

## **Концептуальні засади управління розвитком професійно-технічної освіти**

Розроблення концептуального підходу до управління розвитком ПТО мотивує здійснення змістовного аналізу тих процесів, явищ і речей, що криються за поняттями: «розвиток», «управління», «освіта», «система», «концепція». Наші наукові розвідки й отримані результати аналітико-синтетичного етапу роботи спонукають висловити, що здійснення такого аналізу виявилось завданням надзвичайно складним; здебільшого ускладнення спричинялися не через термінологічну плутанину, дефініційну суперечливість та невизначеність у трактуваннях понять. Цей факт завжди має місце щодо будь-якого терміну і є атрибутивною характеристикою наукового дослідження. Складність задачі полягала в наявності досить великої кількості досліджень (до речі, різноманітних за галуззю наукового знання), в яких тема, предмет і зміст фактично виконаної роботи не корелюють між собою, не узгоджуються і не відповідають один одному. До цього треба додати невиправдано вільне вживання наукових термінів, зокрема: «концепція», «теорія», «концептуальний підхід», «система», «модель», «стратегія» тощо. Автори у своїх наукових доробках доволі часто вживають їх як в ролі синонімів.

Досліджуваний матеріал складно було синтезувати. Через це утопічним ставало здійснення операцій систематизації нових знань, класифікації, узагальнення; неможливими – порівняння, конкретизацію та віднесення досліджуваного об'єкта до того чи іншого поняття, з точки зору його класифікаційної ознаки. Долати перешкоди доводилося за рахунок використання наукових припущень, варіативного розгляду важливих для нас положень, що не набули у тому чи іншому дослідженні конкретики; абстрагування від деяких неістотних сторін, характеристик й ознак на користь істотним, визначальним. Звісно, така робота потребувала великого розумового напруження, значної витрати часу, серйозних фізичних зусиль й уникнення певної мовної надлишковості, аби детально пояснити, логічно й послідовно описати, обґрунтувати і розкрити ті узагальнення, яких ми припускалися, аналізуючи численні суперечливі напрацювання з проблем управління розвитком освітніх систем, концептуальних підходів до оновлення управління, моделей освітніх систем і технологій управління ними.

Концептуальні засади становлять множинне упорядковане утворення. Воно набуває ознак систематизації завдяки логіці дослідника, який розрізнених наукових основ і положень робить їх відбір, але не довільно, а цілеспрямовано, аналітично і конструктивно. Відібрані елементи дослідник піддає порівнянню за критеріями супідрядності, цілого-частини, розмірності, істотних і другорядних зв'язків тощо. Оформлення і теоретичний опис уявно змодельованої нами множинності концептуальних засад мовою науки не завжди задовольняли автора за критеріями гармонійності та естетичності конструкції. Це є неабияким свідченням того, що концептуальні засади

утворюють систему, а не просто структуру. Доречно мовити, що «концептуальні засади як система» є абсолютно новим напрямом дослідження, яким наука ще не займалася.

До кола концептуальних основ управління розвитком ПТО мають увійти ідеї, теорії, парадигми, підходи, принципи, тенденції, напрями, чинники тощо. Достатньо побіжного погляду лише на перелік об'єктів наукового пошуку, щоб пересвідчитися в невизначеності за кількісним складом тих завдань (вже не кажучи про їх змістовне наповнення), що постають на шляху дослідження цих об'єктів, кожний з яких є структурним утворенням. Отже, вирішити масштабні за широтою охоплення і значні за вагомістю надзадачі такого дослідження можна колективними зусиллями науковців лабораторії.

Певною мірою адекватно осягнути логіку нашого дослідницького пошуку і спричиненість вибору його об'єктів сприяє представлена логіка пошукової роботи (табл. 1), котра допомогла нам здійснити унаочнення дослідницького проекту, аби краще орієнтуватися в ньому та рельєфніше виявити головне і другорядне.

Отже, виходячи із вищезазначеного і враховуючи обмежені розміри даного розділу, ми не заглиблюємося у детальний опис того, що нами в даному контексті зроблено. Припустимось короткої репрезентації аналітичних результатів, не вдаючись до деталізації міркувань.

Щоб уміло управляти будь-чим, тим паче – освітньою системою, необхідно всебічно вивчити об'єкт управління в усіх його істотних аспектах і ознаках. Тож логічно з цього і почати, стисло охарактеризувати розвиток ПТО та управління ним. Для того, щоб дослідницькі розвідки заявленої теми були змістовними, конкретними, ґрунтовними і професійними, управління розвитком ПТО ми розглядаємо, переважно, на його локальному рівні (це рівень ПТНЗ). Регіональний рівень управління досліджується нами виключно в межах наших компетенцій, тобто, здебільшого, в педагогічному аспекті. Дослідження розвитку освіти на регіональному рівні – це міждисциплінарна, широкомасштабна, міжгалузева проблема. Для компетентного її вирішення необхідні фахівці з філософії, економіки, державного управління, соціології, економічної психології, представники основних галузей виробництва та ін.

*Таблиця 1*

### **Алгоритм розроблення концептуальних основ управління розвитком ПТО**

(наводимо фрагментарно)

I. Ідеї	II. Підходи	III. Закономірності, принципи кожного підходів	IV. Принципи управління розвитком ПТО  («III» за допомогою механізму	V. Мета управління розвитком ПТО	VI. Технології розвитку ПТО
Системність зв'язків	системний	1. 2.			

Саморух, самоуправління	синергетичний організаційно-	..... 1. 2.	адаптації пристосувати до ПТО. Отримаємо адаптовані принципи)		
Універсальна упорядкованість	структурний	..... 1. 2. .....			
Людина цінність	як полікультурний культурологічний	..... 1. 2. .....			

Професійно-технічна освіта відіграє значну роль у процесах соціально-економічного розвитку країни на національному, регіональному та галузевому рівнях. Вона завжди була і залишається потужним постачальником трудових ресурсів для реального сектора економіки. Звідси випливає, що професійна підготовка в ПТНЗ має відповідати тим запитам, які формуються на виробничих та обслуговуючих підприємствах. Але реальна практика свідчить, що ця вимога здійснюється, на жаль, далеко неповно.

Професійно-технічна освіта є складовою системи освіти України і забезпечує здобуття громадянами професії відповідно до їх покликань, інтересів, здібностей, а також допрофесійну підготовку, перепідготовку і підвищення кваліфікації [6, 37]. За даними державного Комітету статистики [17] у розвитку ПТО впродовж 1990–2009 рр. чітко простежується тенденція до зменшення кількісних показників у характеристиці основних її параметрів. Порівняно з 1990 р., кількість закладів ПТО в 2009 р. зменшилася на 22%, що свідчить про загрозливі обсяги скорочення цієї галузі освіти. Система ПТО готує кадри кваліфікованих робітників для всіх галузей економіки країни, і скорочення її випускників матиме надалі негативні наслідки. Для країни це загрожує катастрофічним зменшенням кількості висококваліфікованих фахівців, зайнятих в основних галузях матеріального виробництва. Існує ризик не просто зниження темпів зростання продуктивності праці, а й скорочення галузей, що виробляють конкурентоспроможну продукцію, та переважної більшості аграрно-сировинних галузей [8].

Скорочення випускників ПТО докорінно модифікує професійну структуру працівників із середньою освітою. Окрім того, така ситуація

породжує і соціальні проблеми: для категорій молоді, які з різних причин не мають можливості вступати до вищих навчальних закладів, основним засобом здобуття кваліфікації залишаються ПТНЗ. Процес оптимізації ПТНЗ, що охопив наразі ПТО, взагалі виключає значну кількість молоді із системи освіти, позбавляє їх можливості отримання кваліфікованої підготовки [8, 186].

Для успіху політики професійної підготовки необхідно, щоб заклади ПТО були здатні швидко реагувати на зміни попиту і потреб бізнесу. Як свідчить практика країн світу, проблеми ефективного розвитку системи ПТО можна вирішити лише на основі активного залучення підприємств. Форми участі підприємств можуть значною мірою варіювати: від безпосередньої організації центрів навчання – до участі у профпідготовці працівників через оплату цільових податків. Реальне відновлення вагомості ПТО відбуватиметься тільки з розвитком виробництва, зміцненням підприємств та зростанням їх зацікавленості у кваліфікованих кадрах.

У багатьох країнах світу з кінця ХХ-го століття розпочалося посилене реформування національних систем освіти, основною метою якого є переведення їх на інтенсивний шлях розвитку. При цьому акцент зроблено на модернізації управління освітніми системами. Такий складний процес передбачає реконструкцію управління освітніми системами на інноваційних принципах економічності, адекватності й операціональності; створення принципово нових нормативних, кадрових і ресурсних умов, які б забезпечували інноваційну діяльність управлінського персоналу системи освіти.

Розгляд проблеми управління освітніми системами з позиції забезпечення їх розвитку, потребує, насамперед, вивчення суперечностей освітньої практики. Це завдання виявилось досить складним. Як показав здійснений нами аналіз наукового доробку в контексті заявленого, автори неоднозначно вирішують ці питання. Кількісний склад суперечностей, що нас цікавлять, дуже різний (одні вчені називають 2–3 суперечності, інші – 12–14 і більше). Звідси, наявна значна розбіжність і за якісними характеристиками суперечностей.

Спираючись на дослідження Н. Боревської і Г. Шапоренкової, ми визначили найвагоміші суперечності між:

потребою у збільшенні інвестицій в освіту (у зв'язку з її модернізацією і розширенням ресурсоемності) та орієнтованістю держави на економію фінансових витрат в умовах структурних перетворень в економіці;

підвищенням автономності й економічної самостійності освітніх закладів і необхідністю (з боку держави та місцевих органів управління освітою) гарантувати всьому населенню релевантний й адекватний рівень якості освітніх послуг;

динамічністю демократичних перетворень у суспільстві, інтеграцією вітчизняної системи освіти в європейський освітній простір і відносною закритістю освітніх закладів, уникненням ними реальної конкуренції;

інноваційністю, різноманітністю розвитку освітніх систем і відсутністю

операціональності й мобільності у прийнятті правильних й економічних управлінських рішень;

автономністю і самостійністю державних органів управління освітою та їх залежністю від громадських інститутів у ході реалізації стратегічних завдань оновлення освіти [2, 94–103].

Переконливо, що наведені суперечності не вичерпують усього їх різноманіття. Значною мірою вони є наслідком освітньої політики національного та регіонального рівнів. Її основні ознаки виявляються у:

- а) спрямованості на узгодженість інтересів різних груп населення;
- б) зниженні міри відповідальності держави за економічні наслідки неефективного адміністрування і господарювання на рівні навчальних закладів;
- в) частковому переведенні освітніх закладів на самофінансування і ринкову основу, скороченні бюджетної складової.

Професійно-технічна освіта перетворилася на складний соціально-економічний організм, який відіграє визначальну роль у суспільному прогресі країни. Це зумовлює активізацію наукових пошуків, автори яких намагаються означити особливості сучасного стану та спрогнозувати майбутні тенденції розвитку теорії і практики в цій галузі.

Так, німецький дослідник К. Кюнцель [20, 24] виокремлює проблеми, що шлють виклики системі освіти в цілому:

тенденція до оформлення двох культур, двох видів освіти: «закритої», покликаної обслуговувати еліту, і «відкритої» – для масового споживання, збалансованої законами ринку;

пригасання колишньої ролі освіти в суспільній політиці та приватизація цієї сфери;

невідповідність між вимогами, обумовленими інформаційною індустрією і «традиційною» освітою.

На думку дослідника, подальший розвиток освіти може розвиватися за одним із двох «сценаріїв»:

1. Прагматизація та переважно професійна орієнтація освіти, що зводить її суть до операційних знань. За цим сценарієм, руйнується взаєморозуміння між людьми, змушеними простувати услід за змінами, що відбуваються, пасивно пристосовуючись до них;

2. Людиноцентричний підхід до освіти, зорієнтований (за змістом і методами навчання) на інтереси людини як особистості і як активного суб'єкта різних видів діяльності.

