

Міністерство освіти і науки України
Комунальний заклад
Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

**МЕНЕДЖМЕНТ:
ТЕОРІЯ, МЕТОДОЛОГІЯ, ПРАКТИКА**

Монографія

*За загальною редакцією
кандидата педагогічних наук,
доцента Єфремової Г. Л.*

Суми – 2023

УДК 005.1(02)

М50

*Рекомендовано до друку та практичного використання вченою радою
КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
(протокол № 5 від 31.05.2023 р.)*

Рецензенти:

- Ю. О. Нікітін* – доктор історичних наук, професор, ректор КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти;
- О. І. Крюков* – доктор наук з державного управління, професор, професор кафедри публічного адміністрування у сфері цивільного захисту ННВЦ НУЦЗУ;
- О. В. Радченко* – доктор наук з державного управління, професор, професор Інституту соціальних наук Гданського університету.

Редакційна колегія:

- С. М. Грицай* – кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з наукової роботи КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти;
- С. М. Луценко* – кандидат наук з державного управління, доцент, проректор з науково-педагогічної та навчальної роботи КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти;
- О. М. Рудь* – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови і літератури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка;
- Л. П. Івашина* – кандидат наук з державного управління, доцент, доцент кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти;
- Я. І. Цебро* – кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

М50 Менеджмент: теорія, методологія, практика: колективна монографія / За заг. редакцією Г. Л. Єфремової. – Суми: ФОП Цьома С.П., 2023. – 520 с.

ISBN

Монографія є результатом творчого пошуку, здійсненого колективом науковців КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти в межах реалізації науково-дослідної та освітньої діяльності кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту.

Наукове видання висвітлює теоретико-методологічні засади менеджменту в спектрі вітчизняного та зарубіжного досвіду; визначає пріоритетні напрями та тенденції розвитку менеджменту, сучасні виклики та ризики сьогодення; розглядає інноваційні технології управління та адміністрування через призму соціальних трансформацій суспільства. Колективна монографія адресується широкому науково-педагогічному загалу.

УДК 005.1(02)

© Колектив авторів, 2023

© КЗ СОІППО, 2023

© ФОП Цьома С.П., 2023

ISBN

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
-----------------	---

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ МЕНЕДЖМЕНТУ: ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

1.1. БАГАТОВИМІРНИЙ ПІДХІД ДО ВДОСКОНАЛЕННЯ МЕХАНІЗМІВ РОЗВИТКУ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ В УКРАЇНІ <i>(Світлана Домбровська, Надія Карпенко)</i>	12
1.2. ПРОЄКТНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ В УМОВАХ РИЗИКІВ ТА ЗМІН: ЗАКОРДОННИЙ ТА УКРАЇНСЬКИЙ ПОГЛЯД <i>(Світлана Луценко, Діана Пінчук)</i>	40
1.3. ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ОСВІТІ <i>(Сергій Грицай)</i>	68
1.4. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ УПРАВЛІННЯ СУЧАСНИМ ЗАКЛАДОМ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД <i>(Вікторія Перлик)</i> ..	97
1.5. РИЗИК-МЕНЕДЖМЕНТ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА УПРАВЛІНСЬКОЇ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ <i>(Людмила Івашина)</i>	124

РОЗДІЛ 2.

ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМИ ТА ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ МЕНЕДЖМЕНТУ: ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ

2.1. МЕНЕДЖМЕНТ ЯКОСТІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ: ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ <i>(Олена Огієнко)</i>	141
2.2. АДАПТИВНЕ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ОСВІТИ <i>(Яна Цебро)</i>	169
2.3. САМОМОТИВАЦІЯ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕНЕДЖЕРА <i>(Світлана Луценко, Діана Пінчук)</i>	194
2.4. КОМАНДОУТВОРЕННЯ В СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ <i>(Наталія Сидоренко)</i>	221
2.5. КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ ЯК МИСТЕЦТВО СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ <i>(Яна Литвиненко)</i>	247
2.6. КОМУНІКАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ЕФЕКТИВНОМУ УПРАВЛІННІ ПЕРСОНАЛОМ <i>(Олексій Гиря)</i>	274
2.7. ДИДАКТИЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ У ПІДГОТОВЦІ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ <i>(Тетяна Золотарьова)</i>	301

РОЗДІЛ 3.	
ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ УПРАВЛІННЯ ТА	
АДМІНІСТРУВАННЯ: СОЦІАЛЬНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ	
3.1. БЕЗПЕЧНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ: УПРАВЛІНСЬКИЙ ВИМІР (<i>Галина Єфремова</i>)	329
3.2. ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЄКТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМ РОЗВИТКОМ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ (<i>Галина Сударева</i>)	357
3.3. ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ БЛОКЧЕЙН В ІННОВАЦІЙНОМУ МЕНЕДЖМЕНТІ: МОЖЛИВОСТІ ТА ВИКЛИКИ (<i>Оксана Гузенко</i>)	385
3.4. УПРАВЛІНСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ З ОРГАНІЗАЦІЇ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ (<i>Ірина Кожем'якіна</i>)	411
3.5. ПСИХОЛОГІЧНІ ТА УПРАВЛІНСЬКІ АСПЕКТИ ІМІДЖУ КЕРІВНИКА (<i>Катерина Пасько</i>)	438
3.6. СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ (<i>Оксана Клочко</i>)	463
3.7. УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНИМ РОЗВИТКОМ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ (<i>Любов ПРЯДКО</i>)	490
НАШІ АВТОРИ	518

ПЕРЕДМОВА

*«Менеджмент – це особливий вид діяльності,
що перетворює неорганізований натовп в ефективну,
цілеспрямовану і продуктивну групу»
Пітер Ф. Друкер.*

Менеджмент – це мистецтво досягати успіху через керівництво людьми, це адміністративна діяльність, яка включає організацію, а також повну координацію співробітників та їх завдань для досягнення цілей компанії та за рахунок використання її ресурсів. Чим менше зусиль та ресурсів було витрачено, тим краще працює менеджмент у компанії.

Сучасний менеджер – це висококваліфікований керівник підприємства або структурного підрозділу, який вміє добре орієнтуватися в ринкових відносинах, своєчасно реагувати на кон'юнктуру ринку, попит та пропозицію на ньому, організовувати набір персоналу і його мотивацію, ухвалювати самостійні рішення з питань організації діяльності суб'єктів господарювання з урахуванням вимог сьогодення, практики прийняття управлінських рішень, контролю за їх виконанням. Для того щоб стати менеджером навіть нижчої ланки, необхідно розвивати навички планування, комунікації, організації роботи та лідерства. Потрібно також повне розуміння цілей компанії та всього процесу загалом: куди і як спрямовувати ресурси для здійснення зазначених цілей.

