–93.
23. *Плюшкина Т. А.* Содержание и технологии подготовки менеджеров в высших профессиональных школах Франции: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Татьяна Александровна Плюшкина; Инс-т пед. и психол. проф. образования РАО. – Казань, 2004. – 188 с.
24. *Пуховська Л. П.* Професійно підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: монографія / Л. П. Пуховська. – К.: Вища шк, 1997. – 180 с.
25. *Ривчун Т. Е.* Модели управления в системе профессионального образования (зарубежный опыт) / Т. Е. Ривчун // Вестник Томского гос. ун-та. – 2009. – № 328. – С. 135–139.
26. *Родіонова Н. М.* Професійно-технічна освіта: сучасний стан, проблеми, перспективні напрями / Н. М. Родіонова // Вісник ДНУ ім. Тараса

Шевченка. – 2012. – №4 (239), Ч. I. – С. 31–35.

27. *Сбруєва А. А.* Порівняльна педагогіка: навч. посіб. / А. А. Сбруєва. – Суми: СДПУ, 1999. – 300 с.

28. *Селезнева Н. А.* Автоматизация проектирования систем управления качеством высшего образования: дис. ... док. тех. наук в форме научн. докл. / Н. А. Селезнева. – Воронеж. – 1992. – 37 с.

29. *Субетто А. И.* Проблемы качества человека и образования в контексте управления качеством жизни и императива выживаемости человечества в XXI веке / А. И. Субетто // Стандарты и качество. – 1995. – № 2. – С. 6–9.

30. *Торопов Д. А.* Обеспечение качества профессионального образования в Германии [Текст]: монография / Д. А. Торопов; Рос. акад. образования, Ин-т педагогики и психологии проф. образования. – М.: УЦ «Перспектива», 2005. – 238 с.

31. *Трапицын С. Ю.* Новое управление для новой школы / С. Ю. Трапицын, Л. А. Громова // Вестник Герценовского ун-та. – 2010. – № 1. – С. 43–51.

32. *Фещенко В. В.* Проблемы управления развитием региональных систем образования в условиях социально-экономической модернизации / В. В. Фещенко, Н. Ю. Щеликова // Вестник Бердянского государственного ун-та. – 2012. – Т. 3, № 3. – С. 203–209.

33. *Чакыров Н.* Современная школа и педагогика в Народной Республике Болгарии / Найдено Чакыров: [пер. с болг.]. – М.: Педагогика, 1987. – 152 с.