Ми надаємо перевагу людиноцентричному підходу до освіти. Надалі повернемося до нього і розкриємо його як одну з важливих концептуальних засад управління розвитком ПТО.

Розвиток освіти за другим сценарієм припускає (крім цілого ряду соціальних та економічних рішень) проведення комплексу наукових розвідок, тематика яких передбачає розгляд таких питань, як: ринок, проблеми базової компетентності, освіта як цінність у суспільстві соціальної невизначеності, інституціональні аспекти освіти (фінансування програм,

маркетинг тощо), навчання та проблеми інтеракції, порівняльний аналіз освітніх систем (крос-культурні дослідження). Адже без своєчасного глибокого та всебічного вивчення зазначених питань розвиток освіти людиноцентричного спрямування взагалі неможливий.

Дослідження українських учених (В. Андрущенко, А. Євдотюк, В. Клепко, В. Кремень, В. Лутай, М. Михальченко, В. Огнев'юк та ін.) зафіксували універсальні системоутворюючі чинники (атрактори), що мають зовнішній та внутрішній характер й істотно впливають на становлення освітніх систем, а відтак – й управління їх розвитком. Зокрема, до зовнішніх чинників дослідники відносять – наявність спільної, об'єднуючої території, певного суспільно-економічного устрою, достатнього розвитку культури, мовленнєвих засобів як прийнятого та зрозумілого для всіх каналу комунікації. Внутрішніми чинниками розвитку освітніх систем у дослідженнях зазначаються кризові нестабільні стани, які спричиняють їх перехід на новий виток розвитку, або призводять до занепаду.

Сучасний етап розвитку національної освіти характеризується її реформуванням, пошуком шляхів приведення змісту у відповідність до особистих запитів учнів та світових стандартів, вимог, що висуваються до якості освіти, адаптації учнів ПТНЗ до соціальних умов, особистісної орієнтованості навчального процесу, його інформатизації, поширення інтерактивних методів підготовки майбутніх кваліфікованих робітників.

Кризові явища, котрі спостерігаються нині в освіті, не є породженням сьогодення. Вони сягають своїм корінням у радянські часи. Проте їх активізація тісно пов'язана саме зі зміною статусу держави, характеру суспільних відносин, реформуванням політичної та економічної систем на принципово нових засадах і стагнацією економіки, зумовленої цими процесами [7].

Освіта виявилася повністю пристосованою до жорсткого зарегламентованого оточення минулих часів. Тому в нових умовах незалежності нашої держави вона ввійшла у суперечність з більш гнучкими і такими, що зазнають постійних трансформацій, вимогами українського суспільства періоду становлення ринкової економіки.

Аналіз ситуації з позиції сучасних досягнень науки і світового досвіду управління вказує на необхідність концептуальних змін навіть самих основ освітньої системи, парадигми управління нею. Як зазначають С. Трапідін і Л. Громова [18], для визначення шляхів інноваційного розвитку освіти надзвичайно важливим стає відповідь на питання: чи є освіта лише відображенням, наслідком соціально-економічного й політичного життя або ж джерелом, рушійною силою, провідним чинником його змін.

На думку більшості дослідників, найбільш прийнятним є підхід, що передбачає діалектичну взаємодію системи освіти і суспільства. У такому разі питання переноситься в іншу, більш практичну площину: як, коли і за яких умов освіта детермінується зовнішніми факторами, а коли вона сама є джерелом змін у суспільному житті? Від того чи іншого вирішення цього питання залежить наразі стратегія розвитку освіти і наше майбутнє.

У попередньому розділі йшлося про наявність численних концепцій управління розвитком освітніх систем. Основу більшості з них становлять ті чи інші підходи до управління освітнім розвитком. Серед них широкої популярності набули розроблені вченими-педагогами: системний підхід (Н. Кузьміна), процесуальний (М. Поташник, П. Третьяков, Т. Шамова), ситуаційний (Т. Березина), ресурсний (І. Якиманська), компетентнісний (В. Краєвський), рефлексивний (Т. Давиденко), кваліметричний (О. Субетто, В. Черепанов).

Поняття «підхід» розглядається як методологічна позиція, що обумовлює дослідження, проектування й організацію освітнього процесу в навчальному закладі, а відтак й управління ним. Термін «підхід» використовують для позначення «відправної тези», він вказує на деяку універсальну ідею, в якій узагальнено досліджуване» [4, 72].

Велитченко Л. визначає підхід як «апріорну думку про суть досліджуваного явища, логічний суб'єкт і логічний предикат якого утворюють вихідне посилення в теоретико-емпіричному аналізі». Через поняття «підхід» розкривається «важливий методологічний смисл», який передусім стосується проблеми належності досліджуваного суб'єкта до певної онтологічної сукупності явищ. Така сукупність, описана в термінах того чи іншого теоретичного конструкта, є об'єктом вивчення з визначенням аналітично виокремленого предмета дослідження. Визначення підходу розкривається в даному разі як виявлення системних зв'язків між поняттями, що належать до вибраної парадигми [4, 75].

Наприклад, М. Поташник пропонує таку циклічну схему процесного підходу до управління освітнім процесом: цілепокладання, планування, безпосередня діяльність, контроль, регулювання, аналіз результатів, що приводить до наступного етапу розвитку, – й процеси повторюються.

Аналіз стану, а тим більше, прогностичне обґрунтування розвитку такого складного багатоаспектного об'єкта як ПТО, не може бути здійснений в рамках однієї науки. Сучасна філософія освіти базується на методології міждисциплінарності. Вивчаючи освітній процес у ракурсі різних світоглядних, методологічних та педагогічних орієнтацій, дослідники мають інтегрально осмислити провідні тенденції розвитку вітчизняної та світової освіти. Тоді практикам буде простіше орієнтуватися у пріоритетах того чи іншого підходу в управлінні розвитком ПТНЗ. Нині формуються нові світоглядні концепції та підходи до управління розвитком освітніх систем. Для прикладу наводимо деякі з них:

концепція інформаційно-аналітичного підходу до управління якістю освітнього процесу (інтеграція сучасних педагогічних та інформаційних технологій, моделювання, проектування і створення інформаційно-аналітичних систем управління навчальним закладом) (Н. Вербицька, А. Картузов, В. Тат'янченко та ін.);

концепція управління системою освіти на основі синергетичного підходу (узгодженість управлінського впливу із внутрішніми якостями і властивостями системи) (Р. Аксельрод, П. Андерсон, В. Буланічев, Л. Серков

та ін.);

школознавча концепція (основоположними є дві головні функції: керівництво і контроль (М. Кондаков, М. Сунцов));

комунікативна концепція управління освітою (в основі – міжкультурна, міжперсональна взаємодія як інструмент управління) (Г. Почепцов, В. Шейнов, В. Шепель);

функціональна концепція управління (суть її визначається головними управлінськими функціями) (Л. Даниленко, Н. Кузьміна, В. Пікельна, О. Удод, Р. Шакуров та ін.);

розвивальна концепція (орієнтована на перетворення об'єктів управління, передбачає проектування та розроблення програм розвитку) (В. Аверкін, Е. Дніпров, О. Лебедев, О. Гавриков, В. Саввінов, В. Співак, Р. Шерайзіна та ін.);

середовищний підхід до управління освітою (заснований на методології середовищного підходу в освіті (Ю. Мануйлов, В. Серіков) та взаємодії внутрішнього освітнього і зовнішнього середовища (Т. Боденко, П. Дзегеленко, С. Дерябо, О. Кочеткова, В. Слободчиков, І. Улановська та ін.);

компетентнісний підхід до управління освітою (націленість управління на пріоритет компетентності керівників, організації як стратегічного активу) (О. Митрофанова, О. Чуланова, Н. Шеметова);

концепція освітнього маркетингу (полягає у виявленні, прогнозуванні та формуванні попиту на освітні послуги відповідної цільової групи споживачів і найбільш повне їх задоволення засобами обміну між виробниками освітніх послуг та їхніми безпосередніми споживачами) (А. Армстронг, Б. Берман, П. Друкер, Ф. Котлер, Г. Міщенко, О. Панкрухін, В. Сиченко, О. Чорний та ін.);

інноваційний підхід до управління освітніми процесами (управління новими формами діяльності, інноваційними процесами через розвиток когнітивного компоненту та рефлексії) (О. Забродін, І. Москальов, Л. Никифорова, Ф. Янсен);

концепція громадсько-державного управління (використання партисипативного стилю управління) (Н. Громова, Г. Федотова, Б. Якубов);

системний і програмно-цільовий підходи до управління освітою (Т. Власова, М. Васильєва, Т. Давиденко, О. Капто, В. Лазарєв, Б. Мартирисян, М. Поташник, П. Третьяков та ін.);

концепції стратегічного, синергетичного, рефлексивного, полісуб'єктного, командно-колегіального, проектноцільового і програмно-цільового управління освітою (В. Бочкарьов, В. Васильєв, Т. Волченкова, І. Голишев, Т. Давиденко, В. Коваленко, Г. Мухаметзянова, Н. Сайгушев, Ф. Харісов та ін.).

Стисло окреслимо суть тих із виділених концепцій та підходів, котрі засновані на теоретичних положеннях, що вже увійшли в науковий обіг, відповідають нашій позиції, обґрунтовують засади нашого дослідження.

Свого часу школознавча концепція характеризувала теоретичну основу



розділу педагогіки – школознавство. Наукові знання про управління ПТО в контексті даної концепції включають методологію дослідження адміністративно-господарських питань, планування роботи навчального закладу, підбір і розстановку кадрів, організацію методичної роботи, контроль та облік у навчально-виховному процесі. У дослідженнях вчених підкреслювалося, що управління закладом – це централізований вплив на освітній процес, упорядкована цілеспрямована діяльність, орієнтована на свідоме регулювання громадських зв'язків і відносин під керівництвом партійних і політичних органів. Дослідники зазначали, що органічне злиття, єдність «політичності» і «науковості» є найважливішими характеристиками управління освітою. Особлива увага в управлінні приділялася етичним аспектам: високій організованості, відповідальності, свідомості, дисциплінованості, моральній свободі, повазі до особистості, її унікальності, розширенню колективності на всіх стадіях управлінського впливу (Б. Гершунський, С. Попов).

Функціональна концепція розглядає управління освітою як процес, що є сукупністю безперервних взаємопов'язаних видів діяльності, які називаються управлінськими функціями. Основними серед них вважаються такі: інформаційно-аналітична, мотиваційно-цільова, планово-прогностична, організаційно-виконавська, контрольна-діагностична, регулятивно-корекційна.

Функціональна концепція може бути узгоджена з особливостями інших класифікаційних видів управління: *адміністративного, партисипативного* (класифікація за суб'єктом управління); *процесного, цільового* (за орієнтацією управління на процес або результат); *автономного, системного* (за інтегрованістю управління); *випереджального, реактивного* (за типом реагування на зміни) – (Ю. Васильєв, Ю. Конаржевський, В. Лазарєв, П. Третьяков, Т. Шамова та ін.).

Розвивальна концепція припускає управління, що створює умови для розвитку складових педагогічної системи. Важливим моментом даної концепції є чітке дотримання основних принципів розвивального управління: принцип спрямованого розвитку, що передбачає спрямування і коригування об'єктивної динаміки саморозвитку системи з урахуванням зовнішніх і внутрішніх факторів; принцип партисипативного управління, реалізація якого забезпечує залучення до процесу прийняття управлінських рішень не тільки органи управління, а й усі суб'єкти освітнього процесу (педагогів, учнів, батьків та ін.); принцип компенсаторності забезпечує компенсацію нестачі ресурсів за рахунок активізації внутрішнього потенціалу й спрямованості управління на підтримку, реалізацію і розвиток цього потенціалу; принцип оптимального вибору і комбінування ресурсів.