Слід зазначити, що в останні роки спостерігається певна конвергенція поглядів на те, що ж таке менеджмент. У широкому розумінні менеджмент – це одночасно система наукових знань, мистецтва та досвіду, втілених у діяльності професійних управлінців (менеджерів) для досягнення цілей організації шляхом використання праці, інтелекту та мотивів поведінки інших людей.

Менеджмент одночасно є і сферою професійної діяльності, і прикладною науковою дисципліною, яка обслуговує цю професійну діяльність, постійно перебуває в стані динамічного розвитку, спричиненому глобальними соціально-економічними змінами та суспільними викликами.

Водночас для економічного розвитку будь-якої країни важливого значення набуває здатність продукування, реформування та національного наслідування в суспільстві в галузях державотворення, політики, права, менеджменту та адміністрування, що відповідає потребам і вимогам соціально-економічного розвитку держави та умовам ефективною адаптації до змін навколишнього світу в цілому. Саме тому актуального значення набуває аналіз першочергових суспільних викликів і системних змін у сфері менеджменту та адміністрування в Україні, в умовах прискорення

та незворотності глобальних змін та небезпек, які ми сьогодні спостерігаємо у світі.

Основою для таких викликів є фундаментальні протиріччя та пов'язані з ними напруженості, що є наслідком ключових глобальних змін, до котрих належать: глобальна кліматична та екологічна криза; промислово-економічні виклики та ризики; посилення світової геополітичної нестабільності, одним з проявів якої є російська агресія – війна проти України.

Причинно-наслідковий аналіз впливу глобальних змін на стан трансформації національної галузі управління та менеджменту дозволяє виділити такі виклики:

- Україна постає як активний геополітичний гравець, що значно посилює потребу в модернізації сучасних знань у різних сферах менеджменту, організаційного розвитку, інституціоналізму, цифровізації та розвитку ІТ-галузі;
- європейська інтеграція України – це потреба у змінах та наукових підходах до інвестиційного, проектного, кадрового та кризового менеджменту;
- інтернаціоналізація українських компаній та інституцій, наслідком якої є зростання вітчизняного попиту на менеджерські здатності світового рівня; зростає всесвітній попит на фундацію управлінських кадрів нового покоління, що обумовлює бурхливий розвиток нових ідей та концепцій у теорії менеджменту та практиці глобального бізнес-середовища;
- трансформація дослідницьких парадигм та освітніх трендів сучасної освіти в світі та в Україні, що, безперечно, ставить національні заклади освіти та академічну спільноту перед необхідністю проявляти лідерство, гнучкість, адаптивність та зрілість в умовах стратегічної невизначеності та потреб подолання наслідків російської агресії.

Вказані виклики є надзвичайно важливими та болісними для сучасного кола професійної спільноти в галузі менеджменту та управління, що є основним підтвердженням їхньої значущості та актуальності в умовах сьогодення. Отже, значного інтересу набувають процеси вивчення й узагальнення характеру цих впливів та дослідження шляхів адаптації до них української екосистеми сучасного менеджменту. Зазначена ідея є провідною та покладена в основу наукового підґрунтя досліджень авторського колективу монографії «Менеджмент: теорія, методологія, практика».

Реалізація змістовного розгляду проблеми трансформаційного розвитку сучасного менеджменту вимагає її висвітлення як на рівні методологічних засад, так і комплексного аналізу ефективних шляхів її втілення.

У спектрі розгляду теоретико-методологічних засад менеджменту С. Домбровська, Н. Карпенко (параграф 1.1) здійснили аналіз багатовимірного підходу до вдосконалення механізмів розвитку корпоративної культури публічного управління в Україні. Дослідники акцентували увагу на тому, що реформа публічного управління є першочерговою для країн із перехідною економікою. Результатом реформування має бути така система публічного управління та ефективна корпоративна культура публічного управління, що гарантує належне впровадження політичних рішень та правових норм, є прозорою, передбачуваною та клієнтоорієнтованою, спрямованою на сталі економічне зростання і сприяє розвитку підприємництва та інвестицій.

У дослідженні С. Луценко, Д. Пінчук (параграф 1.2) розглянуто проблему проєктного менеджменту в умовах змін та ризиків: закордонний та український погляд. Автори наголошують, що серед різних напрямів прикладного менеджменту особливе місце посідає проєктний менеджмент, який досліджує принципи, механізми та технології управління проєктами, програмами, портфелями проєктів на різних етапах їх життєвого циклу. Водночас проблема становлення й розвитку проєктного менеджменту, заснованого на базі сучасних інформаційних та інноваційних технологій, є новою фазою еволюції системи управління.

Особливого значення в контексті досліджуваної проблеми набуває аналіз зарубіжного досвіду управління розвитком професійної компетентності педагогічних працівників у післядипломній педагогічній освіті. С. Грицай (параграф 1.3) висвітлює особливості трансформації післядипломної педагогічної освіти на сучасному етапі розбудови держави. Автор наголошує, що формування демократичного суспільства вимагає конкретних змін у системі вищої педагогічної освіти, адаптації спеціалістів до глобальних викликів сучасності, підвищення якості надання послуг відповідно до потреб ринку праці, вивчення міжнародного досвіду та впровадження його в Україні.

У параграфі 1.4 здійснено порівняльний аналіз системи управління сучасним закладом загальної середньої освіти, який В. Перлик розглядає через призму процесів реформування, модернізації та децентралізації національної системи освіти. Дослідницею визначено, що інтеграція досвіду управління закладом загальної середньої освіти має здійснюватися у взаємодії методології, технології та типології управління школою.

У свою чергу соціальні зміни, що відбуваються у сучасному суспільстві, вимагають нових підходів до ризик-менеджменту як важливої складової управлінської та педагогічної діяльності закладу освіти в умовах воєнного часу. З огляду на це Л. Івашина

(параграф 1.5) визначає, що в умовах воєнного часу важливою складовою управлінської та педагогічної діяльності закладу освіти є ризик як кількісна оцінка вдалого або невдалого результату, оскільки війна негативно впливає на організацію освітнього процесу, що безумовно зумовлює потребу в гнучкій трансформації діяльності освітньої сфери на період дії воєнного стану.