Комунікативна концепція обґрунтовує включення міжкультурної комунікації до інструментарію ефективного управління, забезпечує міжперсональну інтерактивну взаємодію представників різних груп і національних культур в управлінській системі, прийняття адекватних управлінських рішень, що мають комунікативний міжкультурний контекст.

Реалізація комунікативної концепції в управлінні передбачає розвиток професійно-комунікативної компетенції усіх суб'єктів освітньої системи: здатності взаємодіяти в команді, встановлювати різні контакти, зокрема вести ділову розмову, конфліктними ситуаціями тощо.

Варто зауважити, що інтеграція розвивальної та комунікативної концепцій дає змогу цілісно реалізувати ідеї гуманізації, демократизації та диверсифікації в управлінні ПТО, розвиток відносин між педагогами та учнями від суб'єкт-об'єктних до суб'єкт-суб'єктних, людських, гуманних. При цьому гуманізація визначає переважання особистісного розвитку суб'єктів (батьків, педагогів, учнів), активізацію освітнього процесу на цінностях культурного розвитку, орієнтацію на всебічне й гармонійне становлення особистості, переведення суб'єкта в позицію самокерованого розвитку. Гуманізація ПТО – це процес, спрямований на розвиток особистості як суб'єкта творчої діяльності, встановлення справді людських (гуманних) взаємовідносин. Гуманізація є ключовим компонентом нового педагогічного мислення, сфокусованого на ідею розвитку особистості. Провідним напрямом гуманізації ПТО вважається «самовизначення особистості в культурі», посилення уваги до особистості кожного суб'єкта як найвищої соціальної цінності суспільства, прилучення його до національно-культурних традицій, установка на формування громадянина з високими інтелектуальними, моральними і фізичними якостями.

Демократизація пов'язується з розширенням прав і повноважень учасників освітнього процесу, його спрямованістю на задоволення індивідуальних потреб і запитів суб'єктів. Це передбачає створення передумов для розвитку їхньої активності, ініціативи і творчості, а також широкої участі громадськості в управлінні освітою.

Диверсифікація дає змогу урізноманітнити типи та види навчальних закладів, освітніх послуг і підходів до їх реалізації з метою задоволення різнобічних запитів учасників освітнього процесу. Демократизація і диверсифікація за своєю суттю є сучасними способами вияву та реалізації гуманістичної парадигми освіти, закорінені у відповідну її часу культуру.

Середовищний підхід до управління розвитком освіти спирається на теорію і технологію безпосереднього управління освітніми процесами – через середовище (К. Александер, О. Горчакова, Б. Деві, О. Зінченко, О. Калашников, С. Шацький). Суть – визнання апріорної цінності освітнього середовища: розвиток його діяльнісної, функціональної та суб'єктної складової.

Громадсько-державне управління можна розглядати як комунікативно-розвивальне управління, спрямоване на розвиток мотивації, творчої активності всіх суб'єктів освітнього процесу, використання механізмів партисипативного стилю управління (залучення виконавців до управлінської і самоврядної діяльності), засад гуманізації і гармонізації взаємовідносин між адміністративними та громадськими суб'єктами управління. Однією з організаційних форм реалізації громадсько-державного управління є соціальне партнерство.

Соціально-маркетинговий підхід розглядає розвиток ПТО як широку соціально-педагогічну категорію, що відображає загальний рівень освіченості та соціальної зрілості учнів, а не тільки рівень їхньої навченості. Цей підхід враховує «соціоцентриські, людиноцентриські та культуроцентриські вимірювання» (А. Субетто) якості освіти, висловлює потреби та очікування суспільства в цілому по відношенню до нього. Водночас даний підхід орієнтований на реалізацію маркетингових цілей навчального закладу, які передбачають задоволення запитів різних груп споживачів освітніх послуг (В. Вакуленко, О. Лащенко, Є. Ромат, О. Чебан та ін. ).

Широкого висвітлення в теорії та застосування на практиці набули такі підходи до управління розвитком різних систем, у тому числі й освіти, як: проектно-цільовий і програмно-цільовий. І в першому, і в другому підході увага дослідників концентрується на їх цільовому компоненті. Стверджується спрямовуюча роль мети в освіті, управлінні та діяльності взагалі. Але трактування самих понять: «мета», засади кожного з підходів, технології використання, переваги і недоліки – істотно різні.

Чимало дослідників (О. Віханський, Л. Дідківська, В. Керецман, М. Кульчицький, А. Лобко, О. Макарова, Д. Стеченко та ін.) зазначають, що серед ефективних моделей управління освітнім середовищем основним на сьогодні є програмно-цільовий підхід. Згідно концепції даного підходу, досягнення кінцевого результату здійснюється за такою логікою поетапної дії: формування дерева цілей, розроблення оптимальної виконуючої програми, реалізація її. Ключовою ідеєю програмно-цільового підходу є матриця «мета – засіб» у вигляді ієрархічної структури конкретно сформульованих цілей. Останні є програмними елементами, кожен з яких слугує сходинкою і засобом вирішення проблеми.

Незважаючи на свою поширеність, програмно-цільове управління не позбавлено низки недоліків. Такий підхід, зазначають І. Голишев і Г. Мухаметзянова, вкрай формалізований, що ускладнює його застосування у динамічних або інноваційних процесах; жорстко прив'язаний до часових показників, але при цьому зберігає точність розрахунків лише в короткостроковій перспективі через неможливість об'єктивного прогнозування соціально-економічних процесів на більш тривалий термін; мало придатний до коригування у разі істотної зміни тенденцій розвитку ситуації; механізми реалізації належать, як правило, до програми в цілому, а не до її окремих елементів, які можуть бути досить різноманітними.

Отже, сфера застосування програмно-цільового управління дещо обмежена: воно може ефективно використовуватися для розв'язання добре вивчених проблем, оскільки для них порівняно нескладно провести дослідження за схемою «мета – система заходів – система управління». Програмно-цільове планування використовується, в основному, для вдосконалення діючих систем управління, а не для вирішення нових проблем.

Уникнути зазначених недоліків, на переконання І. Голишева і Г. Мухаметзянової, дає змогу використання проектно-цільового підходу до

розвитку соціально-економічних систем взагалі і регіональних систем ПТО зокрема. Під проектно-цільовим підходом розуміється загальна методологія розподілу ресурсів для досягнення конкретних цілей, на які поділяється розв'язувана проблема. Причому досягнення кожної мети має вимірні показники (індикатори). Кількісні показники (індикатори) повинні мати не формальний характер, а володіти обґрунтованою можливістю позитивно впливати на керований об'єкт. У цьому разі проектно-цільове управління є дієвим та ефективним механізмом впливу на освітню систему для досягнення конкретної мети за певний інтервал часу при обмежених ресурсах.

Таким чином, проектно-цільовий підхід заснований на концепції управління за результатами (Management By Objectives, MBO), що передбачає управління рухом організації до тих результатів, які на даному етапі розвитку мають для неї першорядне значення. Управління за результатами дає змогу оперативно переглянути поставлені раніше цілі (в разі істотної зміни обставин та ситуації) і раціонально перерозподілити наявні ресурси.

Використовувані авторами даної концепції поняття «проект» і «мета» трактуються таким чином. Термін «проект» (від лат. Projectus – кинутий вперед) визначає унікальну (на відміну від операції і процесу) діяльність, що має початок і кінець у часі, спрямовану на досягнення заздалегідь визначеного результату при заданих обмеженнях за ресурсами і термінами, а також вимогами до якості та допустимого рівня ризику.

Проект відрізняється від програми низкою істотних ознак, зокрема: його результат наперед визначений або не принципово змінюється в процесі виконання робіт; діяльність є керованою, тобто зовнішні залежності істотно поступаються можливостям суб'єкта впливати на діяльність; обмеження діяльності завчасно чітко визначені (терміни, ресурси, час, якість, допустимий рівень ризиків); результат є унікальним (індивідуальним). Крім того, на відміну від частково синонімічного поняття «модель», проект орієнтований не на вивчення об'єкта, а на його перетворення.

Другий термін, що становить назву підходу, – «мета». За загальнонауковою точкою зору – це один з елементів поведінки і свідомої діяльності людини, що характеризує передбачення результату діяльності та шляхи його реалізації за допомогою певних засобів. Мета є способом інтеграції різних дій людини у певну послідовність чи систему. Аналіз діяльності як цілеспрямованої активності особистості передбачає виявлення невідповідності між наявною життєвою ситуацією і метою. Водночас, категорія «мета» в даному разі відрізняється від аналогічної при програмно-цільовому підході, оскільки управлінський акцент ставиться на досягнутий результат, а не на ідеальну мету; в цьому сенсі мета – це не логічно-розумові кінцеві показники реалізації програми, а очікуваний ефект від реалізації проекту.

Таким чином, суть проектно-цільового підходу в тому, що він розглядає цілі, зміст, технології управління професійною освітою як прикладну інноваційну діяльність на інтегративній основі. У контексті

управління інтеграцією регіональних ринків праці та освітніх послуг підготовка сучасного фахівця на основі проектно-цільового підходу – це спільна практико-орієнтована діяльність особистості, освітніх установ та професійної спільноти, спрямована на вирішення поточних і перспективних завдань у сфері кадрового забезпечення суспільного виробництва. Відповідно, постановка проєктивних цілей відбувається на основі комплексного врахування потреб та інтересів особистості, навчального закладу та роботодавців [5].

Виходячи з цього, цілі можуть бути, по-перше, тактичними, тобто орієнтованими на якість професійної освіти, зумовленої сучасними вимогами ринку праці; по-друге, стратегічними, пов'язаними зі становленням системної цілісності освіти, науки і виробництва в регіоні. Отже, цілі виконують системоутворюючу, моделюючу і критеріальну функції, що забезпечують відповідність між динамічно змінюваними освітніми потребами особистості, ринком освітніх послуг та ринком праці.

Досягнення тактичних цілей можна оцінювати з того, наскільки успішно розгортається процес професійного становлення та кар'єрного зростання випускників, зумовлений якістю освітніх послуг, зреалізований в особистісній навчально-пізнавальній активності, професійній компетентності, здатності до самоорганізації та конкурентоспроможності на ринку праці. Про досягнення стратегічних цілей проєктування якості професійної освіти свідчить формування єдиного освітнього простору професійного закладу, науки і виробництва в регіоні (на основі довгострокового об'єднання інформаційних просторів і нових форм колективної діяльності).

Досліджуючи тенденції розвитку управлінських концепцій з урахуванням положень людиноцентриського підходу, ми виявили пріоритети концепції сталого розвитку. Необхідно, принаймні хоч коротко, розглянути її основні положення.

Початком політико-організаційного оформлення концепції можна вважати роботу всесвітньої комісії з навколишнього середовища і розвитку, відомої як «Комісія Брундтланд», що опублікувала в 1987 р. доповідь під назвою «Наше спільне майбутнє». У ній дано таке визначення: «Сталий розвиток – це такий розвиток, який задовольняє потреби нинішнього покоління, не ставить під загрозу можливості майбутніх поколінь задовольняти свої потреби» [12]. Дане визначення може бути прийняте як робочий інструмент цілераціональної дії світової спільноти щодо збереження життя на Землі.

Враховуючи обмеженість обсягів даного розділу, ми не будемо деталізувати різні трактування поняття «сталий розвиток». Суперечності та протистояння поглядів учених стосуються правомірності сполучення понять «сталий» і «розвиток». Конфронтація поглядів розгортається від повного заперечення його як такого, що вже апріорі містить у собі взаємне виключення, до визнання його цілком можливим. На наш погляд, непорозуміння сталося через невдалий переклад цього терміну. Тому у своїй

роботі ми виходимо з дослівного його перекладу: (англ. sustainable development) з урахуванням контексту – «життєздатний розвиток», а розширене його тлумачення – «усебічно збалансований розвиток» (О. Лященко, В. Рубцов, А. Ткаченко). Отже, сталий розвиток – це насамперед, керований розвиток, той що потребує відповідної управлінської діяльності.