Важливим для національної освіти є окреслення інноваційних підходів до менеджменту якості освіти дорослих. Обґрунтовуючи сучасний етап розвитку суспільства через характеристику цивілізаційних змін, усебічну модернізацією соціуму та необхідність підготовки людини до нової якості та викликів життя, О. Огієнко (параграф 2.1) визначає особливості моделей управління якістю професійної освіти й освіти дорослих, які засновані на міжнародних стандартах серії ISO та стандартах EQAVET, окреслює їх переваги та недоліки, висвітлює принципи та європейські індикатори якості освіти дорослих.

Я. Цебро у параграфі 2.2 розглядає особливості адаптивного управління змінами в організації. Автор стверджує, що зміни в економічній та політичній системі вимагають від людей швидкої орієнтації в навколишньому просторі, їх взаємоадаптивної поведінки. Актуалізує увагу на важливості в умовах сьогодення розвитку адаптивних засад управлінської діяльності керівників закладів освіти.

В умовах модернізації національної системи освіти проблема самомотивації як невід'ємної складової ефективності діяльності сучасного менеджера набуває особливої актуальності. У дослідженні С. Луценко, Д. Пінчук (параграф 2.3) зазначено, що динамізм та глобалізація розвитку економічних відносин спонукають установи та організації до пошуку нових шляхів підвищення ефективності використання їх трудового потенціалу. Автори наголошують, що ефективність управління починається з уміння усвідомлювати свої власні цілі, розуміти й адекватно оцінювати себе та інших людей, доцільно розподіляти свій час, вчасно та оптимально ухвалювати рішення, активно діяти, знімати стреси тощо.

Проблему командоутворення в системі управління персоналом розглянуто в параграфі 2.4, в якому автор Сидоренко Н. стверджує, що у нових реаліях сьогодення проблема формування конкурентоспроможних, ефективних команд набуває нової актуальності в управлінні сучасними компаніями, що пов'язується з ускладненням інноваційно-технологічних, соціально-психологічних та економічних процесів, які пронизують усі сфери життєдіяльності суспільства.

Цікавим є обґрунтування специфіки комунікативної культури менеджера як мистецтва соціальної взаємодії, представлене у параграфі 2.5. Дослідниця Я. Литвиненко зокрема наголошує:

сучасний етап розвитку освіти позначений процесами модернізації та реформування, що ґрунтуються на інноваційному мисленні суб'єктів освіти та спрямовані на створення нової освітньої моделі, яка дасть змогу сформувати всебічно розвинену особистість, повноцінного члена конкурентного, високотехнологічного соціуму.

У параграфі 2.6 проаналізовані комунікаційні процеси в ефективному управлінні персоналом, які О. Гиря розглядає як сучасну модель управління персоналом, оскільки концепція якісного управління побудована на принципі, що всі учасники процесу мають однаковий доступ до необхідної інформації, продуктивно спілкуються між собою, створюючи оптимальні умови для успішного ухвалення рішень, розв'язання конфліктів, командної роботи тощо.

Одним із пріоритетних напрямів розвитку сучасного менеджменту став аналіз специфіки дидактичного менеджменту в підготовці корекційних педагогів до роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку, що представлено в параграфі 2.7. Зокрема, Т. Золотарьова розкриває сутність та специфіку дидактичного менеджменту як частини науки управління освітою і педагогічного менеджменту, концепції, що розробляє теорію управління дидактичними системами, їх цілями, змістом, закономірностями та принципами управління у процесі навчання та виховання.

Особливості створення безпечного освітнього середовища закладу освіти через призму управлінського виміру розглянуто Г. Єфремовою у параграфі 3.1. Автор стверджує, що створення безпечного освітнього середовища – одне з першочергових завдань закладу освіти, виконання якого має реалізувати право на безпечні та нешкідливі умови навчання в умовах війни. У першу чергу цим мають спільно займатися керівники закладів освіти, педагогічні працівники, батьки учнів, громадськість. Дослідниця доводить, що актуальним на сьогодні є опанування основними правилами безпечної поведінки та відтворення зазначених поведінкових детермінант соціальної взаємодії в умовах сучасного освітнього простору.

Аналіз особливостей застосування педагогічного проєктування як засобу управління інноваційним розвитком закладу загальної середньої освіти представлено Г. Сударевою у параграфі 3.2. У дослідженні з'ясовано, що інноваційний розвиток закладів освіти, зокрема закладів загальної середньої освіти, потребує нових підходів, пошуку нових форм та змісту педагогічної діяльності, що можливе при здійсненні інноваційної управлінської діяльності, яка ґрунтується на засадах інноваційних стратегій, інноваційних освітніх технологій, однією з яких є педагогічне проєктування.

У межах з'ясування специфіки використання технології блокчейн в інноваційному менеджменті дослідницею О. Гузенко (параграф 3.3) доведено, що одна з найбільш перспективних сфер

використання технології блокчейн – це інноваційний менеджмент. Останній є однією з ключових стратегій для забезпечення конкурентоспроможності організації в сучасному світі, оскільки організації постійно шукають нові способи впровадження інноваційних технологій та процесів, які дозволять їм ефективніше конкурувати на ринку. Авторка наголошує, що використання технології блокчейн може забезпечити багато переваг, таких як підвищення ефективності бізнес-процесів, зниження витрат на операції, збільшення безпеки та надійності збереження даних.

У параграфі 3.4 І. Кожем'якіною розглянуто особливості управлінської діяльності керівників закладів освіти з організації підвищення кваліфікації педагогів. Дослідниця стверджує, що нова українська школа змінює всю систему освіти і самого вчителя, оскільки сучасний учитель – це агент змін, провайдер освітньої реформи, лідер громадської думки. Підґрунтям професійного розвитку вчителя є усвідомлення всіх перетворень в освіті як природної потреби постійно підвищувати свою кваліфікацію, формувати та розвивати професійний світогляд і педагогічну свідомість.

У дослідженні К. Пасько (параграф 3.5) розглянуто психологічні та управлінські аспекти іміджу керівника. Автор вважає, що імідж керівника виступає необхідною умовою для досягнення організацією сталого та довготривалого успіху. Водночас створення іміджу в очах громадськості завжди було і є однією з найважливіших місій бізнес-лідерів і керівників організацій в усьому світі.

У параграфі 3.6 представлена специфіка формування професійного іміджу майбутніх менеджерів у процесі магістерської підготовки, яку О. Ключко розглядає через спектр питання якості підготовки управлінських освітніх кадрів та особливостей формування у студентів магістратури професійного іміджу. У дослідженні наголошується, що професійний імідж управлінця в освіті є важливим ресурсом, що забезпечує як високий соціальний престиж конкретного навчального закладу, так і успішність функціонування національної системи освіти в цілому.

Цікавою у контексті пропонованого дослідження є позиція Л. Прядко (параграф 3.7), яка розглядає особливості управління професійним розвитком асистента вчителя закладу загальної середньої освіти. Автор підкреслює, що сучасна освіта ставить нові вимоги перед педагогом закладу загальної середньої освіти, оскільки державі необхідні фахівці, які творчо мислять, генерують новаторські ідеї, уміють спілкуватися і працювати в команді, гнучкі й упевнені в собі. Дослідниця аргументує, що саме професійний розвиток педагога в умовах НУШ змінює міжкурсову підготовку на системне циклічне навчання педагогічних і керівних кадрів.

Таким чином, реалізація проблеми трансформаційного розвитку сучасного менеджменту в умовах глобальних викликів та проблем сьогодення обумовлюють необхідність становлення нової генерації фахівців галузі управління та адміністрування, які здатні до постійного вдосконалення знань, розвитку практичних навичок швидкого реагування на всі зміни, що відбуваються, здійснення безперервної самоосвітньої діяльності, демонстрації високого рівня самодисципліни та самоменеджменту. Оскільки саме професіоналізм, відповідальність, ініціатива й завзятість менеджерів здатні в будь-якій складній ситуації забезпечити підприємству успіх і прибуток, гарантувати високу ефективність реалізації професійних завдань та цілей.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ МЕНЕДЖМЕНТУ: ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Світлана Домбровська

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8627-0057>

Надія Карпенко

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9091-1646>

1.1. БАГАТОВИМІРНИЙ ПІДХІД ДО ВДОСКОНАЛЕННЯ МЕХАНІЗМІВ РОЗВИТКУ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ В УКРАЇНІ

Реформа публічного управління є однією з основних для країн із перехідною економікою. Від ефективності держуправління безпосередньо залежить рівень життя громадян, якість ведення бізнесу, рівень валового внутрішнього продукту та інші економічні показники. Ефективна діяльність органів влади з формування державної політики можлива лише за наявності професійної, результативної та ефективної підзвітної системи виконавчої влади. Ефективна система публічного управління є також однією з основних передумов демократичного врядування, що ґрунтується на принципах верховенства права. У 2016 року Уряд розробив та затвердив Стратегію реформування державного управління до 2020 року і План заходів з її реалізації, що відповідає європейським стандартам належного урядування. Основна мета реформи – формування ефективної системи державного управління, що здатна виробляти і реалізовувати цілісну державну політику, спрямовану на суспільний сталий розвиток та адекватне реагування на внутрішні й зовнішні виклики. Результатом реформування має бути така система публічного управління та ефективна корпоративна культура публічного управління, що гарантує належне впровадження політичних рішень та правових норм, є прозорою, передбачуваною та клієнтоорієнтованою, спрямована на стале економічне зростання і сприяє розвитку підприємництва та інвестицій. Окрім того, ознаками ефективності публічного управління має бути раціональне використання фінансових та людських ресурсів, створення умов для самореалізації громадян і перетворення держави на престижного, привабливого та ефективного

роботодавця, що на превеликий жаль поки відбувається в процесі розвитку й становлення.

На основі теоретичного аналізу проблеми та вивчення сучасного стану розвитку корпоративної культури публічного управління в Україні з'ясовано, що якість публічного управління залежить від встановлення балансу між індивідуальними і колективними інтересами, між економічними та соціальними цілями і розширенням меж співпраці. Це вимагає змін традиційної культури взаємодії громадян і публічної влади та формування оновленої корпоративної культури публічного управління.

Класифікації основних форм культури публічного управління в Україні та визначення корпоративної культури як комплексного та багатовимірного соціетального явища, що охоплює ціннісні, інституційні та комунікаційні рівні публічного управління та формує соціокультурний простір публічного врядування, детермінує поведінку службовців органів публічної влади, дозволяє стверджувати, що управління розвитком корпоративної культури публічного управління в Україні одночасно є процесом модернізації системи етичних цінностей, правил та процедур безпосередньо процесів управління і організації комунікаційного процесу.

Таким чином, управління розвитком корпоративної культури публічного управління вимагає комплексного підходу, який приводить у дію системи й структури, здатні запобігти можливим проблемам або розв'язати поставлені завдання. Доцільним видається у межах цілей нашого дослідження проаналізувати структуру механізмів розвитку корпоративної культури публічного управління, що реалізуються відповідно до методів впливу суб'єкта розвитку корпоративної культури публічного управління на об'єкт.

Визначення стратегічних пріоритетів модернізації розвитку корпоративної культури публічного управління засновано на дослідженнях комплексного підходу до механізмів державного управління. Запропонована концептуальна модель взаємодії органів влади з інститутами громадянського суспільства передбачає досягнення мети створення єдиного ефективно діючого механізму діалогової взаємодії органів влади з інститутами громадянського суспільства. Його функціональна специфічність полягатиме в розв'язанні суперечностей, створенні сприятливого середовища для функціонування і зміцнення громадянського суспільства як неодмінної умови розвитку демократії та розвиток громадянських ініціатив, усвідомлення цінностей і принципів, що лежать в основі співробітництва між органами влади та інститутами громадянського суспільства. Крім того, цей механізм має сприяти зміцненню правопорядку, створенню умов для запобігання корупції.

Незважаючи на те, що дослідженням розвитку корпоративної культури публічного управління займалися багато українських авторів, однак комплексний підхід до вивчення механізмів її розвитку є недостатньо висвітлено в науковій літературі. Тож виникає необхідність створення теоретичної моделі, яка враховувала б багатовимірний характер такого соціального явища, як корпоративна культура, що охоплює ціннісні, інституціональні та комунікаційні рівні публічного управління.

Теоретичну основу концептуальної моделі, що представлена в цьому дослідженні, складають відповідні розвідки з державного управління та засади концепції кросскультурної психології дослідження взаємозв'язку між внутрішньо особистісним рівнем культури й зовнішнім культурно-історичним середовищем, між об'єктивними та суб'єктивними факторами. У результаті критичного аналізу дискурсного поля дослідження нами виділено дві групи причин розвитку корпоративної культури публічного управління – об'єктивні та суб'єктивні. Перші відображають надіндивідуальні аспекти функціонування суспільства, такі як соціальні структури, процеси, норми, а інші відносяться до індивідуальних аспектів взаємодії, що пов'язано з суб'єктивною інтерпретацією події та установками тощо.