Концепція сталого розвитку поєднує в собі екологічну, соціальну та економічну складові. У ній наголошується на збалансованому функціонуванні трьох зазначених складових: природи, суспільства й економіки. Застосування концепції сталого розвитку в ПТО потребує реалізації управлінських технологій, в яких усі названі складові органічно представлено системою відповідних операцій та дій.

Екологічний аспект сталого розвитку полягає у спрямуванні зусиль на збереження та раціональне використання природних ресурсів, регулювання діяльності господарюючих суб'єктів з позиції мінімізації негативного впливу їх діяльності на навколишнє середовище. Економічна складова сталого розвитку полягає в саморозвитку, заснованому на високоефективних, ресурсозберігаючих, «екологічно чистих», «економних» технологіях. Соціальна складова сталого розвитку сягає створення умов для розвитку та самоосвіти особистості. Тобто, соціальна складова сталого розвитку безпосередньо пов'язана з розвитком усього педагогічного й учнівського колективу навчального закладу.

За визначенням Програми розвитку ООН, людський розвиток – це процес розширення можливостей вибору. Вони можуть бути нескінченними і постійно змінюватися. Проте на всіх рівнях розвитку визначальними є три положення: можливість прожити довге життя та зберегти добре здоров'я; можливість здобути освіту; можливість доступу до засобів, що забезпечують гідний рівень життя. За відсутності їх, все інше є неістотним і недосяжним.

Високу цінність мають можливості вибору в різних сферах: від гарантування політичних, економічних, соціальних свобод – до можливості творчо самореалізуватися, підтримувати високий рівень самоповаги та захисту своїх прав. Людський розвиток передбачає, з одного боку, формування можливостей людини (покращення здоров'я, набуття знань та професійних умінь), а з іншого, – використання цих можливостей для відпочинку, праці, культурної, громадської, політичної діяльності. Якщо ці два аспекти не збалансовані, надії на людський розвиток є марними (О. Лященко, В. Рубцов).

Результати системного, порівняльного, функціонального аналізів теорії і практики управління розвитком ПТО, здійснені в нашому дослідженні, дають змогу усвідомити важливість тих змін, які відбуваються сьогодні в національних системах освіти всього світового простору.

Провідною тенденцією цих перетворень посилено виступає орієнтація на людину мислячу, творчу, самодостатню і самореалізовану. В умовах входження України до європейської інтеграції, особлива місія покладається на ПТО, для якої настали часи перетворень кардинальної якості.

За останні роки система ПТО зазнала різних змін, що охопили також й управління нею. Основні напрями вдосконалення управління, які реалізуються відповідно до державних програм розвитку освіти і передбачають урізноманітнення елементів системи та взаємозв'язків між ними, не сприяють успішному вирішенню завдань модернізації. Це свідчить про наявність деяких дисфункцій в управлінні.

В сучасних умовах реалій сьогодення визначальним ініціатором і головним організатором виконання заходів щодо вдосконалення управління освітою була і залишається держава. Саме вона розробляє, приймає і реалізовує управлінські рішення у сфері освіти. Проте, це ще не спричинює руху системи до вирішення істотно важливих проблем у досягненні поставлених перед нею цілей та збалансуванні інтересів різних її суб'єктів.

Дослідженням установлено одну з основних причин низької результативності заходів. Вона полягає в тому, що методологічна основа з реалізації цих заходів не розроблена з причини:

відсутності показників оцінки таких характеристик, як доступність, якість та ефективність освіти, виділених у програмних документах – як основні, що мають постійно зростати;

нерозробленості підходів до оцінки стану системи освіти за результатами виміру її основних характеристик;

незапланованості в рамках модернізації заходів, спрямованих на досягнення поставлених цілей (відсутнє обґрунтування вибору саме цих заходів; мотивації: чому *ці*, а не *інші* заходи, мають привести до запланованих результатів).

Наразі вже зрозуміло, що вивести ПТО із кризового стану шляхом реформування та модернізації неможливо. Марно видозмінювати старе, необхідно створювати нове. Системно аналізуючи сучасні умови функціонування ПТО, ми сформуваємо своє бачення даної проблеми. Оновлення системи треба здійснювати, вирішуючи проблему не стільки зсередини, скільки ззовні, в контексті її взаємодії з іншими складовими суспільних відносин, адже ПТО – це система відкрита, відтак, вона має різні зв'язки із зовнішнім середовищем, підпадаючи під його вплив і, в свою чергу, впливаючи на нього. Отже, таким чином відбувається не що інше, як розвиток системи. Бажано, щоб він здійснювався не спонтанно, не хаотично, а був керованим за рахунок самокерування, чи, у відповідності до заданих параметрів, – зовнішньо.

Процеси світоглядної, соціальної, економічної, політичної трансформацій України, позитивні та негативні тенденції процесу її входження в світовий економічний та культурний простори вимагають формування та реалізації відповідної сучасним проблемам парадигми освіти. Все більшого поширення і вагомості набувають парадигми гуманізації та демократизації освіти. У нашому дослідженні вони є основоположними, займають чільне місце серед засад управління розвитком ПТО. Наша позиція детермінована світовими змінами, що охопили сферу освіти й управління її розвитком. Це дає змогу виділити три провідних тенденції змін.

По-перше, це світова тенденція зміни освітньої парадигми, пов'язана з кризою класичної моделі освіти. Вектор змін спрямований на розроблення нових фундаментальних ідей у філософії освіти, гуманітарних науках, розвиток теорії комунікації та гуманітарних технологій, їх застосування у сфері освіти.

По-друге, це інтеграція освіти у світову культуру, створення загальноєвропейського освітнього простору, зміцнення міжнародних зв'язків, створення асоціацій освітніх закладів, співтовариств викладачів і учнів тощо.

Третя тенденція полягає у трансформації світових систем освіти, з точки зору їх більшої відкритості, підсилення участі інститутів громадського суспільства в управлінні освітою, підвищення автономності освітніх закладів, диверсифікації видів освітньої діяльності, змісту, форм і способів отримання освіти [18, 43–44].

Епіцентр наукових досліджень і практичних інтересів у проблемному полі сучасної освіти зміщується від high tech (високих технологій) до людини, а точніше, до гуманітарних технологій, спрямованих на зміну свідомості людини, її світосприйняття. Актуальними стають процеси підсилення загальнокультурного змісту освіти, що пов'язано з розумінням феноменів культури, рефлексією «себе в ній», поліфонічним світобаченням. На сьогодні вирішення такої акме-задачі нам вбачається єдиним способом – усуненням диспропорції у професійній підготовці сучасних фахівців. Відтак, необхідно забезпечити гармонійну пропорцію між знаннями, почуттями та творчими діями особистості.

Реальна педагогічна практика свідчить, що найелітніша освіта, позбавлена принципу випереджального розвитку культурного компонента, не в змозі врівноважити той дисбаланс між розвитком інтелектуальної і моральної сфер особистості, який упродовж десятиліть поширювався в освіті і далі зростає. Йдеться про неспроможність прагматичної когнітивно-інформаційної освіти, якою вона залишається понині, надати повноцінного розвитку особистісним якостям, перш за все, таким, як професійна відповідальність за прийняті рішення та їх наслідки, усвідомлена самостійність, суб'єктність, духовна свобода.

Отже, на часі найактуальнішою є необхідність розроблення управлінських моделей, що зможуть забезпечити розвиток особистості та підсилити її творчий потенціал в інноваційних процесах. Власне, сам процес управління навчальним закладом, обґрунтовано доводять С. Трапіцин і Л. Громова, в разі актуалізації інноваційного потенціалу суб'єктів освіти, вибудовується абсолютно в особливий, особистісно-орієнтований спосіб. Це конкретизує вимоги до створення сучасних систем управління в контексті гуманітарних технологій [18, 43].

Здійснений аналіз (М. Булинський, Л. Громова, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, В. Єрмоленко, Я. Камінецький, В. Кремень, В. Луговий, С. Ніколаєнко, Н. Ничкало, Л. Пуховська, С. Трапіцин, В. Фещенко, Н. Щелікова та ін.) теорії і практики управління освітою та перспектив їх розвитку в кінці ХХ ст. – початку ХХІ ст., дає змогу виділити два якісно



нових етапи в трансформації управлінських моделей.

Перший етап (1992–2002 р.р.) – адаптація без реструктуризації. На ньому здійснювався перехід від жорстко централізованої моделі управління освітніми закладами, для яких держава була стратегічним замовником, інвестором і керуючим, до моделі виживання в ситуації різкого скорочення їх фінансування з національного державного бюджету.

Траєкторія розвитку адаптаційних стратегій управління освітою мала два вектори: орієнтація в основному на бюджетне фінансування та орієнтація на широке залучення позабюджетних коштів. Для цього етапу було характерним превалювання стратегій збереження, а не розвитку.

Другий етап – професіоналізація управління освітою (з 2003 р. – донині). Напрямок модернізації системи вітчизняної освіти визначається з урахуванням загальносвітової тенденції переходу до економіки знань. Обов'язковою умовою такого переходу є необхідність трансформації стратегії виживання у стратегію інноваційного розвитку, а відтак формування відповідних їй організаційних структур і механізмів управління.

Перехід до стратегії інноваційного розвитку ускладнюється проблемою створення нової школи типу «бізнес-моделі». Перетворення такої якості можливі за наявності відповідних умов, які конче необхідно створити. Серед них першочерговими є: впровадження у практику управління освітою принципів інноваційного та проектного менеджменту; створення в освітній установі унікальних ресурсів та розвитку управлінських компетенцій; перехід від реактивної адаптації (стратегії виживання) до проактивного управління (стратегії розвитку).

Отже, змінюється акцент взаємовпливу стратегії та структури: управління освітньою установою в епоху змін потрібно починати з розроблення стратегії розвитку людського капіталу, підлаштовуючи під неї структуру управління. Цей умовивід, якого дійшли дослідники С. Трапіцин і Н. Щелікова, повністю співпадає з нашою позицією щодо визначальної ролі людського ресурсу, інтелектуального капіталу, професійної компетентності персоналу організації у вирішенні управлінських завдань розвитку ПТО.

Вище зазначалося, що наразі практика істотно випереджає науку. Вчені ще тільки виявляють, обґрунтовують, перевіряють та аналізують можливі сценарії розвитку ПТО, стратегії, моделі та концепції управління цим розвитком, а практики вже мають, хоч і поодинокий, однак досвід інноваційної роботи. Не тільки ПТНЗ, а й різні школи (успіху, бізнесу, коучингу, спілкування тощо), асоціації, навчально-тренінгові центри різних форм власності і напряму, використовують нові організаційні форми, методи, засоби і моделі роботи з людьми різних вікових категорій.

Так, серед нових видів управлінської діяльності, які розвиваються на практиці, можна назвати: 1) управління знаннями, завданням якого є акумулювання інтелектуального капіталу, виявлення та поширення досвіду, обмін наявною інформацією і її поглиблення, збагачення й оновлення, створення інтерактивного навчального середовища, де люди постійно діляться своїми знаннями, використовуючи усі умови для засвоєння нових

знань; 2) управління бізнес-процесами, що, по суті, є відповідною реакцією освіти на запити зовнішнього і внутрішнього середовищ; 3) інноваційний менеджмент, основу якого становить урахування взаємозалежності і взаємозв'язків між суб'єктами й об'єктами інноваційної діяльності та який передбачає формування інноваційної управлінської культури; 4) реалізація концепції проактивного управління, де головною ідеєю виступає випереджувальне управління, що базується на прогнозуванні ситуацій та виявленні тенденцій розвитку зовнішнього і внутрішнього середовищ та інші.