Враховуючи причини, структуру та механізми розвитку корпоративної культури публічного управління в Україні, нами запропоновано концептуальну модель, що має трирівневу структуру, базується на комплексному застосуванні механізмів державного управління, забезпечує реалізацію управлінської діяльності з урахуванням об'єктивних та суб'єктивних чинників і функціонує відповідно до методів впливу суб'єкта управління на об'єкт. Удосконалення механізмів запропонованої моделі потребує окреслення сучасних пріоритетів з урахуванням суб'єктів та об'єктів управління розвитком корпоративної культури, організаційних, правових, адміністративних, соціально-психологічних та медійних чинників.

Отже, сучасними пріоритетами дієвості механізмів культуральної модернізації та розвитку корпоративної культури публічного управління в Україні є поєднання об'єктивних (організаційно-правових) та суб'єктивних (соціокультурних та комунікаційних) чинників розвитку корпоративної культури публічного управління. Об'єктивні складові забезпечують впорядкованість та узгодженість діяльності таких державних структур, які беруть участь у здійсненні механізму розвитку корпоративної культури публічного управління, а також змістовне доопрацювання відповідних законів та інших нормативно-правових актів. Суб'єктивні складові полягають у забезпеченні багатовимірності медіа-комунікаційного, соціально-психологічного та соціокультурного інструментарію.

Визначена специфіка реформування системи механізмів розвитку корпоративної культури публічного управління в Україні на основі сучасних пріоритетів їх дієвості стала підставою розробленої моделі функціонування та розвитку зазначених механізмів, яка охоплює таке:

- 1) інституційний рівень (нормативно-правові та адміністративно-організаційні механізми);
 - 2) комунікаційний рівень (соціально-психологічний і медіа-комунікаційний механізми);
 - 3) ціннісний рівень (соціокультурний та мотиваційний механізми)
- (рис. 1.).

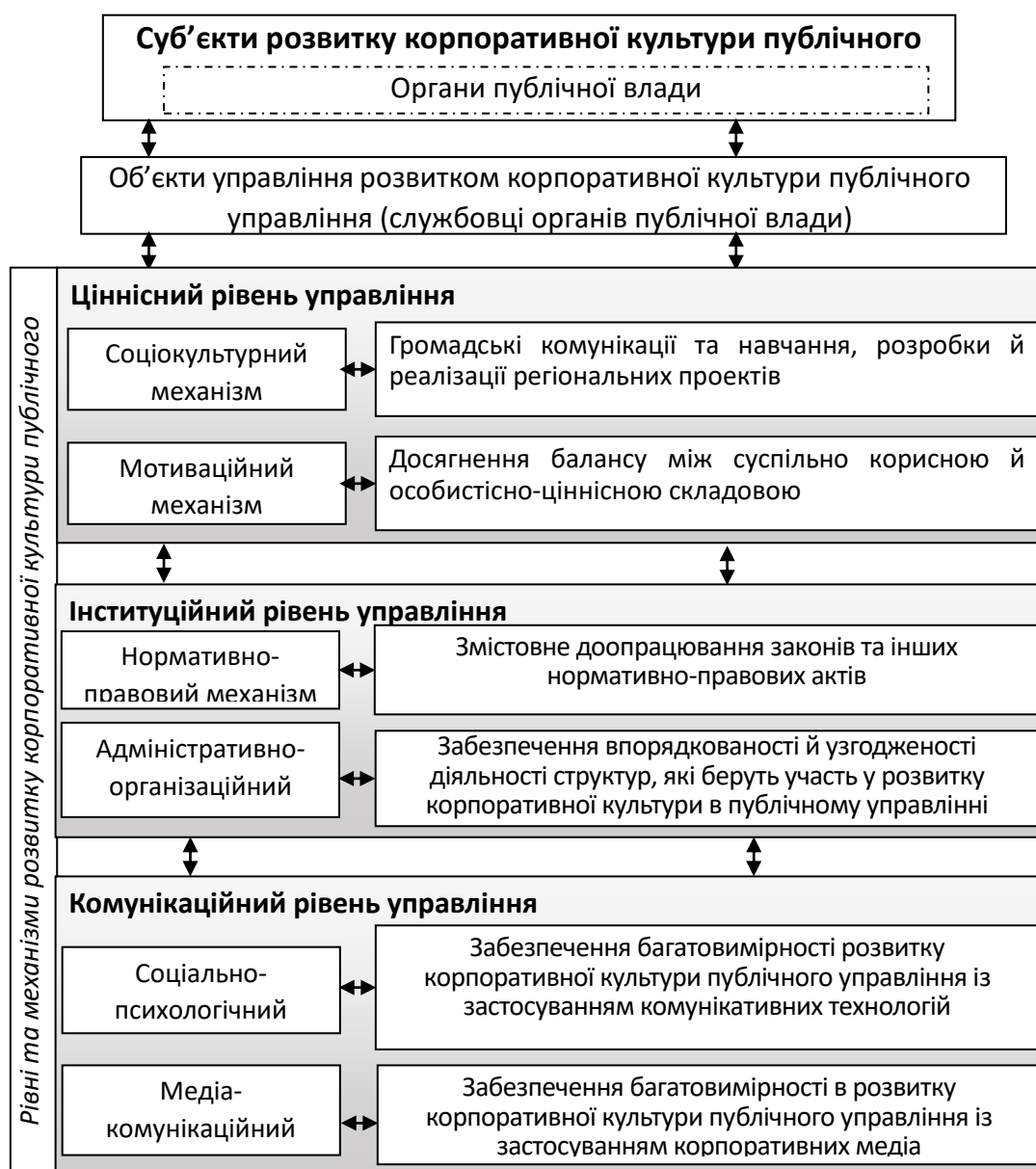


Рис.1. Модель розвитку корпоративної культури публічного управління в Україні

До суб'єктів управління розвитком корпоративної культури публічного управління можна віднести представників органів

державної влади, місцевого самоврядування та інститутів громадянського суспільства, які в межах своєї компетенції вирішують проблеми формування та розвитку корпоративної культури.

Об'єктами управління розвитком корпоративної культури публічного управління є публічні управління.