Цей досвід чекає на своїх дослідників. Безумовно, він потребує аналізу, систематизації, узагальнення. Але вже сьогодні різні інноваційні ідеї, підходи, форми і методи управління навчально-виховним процесом створюються і активно практикуються багатьма ПТНЗ. До прикладу, можна навести Дніпродзержинський центр підготовки і перепідготовки робітничих кадрів, ПТУ № 50 м. Карлівка, Роменське вище професійне училище, моделі управління яких містять різні інноваційні ідеї, підходи, відображені в інноваційному досвіді роботи цих закладів.

Аналізуючи філософські, соціологічні, педагогічні праці з проблем розвитку (Л. Анциферова, Т. Банщикова, С. Бразевич, І. Ісаєв, Є. Рибалко та ін.), ми дійшли висновку, що розвиток освіти може бути тільки інноваційним. Нам зручно використовувати саме таке розуміння розвитку освіти як робочого інструмента. По-перше, як і будь-яке фундаментальне поняття, термін «розвиток» має досить ємкий семантичний простір, включаючи й об'єктивні (загальнофілософські) смисли, і суб'єктивні (особистісні). По-друге, за структурою елементів, що складають обсяг поняття «розвиток», його можна віднести до типового, що містить безліч узагальнень.

Зауважимо, що категорія розвитку як фундаментальна філософська категорія, є провідною в системі понять цілої низки наук, як от: біологія, антропологія, генетика, соціологія, культурологія, психологія, акмеологія, педагогіка. Поняття «розвиток» присутнє у всіх сферах життєдіяльності, незалежно від їх рівнів, часових меж, просторових обмежень і відмінностей. Пізнання даної категорії розвивається й активізується на основі загального прагнення знайти витоки й основні рушійні сили даного процесу з метою оволодіння та управління ним.

Аналіз концепцій і теорій розвитку підтверджує той факт, що розвиток не є лінійним процесом, швидше це складний, багатоетапний циклічний процес. Розвиток може мати лінійний характер тільки за критерієм спрямованості. Більшість учених вибудовують певну етапність даного процесу через подання його якісних і тимчасових характеристик.

Розвиток, зміна розглядаються як родові характеристики процесу, статика є лише розумовим рефреном, певним видом наукового допущення дослідницької діяльності. Отже, основною характеристикою усякого процесу є динаміка з різним ступенем інтенсивності та спрямованості. Відтак, аналіз наявних теорій розвитку соціальних процесів дає нам змогу виявити основні його властивості:

1) розвиток характеризується лінійністю циклу, тобто передбачається безумовний рух уперед, з різницею у сфері оцінювання цього руху, як позитивного чи негативного;

2) наявність фаз розвитку, тобто в рамках циклу є свої градації та особливості у тривалості, інтенсивності, характері та якості прояву;

3) нелінійність фаз розвитку, тобто відсутність аксіоматичності щодо життєвості тієї чи іншої фази та збереження її властивостей і характеристик за певного збігу обставин, їх умовність і вірогідність;

4) занепад як умова подальшого розвитку; спіралевидне відтворення етапів (чи фаз), тобто можливість їх повторення при деяких умовах [3, 5–9].

Таким чином, наявність циклічності в розвитку педагогічної системи розглядається як незаперечний факт. Питання полягає в тому, яка тривалість циклу, який його вектор, характеристики внутрішньо фазового розвитку і, головне, чим він обумовлений, які чинники формують підстави для змін і яка можливість управління всіма цими процесами.

Відтак, розвиток пов'язують із процесами руху, розгортання, зміни, перетворення, новоутворення, становлення, надбання. Проте, і на сьогодні залишаються недостатньо розробленими питання природи розвитку, зв'язку понять «зміна» і «розвиток»: які зміни можна вважати розвитком, якою є система критеріїв розвитку, виокремлення форм та напрямів розвитку [1, 93–94].

Отже, враховуючи зазначене, під розвитком розуміємо зміни, але такі, що мають інтегральний характер, наступність між етапами, цілісність, відносну завершеність (результативність), структурність. Крім того, особливо наголошуємо на таких його характеристиках:

*спрямованість*; дає змогу процесу розвитку набути внутрішньої лінії руху, враховуючи безліч випадкових відхилень;

*незворотність*; означає невідтворення вже існуючих структур і функцій;

*закономірність*; відображає впорядкованість, стійкість перетворень.

З огляду на викладене, нам видається логічним розуміння розвитку освіти, як інноваційного процесу. Для управління інноваційним розвитком освіти важливо відслідковувати не тільки сам процес інновацій, що на сьогодні переважає в освітній практиці, й оцінювати результати інноваційної діяльності суб'єктів. Інноваційний процес, безумовно, має місце в роботі керівників навчальних закладів, викладачів, майстрів виробничого навчання. Припускаємо, що він ще не набув тієї «критичної маси», коли кількість переходить у якість. Маємо на увазі якість підготовки випускників, яка дотепер визначається сумою засвоєних знань і вмінь, переважно в інтелектуальній сфері. Звідки ж узятися дереву, якщо його не посадити? Так і з мораллю та духовністю, якщо їх не культивувати.

Дійсно, існує помітна дисгармонія в розвитку інтелектуальної та моральної культури людини, дефіцит гуманності в самому фундаменті науково-технічної цивілізації – у відносинах між людьми. Саме тому в нашій країні активно здійснюється процес девальвації культурних цінностей. Різкий

злам соціальних відносин змінив усталені норми і правила.

Багато вчених і викладачів визначають, що основними причинами сучасної кризи в освіті є обмеженість світобачення, невміння відчувати і дивуватися, прагнення все пояснити тільки за допомогою науки. Це породжує кризу духу. Руйнується емоційно-ціннісна сфера як учнів, так і викладачів. Освітня криза викликана не просто екологічними і фінансовими труднощами, а, насамперед, докорінними змінами в системі цінностей.

Ситуація, що склалася в освіті, вимагає високого життєвого прориву, критичної рефлексії, активності та ініціативи кожного з нас. І це наочно показали події, що відбувалися у грудні-лютому в нашій країні, – революція Гідності та Майдані. Результати численних досліджень також свідчать про те, що в системі освіти все помітнішими стають антитехнократичні тенденції й прагнення до відродження гуманістичних традицій.

Виконано чимало фундаментальних і прикладних досліджень, в яких аргументовано доведено, а досвід декількох поколінь переконує, що традиційна освіта не розвиває вміння мислити самостійно і критично, творчо і контекстуально. Крім того, учні на практиці неспроможні користуватися отриманими знаннями, у них нерозвиненими залишаються можливості вирішення моральних проблем, міжособистісних конфліктів, соціального спілкування. Необхідним є зміщення основного акценту із засвоєння інформації на розвиток самостійного, критичного і рефлексивного мислення, а не просто використання готового знання. За тоталітарної системи не одне покоління жадало свободи, а коли сьогодні свобода настала, виникла нова проблема – з'ясувалося, що моральність і свобода не обґрунтовують одна одну. Необхідно готувати молодих людей до гідного людського існування в умовах свободи. Сучасна ситуація об'єктивно висуває на перший план духовну проблему, пов'язану з формуванням нового ставлення до життя.

Завдання практичного впровадження нових підходів до управління сучасним навчальним закладом, вимоги щодо створення умов для інноваційного розвитку освіти змушують по-новому поглянути на питання потенціалу гуманітарних технологій у підвищенні ефективності діяльності освітніх організацій та управління ними.

Зрештою, є зрозумілим, що ні сучасно оформлені інтер'єри навчальних приміщень, ні нове обладнання шкільних лабораторій, ні статус елітності навчального закладу не вирішать проблему втрати духовності, а високий професіоналізм не компенсує браку соціальної відповідальності. Тому все частіше прогресивна думка починає звертатися до великих ідей культуровідповідності освіти, піднімаючи питання про співвідношення освіти і культури. Реалізація гуманітарних технологій в управлінській діяльності лежить у контексті пошуку відповідей на ці питання, адже передбачає врахування особистісних цінностей, розвитку людського капіталу.

Варте уваги поняття «гуманітарні технології», оскільки в сучасній науковій літературі широко, але не завжди послідовно вживається це словосполучення. Не вдаючись до аналізу різних точок зору, що склалися в

науці, зазначимо тільки факт наявності дуже різних його трактувань (Г. Кара-Мурза, Н. Кузнєцова, О. Мартянова, М. Силантьєва, О. Шмельов, Б. Юдін та ін.).

Поняття «гуманітарні технології» ми розуміємо як вид соціальних технологій, заснований на переважному використанні не примусу, наказів або заохочувань, а «м'яких» методів, так званих, тонких (негрубих) інструментів управління – переконання і психологічного маніпулювання. Соціальними називаються технології, покликані цілеспрямовано впливати на соціальні структури та соціальні процеси [10; 16, 54–57].

Отже, «м'які» (гуманітарні) технології передбачають досягнення цілей через раціональні переконання чи психологічні маніпуляції, які не просто спонукають людину робити те, чого хочуть інші, а й змушують її бажати це зробити [9, 13]. Використання щодо «м'яких» технологій синоніму «гуманітарні» виправдано й особливою роллю, яку виконують у їх створенні та застосуванні такі гуманітарні науки, як: психологія, культурологія, лінгвістика, етнографія, релігієзнавство тощо.

Не зайве уточнити, що у свідомості більшості людей поняття «гуманний» і «гуманітарний» – помилково ототожнюються і складно розрізняються. Вище зазначалося, що гуманітарні технології можуть бути використані для досягнення різних цілей (переконання, опосередкований вплив, маніпулятивно-примусовий тощо), наприклад: в освіті, вихованні, управлінні. Гуманність (лат. *humanus* – людський) – любов, увага до людини, повага до людської особистості; добре ставлення до всього живого, людяність, кардіоцентризм. Походження слова «гуманітарний» є спільним зі словом «гуманний», з тією лише різницею, що утворене воно вже з похідного від латинського «*humanus*», французького «*gumanaire*», – що «відноситься до наук про людину і її культуру», пов'язаний з правами й інтересами людини; людська природа, освіченість, духовна культура.

Зміст гуманності визначається переконанням про безцінність кожного людського життя і кожного індивідуального його сенсу, що співвідносяться один з одним через конвенціональну комунікацію. Згідно з Л. Цой, конвенціональна комунікація – це угода (встановлення згоди) між учасниками соціокультурної взаємодії щодо культурного об'єкта, за яким визнається певний набір стійких характеристик, виділених як значимі. У вузькому сенсі, гуманність розкривається через прагнення не завдавати страждань людині. Тільки відкриті для всіх, що знаходяться всередині конвенційної комунікації, гуманітарні технології, є гуманними [19]. У практичному сенсі розвиток гуманітарних технологій – це: розвиток системи відкритого зворотного зв'язку на всіх рівнях життєдіяльності; поступовий і постійний розвиток навичок міжособистісного спілкування громадян, насамперед на рівні місцевого самоврядування та самоорганізації. Дослідниця доходить важливого висновку: основним результатом впровадження гуманітарних технологій можна назвати появу людини *культури*, відповідальну за майбутнє дітей, за стратегічне посилення потужності своєї країни, за розвиток конкурентоспроможного середовища та

діяльності, за підтримання постійного діалогу, здатної навчатися та позитивно домовлятися, вступати в різні комунікації і кооперуватися. Таким чином, суть гуманітарних технологій – у мінімізації насильницьких і антагоністичних форм конфліктної взаємодії.

Для обґрунтування доцільність включення до засад управління ПТО культурологічної складової, нам знадобився час в осмисленні суті соціально-гуманітарної парадигми та її місця в управлінській практиці.

Соціально-гуманітарна парадигма управління як синтетичне утворення, містить у собі дві складові – гуманітарну та соціально-нормативну. Гуманітарна складова, інтерактивна за своєю суттю, представлена гуманітарним підходом до управління. Соціально-нормативно реалізовується через соціальний підхід до управління.

Грунтуючись на результатах досліджень [13; 14; 16], ми усвідомлюємо, наскільки є необхідним в освітній практиці синтез гуманітарних і соціальних підходів. За своєю природою, управління розвитком освіти є системою змішаного типу. У ній представлено технологічний компонент, предметний та людські ресурси, як носії інтелектуального й духовного. На наше переконання, в освітній практиці всі ці компоненти мають бути рівноправними. Такого в сучасній практиці управління ПТО не спостерігається. Домінують, як і раніше, соціотехнічні технології управління.

В освітянському досвіді така диспропорція виявилася у використанні переважно особистісно-орієнтованого підходу до всього: виховання, навчання, освіти, розвитку, управління. Культурно-орієнтований підхід тільки починає поступово застосовуватися у створенні та реалізації управлінських технологій. Викривлення нашої освіти в сторону тяжіння до розвитку інтелектуальних структур особистості можна виправити, лише поєднуючи ці два підходи. *Особистісно-орієнтований* підхід до побудови соціально-гуманітарних управлінських технологій спрямований на забезпечення можливостей кожної людини як суб'єкта управління індивідуально сприймати, інтерпретувати і творчо, перетворювати власний світ. *Культурно-орієнтований* підхід до створення й реалізації управлінських технологій характеризується акцентом на освоєння і вдосконалення суб'єктом управління (особою або групою) культурних традицій, цінностей і норм цієї соціальної системи [16, 154–155].

Істотною ознакою соціально-гуманітарного підходу можна назвати те, що він охоплює перетворенням не тільки інваріантні, й ідеальні за своєю природою структури свідомості, мислення і поведінки суб'єктів управління. Це спрямовані дії й операції, здійснювані з метою досягнення та перетворення культурних зразків і особистісних уявлень людей про управлінську діяльність.

Принципова відмінність соціально-гуманітарного підходу від соціального – з однієї сторони і гуманітарного – з іншої, полягає у формуванні синтетичних за своєю суттю і соціокультурних за змістом змін структур і моделей управлінської діяльності. Специфіка їх визначається мірою участі суб'єктів у процесі управління і пов'язана із досягненнями,

відтвореннями і перетвореннями інваріантних структур та процесів поведінки суб'єктів управління в ситуаціях їхньої взаємодії та з довкіллям.

На сьогодні не існує конкретної загальноприйнятої типології соціально-гуманітарних технологій. Однак їх можна їх класифікувати за способами дії, видами потреб, сферами поширення тощо. На основі цього вони поділяються на кілька груп:

1) технології аналізу й діагностики проблемних ситуацій в управлінні (соціокультурна діагностика) (В. Щербина);

2) технології прогнозування соціокультурних процесів і явищ (соціокультурна прогностика) (В. Щербина);

3) технології соціокультурного конструювання (створення й обґрунтування проектів);

4) технології впровадження соціокультурних нововведень і реалізації проектів управління (соціальна і культурна інноватика);

5) організація ефективних соціальних комунікацій у сфері управління (перемовини, дозвіл соціальних конфліктів, соціальне партнерство тощо) [16, 156].

Таким чином, соціально-гуманітарні технології управління виражають якісно новий підхід до створення і перетворення систем управління з урахуванням усього соціокультурного контексту організаційних змін: історичного досвіду країни або регіону, кращих культурних традицій суспільства і навчального закладу, особливостей організаційної культури, а також уявлень суб'єктів управління. Соціально-гуманітарний підхід орієнтований на вивчення і цілеспрямований розвиток систем управління в єдності їх соціальної і культурної, суб'єктної і об'єктної, інституціональної і символічної сторін, тобто, всього соціокультурного контексту організаційних змін. Вони досягаються шляхом формування у суб'єктів відповідних уявлень (ідеології, місії) про бажаний або оптимальний, з їхньої точки зору, стан цих об'єктів і систем, а також з урахуванням їхньої життєвої стратегії (стратегій). З огляду на зазначене, вважаємо, що саме такого виду технології та підходи потрібні на етапі реформування сучасної освітньої системи.

Оновлена модель освіти й управління нею може бути представлена варіантами в логіці репрезентування специфічних соціокультурних умов різного рівня. У науці та освітянській практиці склалися два основних підходи до цілеспрямованого оновлення управління:

соціоінженерний (або «технократичний») підхід до управління;  
гуманітарний («розуміючий»).

У першому підході управління розглядається крізь *практичну* діяльність суб'єкта. З позиції другого підходу, управлінська реальність сприймається в контексті *смишлів, ідеалів, цінностей*, якими керуються суб'єкти управління в процесі взаємодії.

Ці підходи передбачають наявність різноманітних парадигм управління. На разі прийнято говорити про проблемну модель управління. Провідною цінністю такого управління висувається здатність вирішувати проблеми.

Технократичний (або соціоінженерний) підхід до управління активно розроблявся ще на початку минулого століття. Методологічні основи його закладені вітчизняною школою наукової організації праці (20-ті роки ХХ ст.), концепцією поетапної «часткової інженерії» (друга половина ХХ ст., К. Поппер). Розкриємо суть цього детальніше, оскільки є тенденції до звуженого розуміння технократичного підходу. Він передбачає чітке, синхронне, взаємоузгоджене функціонування техніки і людини («живої машини»), що нагадує роботу бездоганно налагодженого механізму. Акцент робиться на рутинних процедурах і операціях, оскільки вони значно частіше, ніж інші процеси, піддаються технологізації. Донині прийнято вважати, що соціоінженерний підхід призначений для обслуговування конкретних організацій шляхом оптимізації соціальних параметрів їх діяльності (підвищення продуктивності праці, покращення соціально-психологічного клімату тощо), а не для здійснення цілеспрямованих змін інститутів і структур суспільства.

Для ефективного управління розвитком ПТО, безумовно, цінним буде врахування провідних принципів цього підходу. Вони не втратили своєї актуальності, тому назовемо їх:

*принцип єдності соціальних, культурних й особистісних змін систем.* Аналіз процесів і протиріч, пов'язаних із реформуванням, модернізацією і трансформацією в Україні, уможлиблює такий висновок. Основна увага суб'єктів державного управління концентрується на проведенні соціальних змін і нововведень, наприклад, удосконалення законодавства. Культурні ж зміни не встигають за змінами у соціальній сфері – створенням нових організаційних форм, систем управління тощо. Істотно відстають від соціальних інновацій особистісні зміни, що спричиняє посилення напруженості, протистоянь і конфліктності в суспільстві, а відтак впливає, що принцип єдності соціальних, культурних і особистісних змін систем необхідно доповнити ще одним, – принципом випереджального розвитку культури;

*принцип випереджального розвитку культури (культурної підсистеми)* відносно соціальної організації він установлює пріоритетний розвиток тих чи інших підсистем. Його суть можна виразити так: нові соціальні системи можуть створюватися лише за умови дозрівання культурних продуктів та шляхом відбору найбільш життєздатних культурних зразків. При цьому неприпустимим є пряме копіювання і перенесення на національний ґрунт зразків іншої культури без їхньої попередньої адаптації й асиміляції. Нові соціальні форми є результатом не тільки діяльності людей, а й тривалої культурної еволюції. Шлях до ринку (як і до інших досягнень світової цивілізації) проходить через розвиток економічної, в тому числі й підприємницької культури. Не менш важливим є становлення громадянської культури. Ось чому розбудові ринкової економіки і ліберальної демократії в нашій країні мають передувати конкретні культурні зміни, що впливають з об'єктивних потреб соціальної системи в цілому та інтересів конкретних суб'єктів;



принцип *адекватних відносин* між різними типами інституційних змін. Інакше кажучи, *принцип пропорційності та збалансованості розвитку* особистісної і соціально-організаційної підсистем суспільства. Він передбачає врахування менталітету, або, за Е. Фроммом, соціального характеру людей. Відомо, що ці процеси змінюються значно повільніше за самі соціальні системи та їх матеріальне оточення. Тому схема послідовності інституційних змін має бути такою: «культура – особистість – соціальна організація». На жаль, зміст освіти в нашій країні формується без урахування цього принципу, а що породжує всі ті диспропорції, які ми зазначали вище;

принцип поступовості (*поетапність*) і локального характеру (*частковість*) змін. Цей принцип, сформульований вперше К. Поппером, заперечує можливість широкомасштабних і радикальних змін соціальних систем як на макро-, так і на мікрорівні. Такі дії можуть призвести, в разі їх реалізації, до деструктивних наслідків, подолати які буде вкрай важко;

принцип *субсидіарності*, згідно якого вирішення проблем управління, у тому числі пов'язаних з побудовою нових інститутів й організацій, приймається на максимально низькому рівні. У ньому, а не тільки у встановленні «вертикалі влади», знаходиться ключ до успіху ринкових і демократичних реформ.

Такими є основні принципи і вимоги технократичного підходу до вивчення процесів формування інститутів та організацій. З цієї точки зору змінюється зміст діючої в нас моделі інституціональних й організаційних систем суспільства (економічної, політичної, правової тощо). В умовах сьогодення вона має бути скоригована в напрямі соціально-орієнтованості економіки, підвищення легітимності рішень, що приймаються на різних рівнях державного управління, розширення державної соціальної допомоги населенню, збереження кращих традицій української культури.

Проте соціоінженерний підхід до управління, незважаючи на його яскраво виражений раціоналістичний і прагматичний аспекти, не позбавлений певного технократизму й абстрактного схематизму. По-перше, він має справу зі штучними, тобто спеціально створеними людьми-об'єктами і засобами управлінського впливу. У цьому полягає один з головних його недоліків. Адже в будь-якій управлінській ситуації крім штучних (цілеспрямованих, організованих) систем існують ще й природні (спонтанні, що мимоволі виникають), які частіше всього виявляються не охопленими управлінським впливом.

По-друге, згідно принципів соціальної інженерії, існує тільки один центр прийняття рішень – суб'єкт управління. Тому, незалежно від його місцезнаходження («зверху» або «знизу»), він стає практично єдиним джерелом управлінської активності. Це применшує роль інших учасників соціокультурних змін, що знаходяться «внизу» управлінської піраміди.

По-третє, рішення і проекти, які розробляються соціальними інженерами і приймаються на управлінському рівні, не підлягають подальшій інтерпретації, з точки зору рядових виконавців, не «пропускаються» крізь фільтр їх ціннісних орієнтацій та особистісних сенсів. Ці рішення

розглядаються, швидше, як самоочевидні, не вимагаючи доказів й аргументованих обґрунтувань, що перешкоджає їх ефективній реалізації на виконавчому рівні.

Таким чином, соціоінженерний підхід до управління пов'язаний з науково обґрунтованою і практично орієнтованою зміною соціальної організації. Моделі людської поведінки ґрунтуються на раціональній побудові і корекції нормативних вимог. Він не торкається ментальних характеристик і не дає змоги залучити у практику соціальних перетворень смислові орієнтації усіх учасників управлінської діяльності. А останнє має незаперечне значення в управлінні освітніми системами.

Прихильники гуманітарного ідеалу хотіли би бачити людину в усій повноті її життєвих проявів, а не як агента або виконавця запропонованих йому ролей. Гуманітарні моделі управління мають кілька різновидів. Вони представлені, в першу чергу, в різних концепціях, що виокремлюють суб'єктивні аспекти організаційних відносин: концепцію школи «людських відносин» (Е. Мейо), «організаційний гуманізм» (А. Маслоу), дихотомічний менеджмент – теорії X і Y (Д. МакГрегор), поведінкову теорію соціальних ролей (Р. Сайерт, Дж. Марч) та ін. Соціокультурні принципи управління викладено в концепції гуманістичного планування Е. Фромма, котра передбачає: включення людини в систему планування, активізацію людського потенціалу за допомогою участі у справах суспільства, зміну процесу споживання, утворення нових форм духовно-психологічної орієнтації.