Інституційний рівень складають *нормативно-правовий та адміністративно-організаційного механізми*, які охоплюють комплекс адміністративно-організаційних засобів, що визначають порядок здійснення і структуру державного та нормативно-правових засобів, за допомогою яких забезпечується функціонування компонентів державноуправлінської діяльності. Реалізація цих механізмів передбачає змістовне доопрацювання законів й нормативно-правових актів, забезпечення впорядкованості та узгодженості діяльності структур, які беруть участь у розвитку корпоративної культури в публічному управлінні. Вказані перетворення в системі публічного управління – це зовнішньо притаманний, об'єктивний компонент розвитку корпоративної культури.

Нормативно-правовою базою управління розвитком корпоративної культури публічного управління є Конституція України, Закон України «Про державну службу», Закон України «Про очищення влади», Закон України «Про запобігання корупції», Закон України «Про соціальний діалог в Україні», Закон України «Про професійні спілки, їх права та гарантії діяльності», Закон України «Про організації роботодавців, їх об'єднання, права і гарантії їх діяльності», Закон України «Про колективні договори і угоди», Закон України «Про порядок вирішення колективних трудових спорів (конфліктів)», Закон України «Про місцеві державні адміністрації», Закону України «Про адміністративні послуги», Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Правил етичної поведінки державних службовців» від 11.02.2016 р, Наказ Національного агентства України з питань державної служби 03.03.2016 № 50, Типові правила внутрішнього службового розпорядку, Стратегія державної кадрової політики в Україні на 2012–2020 роки, «Кодекс корпоративної культури органів влади» у 2012–2014 роках, «Єдині вимоги (стандарт)» до якості обслуговування організаційно-інструктивні та частково методичні матеріали, що розроблені Міністерством економічного розвитку і торгівлі України спільно із Офісом реформування адміністративних послуг.

Базовою правовою основою формування, підтримки та розвитку корпоративної культури в органах публічної влади є такі чинні на даний момент Закони та нормативно-правові акти, як Закон України від 17 травня 2012 року № 4722-VI «Про правила етичної поведінки»; Закон України від 14 жовтня 2014 року № 1700-VII «Про запобігання корупції»; Закон України від 15 грудня

2015 року № 889-VIII «Про державну службу»; Указ Президента України від 01 лютого 2012 року № 45 «Про Стратегію державної кадрової політики на 2012-2020 роки»; наказ Головного управління державної служби України від 04 серпня 2010 року № 214 «Про затвердження Загальних правил поведінки державного службовця», зареєстрований в Міністерстві юстиції України 11 листопада 2010 року за № 1089/18384; інші нормативно-правові акти у сфері державної служби та запобігання і протидії корупції, Єдині вимоги (стандарт)».

«Єдині вимоги (стандарт)» до якості обслуговування є певним кодексом корпоративної культури працівників ЦНАПів й складений за підтримки Програми USAID «Лідерство в економічному врядуванні» з урахуванням практичного досвіду впровадження таких стандартів центрами надання адміністративних послуг в США та Західній Європі.

Дієвим прикладом використання прогресивних закордонних методик у розвитку корпоративної культури публічного управління в Україні стало створення для Центрів надання адміністративних послуг документу, який координує та програмує роботу управлінців, даючи їм можливість опиратися на розроблені уніфіковані норми як роботи, так і поведінки, одягу та інших елементів організаційної культури. Розробка та впровадження цього документу, «Єдиних вимог (стандарту)» є по суті певним прообразом кодексу корпоративної культури організації, надає можливість створення зрозумілих для отримувача послуг, очікувань, а для управлінців допомагає уникати конфліктних ситуацій, прийняття неправочинних рішень та використання власних поглядів на вирішення різних ситуацій.

«Єдині вимоги (стандарт)» до якості обслуговування відвідувачів центрів надання адміністративних послуг – організаційно-інструктивні та частково методичні матеріали, що розроблені Міністерством економічного розвитку і торгівлі України спільно із Офісом реформування адміністративних послуг (Проект експертної підтримки врядування та економічного розвитку (EDGE), який впроваджується канадською компанією Agriteam Canada Consulting Ltd.) та за підтримки Програми USAID «Лідерство в економічному врядуванні» з урахуванням практичного досвіду впровадження таких стандартів центрами надання адміністративних послуг – членами Всеукраїнської асоціації центрів надання адміністративних послуг. Дотримання Єдиних вимог (стандарту) має гарантувати, що взаємодію із кожним відвідувачем буде організовано якісно, всі звернення будуть опрацьовані своєчасно.

Як зазначається у «Єдиних вимогах (Стандарті)», найкращий досвід та знання були синтезовані у зрозумілу систему, яка увібрала

у себе кращі методики та практики, спрямовані на самовиховання та самоорганізацію адміністраторів Центрів надання адміністративних послуг, розвиток фахової інтуїції та творчого мислення, перебудову їхніх особистісних установок та стереотипів щодо надання адмінпослуг згідно з сучасним очікуванням та вимогами громадян та бізнесу. Дотримання стандартів має суттєво підвищити рівень ефективності та культури обслуговування користувачів адмінпослуг, сформує клієнтоорієнтований підхід до роботи персоналу Центрів надання адміністративних послуг та ефективний контроль за якістю та строками надання послуг відвідувачам. Такий підхід до роботи Центрів надання адміністративних послуг наблизить функціонування українських центрів до європейських та світових стандартів та практик надання адмінпослуг, сприятиме формуванню позитивного іміджу Центрів надання адміністративних послуг серед громадян та бізнесу, відновленню довіри до влади у цілому. Діяльність адміністраторів Центрів надання адміністративних послуг має стати синонімом професіоналізму, а самі адміністратори стануть для підприємців та громадян порадиниками та помічниками, висококваліфікованими фахівцями, які своєю працею сприятимуть кращим умовам ведення бізнесу, життя суспільства, розвитку економіки країни [56].

Основними завданнями запровадження стандарту якості обслуговування відвідувачів стали такі:

- реалізація клієнтоорієнтованого підходу при обслуговуванні відвідувачів;
- підвищення якості обслуговування відвідувачів і якості послуг, що надаються;
- створення системи контролю термінів і якості надання послуг відвідувачам;
- організація регулярного «зворотного зв'язку» із відвідувачами.