До принципів гуманістичного менеджменту відносяться також: врахування думки кожного працівника установи, солідарність усіх людей з приводу значущих цінностей тощо. З іншого боку, існує низка гуманітарних концепцій менеджменту, які можна назвати символічними або символіко-інтерпретативними. Основний їх метод – інтерпретація прийнятих рішень та оцінок, «ставлення до цінностей» як символічно узагальненим засобам управлінської діяльності. Наприклад – теорія символічного менеджменту (К. Сілі, Д. Мартін). Гуманітарний підхід до управління, передбачає зокрема, іншу логіку практичних дій. Виявляється смисловий зміст та умовні форми спілкування, які використовуються в символічній та практичній взаємодії у процесі управління.

Гуманітарний підхід до управління в цілому орієнтований на формування нового образу управлінця – «людини, що розуміє», здатної отримувати нове знання і розшифровувати культурні коди, закладені в тексті і контексті управлінської діяльності. Текст управління – це зміст і форми управлінської діяльності, а також різні технології. А контекст управлінської діяльності – це уявна реконструкція всієї сукупності умов і чинників, які безпосередньо впливають на текстову складову процесів управління.

Виходячи з даного розуміння, можна запропонувати такі передумови гуманітарного підходу до розробки технологій управління. По-перше, «розуміюча людина» є повноправним учасником і суб'єктом управлінського процесу. По-друге, аналіз контексту управління характеризує не просто

сукупність умов та чинників, що впливають на вибір, формування й реалізацію його стратегій, але й на їх зміст, що, зазвичай, є суб'єктом управлінської діяльності. Таким чином, гуманітарна парадигма управління істотно змінює наші уявлення про образ людина (людина розумна), світ (уявлення про людяність світу і суспільства як нове світорозуміння), діяльність (символічна).

Однак, лише гуманітарного підходу до управління та управлінських технологій недостатньо. Необхідно поєднати його евристичний сенс із пізнавальними і практичними можливостями технократичного підходу, що передбачає створення комплексного, соціально-гуманітарного підходу до дослідження і зміни соціокультурних систем, зокрема, професійно-технічної освіти, управління її розвитком.

Як видно з вищерозглянутого, технократичний підхід спрямований на досягнення і конструювання моделей, організаційних форм, аналітичних матриць, інших засобів з тією або іншою мірою адекватності, що дає змогу змінювати соціальні системи: інститути, організації, структури. З точки зору гуманітарного підходу ми змінюємо не самі соціальні системи як такі, а уявлення про них та розуміння реальності їх існування.

Отже, модель управління має передбачати використання як соціоінженерного, так і гуманітарного підходів. У кожного з них є свій пізнавальний (гносеологічний) статус, що визначає його місце серед інших підходів, стратегій і парадигм, а також онтологічний статус, що характеризує природу реальності, котру він покликаний вивчати і змінювати.

Технократичний підхід до перетворення систем управління встановлює власний ракурс: особа у своїй діяльності керується, насамперед, своїм розумінням. У практичному сенсі гуманітарний і технократичний підходи орієнтовані на різні стратегії та цілі управлінської діяльності: гуманітарна складова управління полягає у формуванні особи фахівця в екзистенційному і загальнокультурному сенсах, а соціальна – у зміні його соціально-нормативної ситуації і, насамперед, професійного статусу і громадянської позиції.

Тому для управління розвитком освіти важливими є обидва підходи. Ці напрями об'єднуються в рамках соціально-гуманітарного підходу до управління, який далі буде обґрунтований. Тому гуманітарні технології у сфері управління варто розглядати, насамперед, як спеціально створені й емпірично обґрунтовані схеми (логічно пов'язані набори методів, процедур й операцій) практичних і символічних дій, спрямовані на розпізнавання та перетворення ментальних комплексів і символічних структур управлінської діяльності. Відтак, гуманітарні технології орієнтовані на перетворення символічної реальності управління (текстуально й контекстуально).

У створенні концептуального підходу ми враховували світові тенденції та стратегії розвитку освіти, модернізації її моделей управління та зарубіжний досвід управління розвитком професійної освіти. Це дало нам змогу виявити, що в основу моделей розвитку професійної освіти країн Євросоюзу покладено ідеї та принципи гуманізму, демократії,

децентралізації, культуровідповідності й полікультурності.

Зазначені ідеї актуалізують ціннісний підхід до управління розвитком ПТО. Тому принципового значення набуває зміщення акцентів з освіти, яка розвиває культуру корисності (знання, уміння, навички тощо) на освіту, що формує культуру, перш за все, духовно-гуманних цінностей.

Усе вищезоглянуте дає змогу зрозуміти обґрунтованість вибору нами теоретичних положень, парадигм, підходів тощо, які є концептуальними засадами управління розвитком ПТО. У будь-якому творенні людської думки, процесу, діяльності системоутворюючою віссю є ідея.

Головною ідеєю нашого підходу до змін в освіті й управлінні є культуровідповідність. Ця ідея вічна. І в різні історичні епохи вона ніколи не втрачала своєї актуальності, оскільки на кожному етапі розвитку цивілізації вирішувалася по-різному. Саме ідея концентрує навколо себе весь освітній простір, надаючи йому вектор руху. Вона визначає мету, зміст, методи і форми всіх процесів – освіти, розвитку, управління, а також їх кінцеві результати.

Кінцевий результат ПТО – підготувати такого випускника, який би за основними особистісними характеристиками відповідав сучасним досягненням культури, у тому числі й досягненням високотехнологічних виробництв. Адже останні – теж культура, тільки її матеріальна складова. Між ідеєю та кінцевими результатами є мета, яка операційно визначає, спрямовує і забезпечує всю діяльність у досягненні кінцевого результату. Умови досягнення створює управління.

Предмет нашого дослідження ґрунтується на методології системного, культурологічного, гуманітарного, синергетичного, діяльнісного підходів. Становлення концептуальних позицій базується на:

культурно-історичній антропології, яка обґрунтовує універсальність законів для наук про природу, людину і суспільство (К. Леві-Стросс, В. Пропп та ін.);

концепції поліхромності культурного простору (А. Гуревич, Ю. Лотман, І. Яковенко та ін.);

концепції свідомості й самосвідомості (В. Алахвердов, В. Зинченко, І Кон, В. Столін та ін.);

концепції індустріального й постіндустріального суспільства (Д. Белл, Д. Гвішіані, Г. Маркузе, С. Микулинський, О. Тоффлер та ін.);

загальній методології педагогічної науки (В. Загвязинський, В. Краєвський, І. Лернер, М. Скаткин та ін.);

ідеї педагогічної антропології (О. Макареня, К. Ушинський та ін.);

методології інноваційної діяльності (В. Загвязинський, В. Ляудис);

основ теорії систем (Р. Акофф, Л. Берталанфі, У. Уйомов та ін.);

загальних положеннях теорії управління людськими ресурсами (Р. Петерсон, Л. Трейси, Е. Шейн, та ін.).

Теоретичні положення полягали у наступному. Педагогічну думку повсякчас, і особливо в період реформування, цікавило питання генезису освіти. Саме тому в педагогічній науці виник напрям, що розглядає зв'язки

освіти з іншими підсистемами, в межах якої актуалізувалося питання про співвідношення освіти й культури. Цінне надбання педагогіки містить потужний пласт, який увібрав у себе філософські, соціологічні, педагогічні обґрунтування освіти як частини, проекції, феномена культури.

Наша дослідницька позиція виходить із логіки саме такого підходу до реконструкції ПТО, управління її розвитком в контексті культури. Із цих позицій можна дійти до корінних причин кризового стану освіти і запропонувати сучасні шляхи виходу з нього. Вирішити гармонійно проблему реконструкції освітнього й управлінського простору можливо тільки в умовах культуровідповідної освіти за допомогою гуманітарних технологій.

Ідея культуровідповідності входить у резонанс із провідними ідеями реконструкції професійної освіти, якими у світі й Україні є: орієнтація на загальнолюдські цінності, ідея гуманізації, ідея варіативності (диверсифікації), урахування культурних традицій, ідея випереджальної освіти.

Суть кризи сучасної освіти полягає в завершенні актуальності культурної освітньої парадигми. Вона цілком задовольняла індустріальну культуру, для якої й було її створено. Тому начасі важливою є проблема приведення всіх структурних і змістовних компонентів освіти у відповідність з ознаками постіндустріальної (нової) культури.

Методологічною основою приведення освіти у відповідність з актуальною культурою є ідея культуровідповідності, яку свого часу висунули Я. Коменський й І. Песталоцці, та «досвід педагогічної антропології» К. Ушинського. Саме вони лягли в основу культурологічного підходу в освіті (60-ті р.р. ХХ ст.). Його основоположники (В. Краєвський, І. Лернер, М. Скаткин та ін.) актуалізували проблему змісту освіти. Таким змістом, на думку його авторів, має стати не лише наука, а й педагогічно адаптована культура в цілому.

Сучасні моделі освіти й управління нею раціональні, як культура, що їх породила. На цю бездушну раціональність свого часу нарікав О. Шпенглер, відмічаючи, що «мозок бере кермо влади, тому що душа вийшла у відставку» [21, 463].

Згідно із законом «ціле-частка», а підсистема – це «зліпок» цілого, тобто ізоморфна за своїми істотними характеристиками до культури як системи. Тому освіта має бути відповідною до культури. У разі, коли культурні реалії переходять в нову якість, а освіта функціонує в колишніх формах, настає криза. Її суть – невідповідність частки (освіти) цілому (культурі) і, отже, стратегія виходу з кризи зводиться до приведення освіти у відповідність до вимог нової культури

Оскільки культура поліхронна, то й освітній простір не повинен носити універсального характеру: культурна поліхронність мусить бути адекватно представлена пропорційним існуванням різних освітніх й управлінських моделей.

Новий погляд на управління означає його процес на нових принципах,

за яких керують всі суб'єкти, що включені у процес діяльності. Функції керування не віддаються на відкуп окремій групі чиновників та адміністраторів, а розподіляються між усіма учасниками процесу, кожен з яких здійснює втручання у процес формування майбутнього й управління сьогоденням. .

З точки зору гуманітарних технологій, професіоналізм керівника навчального закладу виявляється не тільки в здатності враховувати у своїй діяльності цінності колективу та особистісні цінності педагогів, а й створювати умови для їх розвитку, здійснюючи управління організаційними цінностями. Управління, що базується на гуманітарних технологіях, дає змогу в умовах діалогу апелювати до спільних цінностей, що визначає створення в освітній установі сприятливої атмосфери співробітництва на основі спільності інтересів, мотивує до зростання інноваційної активності педагогічного колективу.

Не викорінена й досі жорсткість формальних організаційних зв'язків, властива традиційному управлінню, стає перешкодою для швидкого реагування на зовнішні зміни та ефективного використання ресурсів. Вона заважає розгортанню таких внутрішньо організаційних процесів сучасної освіти, як: децентралізація управління; взаємодія між структурними одиницями на принципах синергетичного співробітництва; створення системи рухомих центрів прийняття управлінських рішень; мотивація співробітників, заснована на потребах у самоактуалізації; створення прозорості, чіткої та зрозумілої системи контролю.

Зауважимо, що нова управлінська парадигма в ПТО, за умов ринкової економіки, формується як спосіб якісного прориву у світ знань, культури пізнання та усвідомлення факту набуття управлінням нової сутності, як засобу надбання та використання інтелектуального капіталу. Саме з такими способами пов'язують майбутнє національних систем освіти, а, отже, й економіки більшості країн світу.

Для навчального закладу інвестування в людські ресурси набуває більшої значущості, ніж у матеріальні. Адже матеріальні активи та фінанси без відповідного інтелектуального капіталу організації – як професійні компетенції, інноваційна активність, професійна відповідальність та духовність залишаються тільки потенційними можливостями. Без нової за своєю суттю, гуманістичної за змістом освіти, заснованої на нових цінностях, вести мову про якість підготовки кваліфікованого конкурентоздатного робітника безглуздо. Якість неминуче буде невисокою, в чому ми вкотре пересвідчуємося на досвіді сумних наслідків непрофесійної поведінки фахівців різного профілю, коли вирішуємо свої побутові або професійні питання.

Із позицій стратегії інноваційного розвитку освіти, концепція управління культурою важливіша, ніж управління системами, процедурами і заходами. Безперечно, сучасні високотехнологічні виробництва, найскладніші інформаційні, фінансові, соціоінженерні та інші системи для успішного функціонування потребують професійної майстерності, широких

компетенцій, швидкості реакцій, вишколеності й точності. Проте, детальніше вивчення показує, що навіть суто прагматичні структури і новоутворення нашої когнітивної сфери перебувають на глибоких ціннісних засадах. Без них ми ризикуємо втратити все, навіть життя, коли трапляються технологічні катастрофи типу Чорнобиля. Адже елементарна безвідповідальність, що приводить до них, є не що інше, наголошує М. Поташник, як сигнал, котрий свідчить про несформованість ціннісних основ особистості. Не рефлексивно використовуючи ядерну енергію, космічні технології, військову техніку, зброю та інше людина стає небезпечним чинником глобальних катастроф, ризиків не тільки техногенних, а й соціальних, політичних, екологічних, професійних, тим самим, поставивши себе перед проблемою виживання, у прямому смислі одвічного питання: «Бути чи не бути?».

Причини подібних колізій і катаклізм найчастіше криються в інтелектуалізованому характері ПТО. Розвиток свідомості та самосвідомості залишається, на жаль, поза цілями організованої системи освіти. У результаті, засвоївши глибини знань, особистість, «необтяжена» рефлексією, стає небезпечною як для самої себе, так і для оточуючих, перетворюючись на освіченого невігласа.

Тому використання управлінських моделей, заснованих на культуровідповідних, гуманітарних підходах, які дають змогу нарощувати й використовувати ціннісний потенціал людини, стає все більш актуальним. Своєчасність культуровідповідної парадигми назріла з огляду на практику оновлення управління ПТО. Реагуючи на зміни зовнішніх і внутрішніх умов, управління змінює акценти з керівництва на лідерство. Адже, відповідно до закону У. Ешбі, різноманітність керуючої підсистеми має бути не меншою за різноманітність керованої. Крім того, керуюча підсистема повинна відповідати керованій і за культурологічною ознакою. Всі вимоги до керованої підсистеми мають задовольнятися більшою мірою, керуючись критерієм наявності у неї управлінських компетенцій, культури, відповідальності тощо.

Управління інноваційними процесами, перехід до командно-колегіальної роботи і проектних методів, стимулювання персоналу до ініціативної і творчої праці, створення партисипативних моделей управління – все це види діяльності, які неможливі без прийняття керівником ролі лідера. У нових умовах використання прямого адміністрування не веде, як правило, до досягнення тієї мети, заради якої воно слугує. Адже сила завжди викликає опір. Лідер не має необхідності користуватися владою і долати опір. Його сила – в авторитеті, у створенні й об'єднанні команди однодумців. На зміну адмініструванню і контролю приходять зовсім інші функції керівника: він стає вчителем, порадиником, помічником, коучем. Щоб бути здатним користуватися можливостями гуманітарних технологій в управлінні розвитком ПТО, керівник має бути готовим відмовитися від багатьох колишніх стереотипів. Але це зробити буває досить складно. Система поглядів і переконань, до якої керівник звик і тому особливо цінує її, нерідко перетворюється на кайдани для його свідомості. Розуміння й готовність

прийняти нові моделі управління, розвиток соціальної відповідальності, лідерства – досить важливі для реального оновлення системи освіти.

Перехід до нової парадигми управління освітою вимагає зміни свідомості, культури і способів діяльності не тільки управлінців, а й усіх співробітників освітнього закладу. Це потребує принципово нової організаційної філософії. Основою її є віра в особистість, силу ініціативи співробітників, перехід від індивідуальної і функціональної діяльності до командно-колегіальної.

Отже, освіта має розвиватися у відповідності до культури. Безперечно, таку думку поділяє більшість учених. Нас цікавлять причини, через які реалізація культуровідповідного розвитку освіти в Україні на національному рівні управління нею є лише задекларованою ідеєю. Наше дослідження, у подальшому його викладі, – це ще один крок до вирішення проблеми.

Дане твердження не треба розглядати як чергове проголошення. Воно ґрунтується на закономірностях розвитку освіти як еволюційного процесу. До характеристики закономірностей ми, звісно, не будемо вдаватися. Проте основні прояви їх дії в реальному просторі освіти проілюструємо словами Т. Куна. Щоправда, він мав на увазі науку, але ми вибрали ті моменти, що мають місце і в освіті. За Т. Куном, розвиток відбувається через формування, конкуренцію і зміни парадигм. «Будь-яка криза розпочинається із сумніву в парадигмі» [11, 119]. У кризовий період перехід до нової парадигми – це процес далеко не кумулятивний і не такий, який міг би бути здійснений за допомогою більш чіткого розроблення або розширення старої парадигми. Він швидше нагадує реконструкцію сфери на нових засадах, реконструкцію, яка змінює певні найелементарніші теоретичні узагальнення у цій сфері, а також чимало методів і довершень парадигми. Упродовж усього перехідного періоду спостерігається великий, однак неповний збіг проблем, котрі можуть бути вирішені і за допомогою старої парадигми, і нової парадигми водночас. Проте існує разюча відмінність у способах їх вирішення [11, 120].

Засадами парадигм є різні домінуючі концептуальні уявлення про логіку освіти. Усі їх можна умовно поділити на дві групи, залежно від підходу, що лежить в основі такого поділу, – техноорієнтований та людиноорієнтований. Вважаємо за необхідне зробити певні уточнення щодо назв цих та інших підходів, парадигм, теорій, концепцій, принципів тощо. Так, людиноорієнтований підхід називають ще «людиноцентриським» підходом, «антропоцентриським», «особистісно-орієнтованим» тощо. Із такою назвою існує також людиноорієнтована педагогіка, парадигма, технологія, теорія, навчання і виховання, принцип. Кожна педагогічна теорія побудована на одних і тих же методологічних підходах, вживає однакові поняття і терміни. Приклад з терміном «людиноорієнтований» непоодинокий. Подібне стосується всього понятійного інструментарію педагогіки.

Дуже точно цю ситуацію описав М. Прищак, зауваживши, що все це призводить до розмитості, захаращеності педагогічного поля, вносить невизначеність і заплутаність. Банальне повторювання одного і того ж, неадекватність та формалізм у використанні термінів ускладнює визначення



понять та категорій. Одні й ті ж педагогічні поняття подаються в різних підходах, різними вченими якось нове, оригінальне [15]. Таке становище є для нас деяким виправданням, якщо понятійна міра нашої точності виявиться недостатньо точною.

Вищенаведені методологічні підходи, маючи єдину мету – орієнтацію на задоволення потреб людини, відрізняються засобами її досягнення, а відтак, зві і показниками вимірювання результатів діяльності. З позиції першого підходу, мета управління полягає у створенні інфраструктури (умов) для забезпечення потреб людей, а з позиції другого, – метою є безпосередньо власне забезпечення потреб. Кожному з підходів притаманна певна парадигма.

## ЛІТЕРАТУРА

1. *Банщикова Т. Н.* Категория развития в философии, психологии и акмеологии: логико-семантический анализ / Т. Н. Банщикова // Вестник Северо-Кавказского государственного технического университета. – 2006. – №7. – С. 93–96.
2. *Боревская Н.* Образовательная политика в Китае и России: сравнительный анализ / Н. Боревская // Педагогика. – 1996. – № 1. – С. 94–103.
3. *Бразевич С. С.* Социологический анализ концепций и теорий развития общества / С. С. Бразевич // Социология и право. – 2011. – №3(9). – С. 5.
4. *Велитченко Л. К.* Методологічна сутність категорії підходу в науковому дослідженні / Л. К. Велитченко // Психологія та педагогіка. – 2009. – № 2. – С. 72–79.
5. *Гольшев И. Г.* Проектно-целевой подход к управлению интеграцией профессионального образования и производства в регионе / И. Г. Гольшев // Среднее профессиональное образование. – 2011. – № 11. – С. 7–10.
6. Законодавство України про освіту, станом на 14 грудня 2006 р. – К.: Парламентське вид-во, 2007. – 200 с.
7. *Згуровський М. З.* Ми повинні упереджувати ситуацію, а не фіксувати проблеми / М. З. Згуровський // Освіта України. – 1997. – 28 лютого. – № 10. – С. 4
8. *Каленюк І. С.* Освіта в економічному вимірі: потенціал та механізм розвитку / І. С. Каленюк. – К.: Кадри, 2001. – 326 с.
9. *Картузов А. В.* Концепция информационно-аналитического подхода к управлению качеством образовательного процесса в вузе / А. В. Картузов // Вестник Нижегородского ун-та им. Н. И. Лобачевского. – 2012. – № 1–2. – С. 23–27.
10. *Кузнецова Н. А.* Расширение гуманитарных технологий на основе компетентностного подхода [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 1 сентября. – Режим доступа: // URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0901-3.htm>
11. *Кун Т.* Структура научных революций / Т. Кун; пер. с англ. И. З. Налетовой и Л. А. Марковой. – М.: Прогресс, 1977. – 300 с.

12. *Лащенко О. В.* Застосування маркетингового підходу в системі управлінських концепцій [Електронний ресурс] / Лащенко О. В. // Публічне адміністрування: теорія та практика. – 2009. – Вип. 1(1). – Режим доступу: [druidu, dp. ua / zbirnik / 2009–01 / index. html](http://druidu.dp.ua/zbirnik/2009-01/index.html).

13. *Лупанов В. Н.* Социальные технологии в образовании: теория и практика / В. Н. Лупанов // Социальные технологии и современное общество: сб. науч. тр. / отв. ред. К. М. Оганян. – СПб.: СПбГИЭУ, 2003. – С. 71–74.

14. *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.

15. *Прищак М. Д.* Трансформація освіти України: пошук парадигми / М. Д. Прищак // Наукові записки Вінницького держ. пед. ун-ту ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2011. – Вип. 35. – С. 30–33. – (Серія: Педагогіка і психологія)

16. *Резник Ю. М.* Социально-гуманитарные технологии управления: к возможности применения в образовательных практиках / Ю. М. Резник // Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина. – 2010. – № 29. – С. 139–158.

17. Статистичний щорічник України за 2009 рік // Держ. ком. стат України; за ред. О. Г. Осауленка. – К., 2010. – 566 с.

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

19. *Цой Л. Н.* Суть гуманитарных технологий в современном образовании / Л. Н. Цой // Гуманитарные технологии в сфере молодежной политики: социологические смыслы и ценности: сб. тезисов конференции «Ценностные приоритеты, стратегии поведения и перспективы развития современной молодежи. Молодежь и социальный компьютеринг» (Москва, 22–23 ноября 2012 г.). – М.: МГГУ им. М. А. Шолохова. – С. 198–204.

20. *Шленов Ю.* Стратегия образования XXI века и качество жизни / Ю. Шленов, Ю. Бойцов // Дайджест педагогічних ідей та технологій. – 2003. – № 4. – С. 27–33.

21. *Шпенглер О.* Закат Европы / О. Шпенглер. – Новосибирск: Наука, 1993. – 521 с.