Завдяки використанню розробленого стандарту діяльність адміністраторів уніфікується, визначає й регулює такі елементи роботи: персональні стандарти якісного обслуговування; принципи взаємодії з відвідувачами; основні параметри процесу взаємодії з відвідувачами; зовнішній вигляд адміністраторів (стандарт або загальні вимоги); початок і завершення робочого дня (стандарт/заборони); робота адміністраторів з відвідувачами; правила професійного спілкування з відвідувачем; манера спілкування; налаштування до робочого дня; обслуговування відвідувача; стандарти обслуговування відвідувачів за допомогою інформаційно-телекомунікаційних технологій (телефон, електронна пошта, інтерактивне обслуговування); психологічна модель поведінки під час обслуговування відвідувачів. Цей уніфікований документ - це не лише зручні та зрозумілі правила, інструкції, рекомендації щодо

якості обслуговування відвідувачів Центрів надання адміністративних послуг. Стандарти мають стати новою філософією у взаємодії держави, бізнесу та суспільства у сфері надання послуг.

Отже, на інституційному рівні відбуваються структурні та методологічні перетворення в системі державного управління. На відміну від цього, механізми на комунікаційному та ціннісному рівнях, спрямовані і на зміну в структурі особистості суб'єкта діяльності та процесу комунікації. Зазначене відповідає показникам оцінки їх дієвості, а саме вмотивованість представників органів влади та громадськості на дотримання морально-етичних норм, знання та ступінь використання інформаційних технологій, компетентність і вміння реалізовувати конструктивні стратегії спілкування.

Комунікаційний рівень охоплює медіа-комунікаційний та соціально-психологічний механізми державного управління розвитком корпоративної культури. Вказані механізми охоплюють характеристики цілеспрямованого комплексного процесу комунікації щодо створення оптимальних умов усіх видів взаємодії і передбачає активну співпрацю представників органів державної влади та громадськості. Медіа-комунікаційний механізм як система послідовних дій, комплекс методів та заходів медіа-комунікаційного характеру, характеризують інформаційні та медіа-комунікаційні процеси, суб'єктів комунікації, а також соціальні медіа технології широкого спектру. Соціально-психологічний механізм державного управління розвитком корпоративної культури охоплює систему послідовних дій, комплексу методів та заходів соціально-психологічного характеру, що характеризують інформаційні потоки та зворотній зв'язок у взаємодії органів влади та громадськості. Ці механізми носять комплексний характер та забезпечують багатовимірність розвитку корпоративної культури публічного управління із застосуванням комунікативних технологій щодо розвитку управлінців та створенню позитивного мікроклімату в колективі із застосуванням корпоративних медіа та соціальних мереж.

Розвиток технологій у наш час прогресує неймовірними темпами. Передача важливої інформації, яка нещодавно була більшою мірою у вигляді випусків новин по теле- та радіомовленню, виходу друкованих газет або паперового листування лише за перші роки XXI століття докорінно змінилася. Зараз з всеохоплюючим проникненням інтернету передача будь-яких об'ємів інформації стала займати лічені секунди. Через це розвиток комунікаційних технологій майже з кожним роком переходить на інший рівень взаємодії й після стрімкого технологічного прогресу, який дав можливість використовувати персональні мобільні пристрої практично у всьому світі без обмежень, наблизився до неймовірних можливостей. Так, наприклад, використання соціаль-

них мереж у діяльності публічного управління по всьому світу дала можливість дуже швидко отримувати надважливу інформацію від держави в цілому, і безпосередньо від управлінців найвищих ланок влади до регіональних представників майже усіх публічних структур. Якщо звернути увагу на використання соціальних мереж у комунікації з населенням, то одне з чільних місць має зайняти 45-ий Президент Сполучених Штатів Америки Дональд Трамп. На його сторінку у Твіттері підписано 75 мільйонів користувачів. Твіттер (англ. Twitter; від англ. twit – цвірінькати, щебетати) – соціальна мережа, яка є мережею мікроблогів, дає змогу користувачам надсилати короткі текстові повідомлення (до 280 символів), використовуючи SMS, служби миттєвих повідомлень і сторонні програми-клієнти. Використовуючи цей інструмент прес-служба Президенту США дуже швидко передає важливу інформацію як внутрішньо, так і зовнішньо політичного напрямку. Цей аккаунт миттєво використовують у якості світових новин всі провідні ЗМІ. Що стосується населення, то у них виникає відчуття приватного отримання надважливої інформації безпосередньо від Президента. Використовуючи соціальну мережу Фейсбук, де на сторінку Трампа підписано близько 29 мільйонів підписників, він від свого імені подає більш розлогу пояснювальну інформацію: чому і з яких причин відбуваються ті чи інші зміни у світовому суспільстві та у США.

Наші представники влади також через певний проміжок часу зрозуміли важливість використання новітніх медіа-комунікаційних технологій та використовують увесь спектр можливостей, комунікуючи з населенням через соціальні мережі та відео хостинги. Так, на сторінку шостого Президента України Володимира Зеленського на осінь 2019 року у соціальній мережі Інстаграм було підписано більше 9 мільйонів користувачів цієї мережі. На ній, вирогідніше всього його прес-службою, викладається важлива інформація, відео звернення, звіти про закордонні відвідини та зустрічі.

Публічне управління в Україні, трохи згодом, зрозуміло важливість даного напрямку комунікації й почало впроваджувати у більшості своїх структурних підрозділів сторінки та представництва у соціальних мережах, використовуючи комунікаційний елемент у взаємодії з населенням та донесенні важливої інформації, формуючи тим самим елемент лояльності й приватності до споживача їх послуг.

Також використовуючи новітні технології, почалася певна діяльність з розвитку корпоративної культури колективів управлінців. Так, створення закритих груп у соціальних мережах та месенджерах колективу управлінців використовується як об'єднана функція, яка пришвидшує адаптацію нових співробітників. Таким чином передається важлива інформація, як то зміни у законо-

давстві, формуються певні традиції, ритуали та свята колективу. Також на платформах соціальних мереж та відео хостингів відбувається розвиток корпоративних медіа як зовнішніх, так і внутрішніх. Корпоративні медіа є власним комунікативним каналом організації, який має властивість широкого охоплення, безпосереднім доступом та високою якістю контакту з аудиторією, тобто співробітниками-управлінцями. Такі медіа, як вже зазначалося, діляться на внутрішні (відносини з партнерами, співробітниками в організації) і зовнішні (широка громадськість, населення), інформація, не дивлячись на різну спрямованість виходить з одного джерела – організації й формується відповідно до її завдань інформування.

Ціннісний рівень охоплює мотиваційний та соціокультурний механізми державного управління розвитком корпоративної культури, які мають комплексний характер і забезпечують реалізацію управлінської діяльності щодо розвитку корпоративної культури з урахуванням суб'єктивних чинників. Мотиваційний механізм визначається як система параметрів, спонукальних послідовних дій, комплексу методів та заходів організаційно-правового та морально-етичного характеру, що визначають ціннісний простір і корпоративну компетентність (ресурси та можливості учасників взаємодії) та спрямований на досягнення балансу між суспільно корисною й особистісно-ціннісною складовою законності дотримання етичних норм. Соціокультурний механізм державного управління розвитком корпоративної культури має комплексний характер і забезпечує реалізацію управлінської діяльності щодо розвитку корпоративної культури з урахуванням суб'єктивних (ціннісних та морально-етичних) чинників. Інструментами реалізації цього механізму є громадські комунікації та навчання, розробки й реалізації регіональних проектів, центрів психосоціального діалогу, розробка виховних і розвивальних заходів та тренінгів.

У цьому аспекті реалізації мотиваційного та соціокультурного механізму заслуговує на увагу діяльність спрямована на розвиток корпоративної культури, яка протягом останніх років відбувається у вищих навчальних закладах. Так, формуючи ціннісний простір та корпоративну компетентність, а також встановлюючи стійкі етичні норми, велика кількість закладів вищої освіти України стала приймати та затверджувати кодекси корпоративної культури. Зазначимо, що кодекси корпоративної культури дещо відрізняються від аналогічних кодексів державних публічних підприємств та організацій тим, що безпосередньо формують спільноту, яка розподіляється на викладачів, які надають освітні послуги та студентів, які дані освітні послуги отримують.

За приклад розглянули Кодекс корпоративної культури Сумського державного університету, який прийняла й затвердила вчена рада цього закладу вищої освіти. Сумський державний університет найбільший університет Сумської області, де навчається близько 14 тисяч осіб за різними формами навчання на початковому, бакалаврському, магістерському, освітньо-науковому та науковому рівнях за 55 спеціальностями з 23 галузей знань. За даними наукометричної бази Scopus за кількістю цитувань світовою науковою спільнотою публікацій учених університету та індексом Гірша – Сумський державний університет серед лідерів науково-освітнянського простору України. За кількістю наукових та науково-педагогічних працівників, що мають п'ять і більше публікацій у виданнях, які індексуються базами Scopus та/або Web of Science Core Collection, у Сумському державному університеті – один з найвищих показників серед закладів вищої освіти України.

Отже, прийнятий Кодекс корпоративної культури, визначає колективні цінності та основні пріоритети поведінки членів університетської спільноти. Кодекс – це нормативний документ розроблений відповідно до загальноприйнятих етичних норм. Він має стати основою саморегулювання поведінки та діяльності всіх членів університетської спільноти, а також сприяти реалізації пріоритетних цілей розвитку університету, забезпечить комфортний морально-психологічний клімат у колективі.

До структури Кодексу увійшли: загальні положення; основні цінності та принципи університетської спільноти; загальні вимоги корпоративної культури Сумський державний університет; культура поведінки співробітників та осіб, що навчаються; символи університету, традиції, ритуали; механізми впровадження та відповідальності за порушення норм Кодексу; прикінцеві положення.

Кодекс корпоративної культури – ще досить новий нормативний документ для вишів України, проте подібний «стандарт» має кожен престижний вищий заклад освіти світу. Кодекс має виховувати повагу членів університетської спільноти до законів держави, формувати основні складові ідеології університету, сприяти корекції системи цінностей у бік підвищення значимості знань, взаємоповаги, здатності до співчуття і розуміння проблем інших людей, закладати основи здорового способу життя, а також плекати високі естетичні смаки й потреби. На основі цього прикладу ціннісний рівень, який охоплює мотиваційний та соціокультурний механізми державного управління розвитком корпоративної культури, має спиратися на розробку кодексу корпоративної культури, що буде формувати ціннісний простір та корпоративну компетентність, а також встановлення стійких етичних норм у колективах.

Крім зазначеного, напрямками вдосконалення мотиваційного та соціокультурного механізму є: соціальна робота з різною категорією населення; організація і проведення культурно-масових, розвиваючих і виховних заходів щодо підвищення культури в регіонах; проведення психологічних тренінгів щодо підвищення культури управління.

Отже, в запропонованій нами моделі розвитку корпоративної культури, інституціональний рівень забезпечує впорядкованість діяльності державних структур, змістовне доопрацювання відповідних законів та інших нормативно-правових актів. Щодо комунікаційного рівня, то він полягає в забезпеченні широкого комунікаційного інструментарію та комунікативних технологій щодо розвитку управлінців та створенню позитивного мікроклімату в колективі. Ціннісний рівень полягає в забезпеченні багатомірності соціокультурного та мотиваційного інструментарію.

Виходячи з аналізу й оцінки дієвості механізмів розвитку корпоративної культури публічного управління в Україні за зазначеними вище показниками, визначено такі напрями:

- 1) досягнення балансу між суспільно корисною й особистісно-ціннісною складовою у сфері контролю за дотримання етичних норм, що охоплює певні інструменти (контроль, матеріальні та моральні стимули та організаційні етичні кодекси з урахуванням кризових ознак розвитку організації);
- 2) медіа комунікації й інформаційні технології, що передбачає досягнення балансу у сфері соціальної комунікації з проблеми розвитку корпоративної культури публічного управління в Україні;
- 3) громадські комунікації та навчання, що вимагає розробки й реалізації регіональних проєктів, центрів психосоціального діалогу та використання волонтерських культурно-масових виховних і розвивальних заходів та тренінгів з метою підвищення корпоративної культури публічного управління в органах публічної влади.

Таким чином, до стратегічних пріоритетів модернізації розвитку корпоративної культури публічного управління в Україні нами виділено поєднання об'єктивних факторів вдосконалення культуральної модернізації розвитку корпоративної культури публічного управління в Україні у відповідних організаційно-правових формах та суб'єктивних факторів – медіа комунікаційної, культуральної та корпоративної компетентності суб'єктів управлінської діяльності. Для повноцінного функціонування механізмів розвитку корпоративної культури публічного управління в Україні необхідна адекватна зміна не тільки в структурі, а в методології діяльності органів державної влади України. Налагодження дієвого діалогу органів державної влади і громадськості, використання

новітніх медіа-комунікаційних технологій, корпоративних медіа, основних корпоративних цінностей органів влади (традиції, ритуали, атрибути, свята), створення кодексу (стандарту) корпоративної культури, впровадження мотиваційних та тренінгових програм задля формування корпоративної культури публічного управління.

Культуральна модернізація розвитку корпоративної культури публічного управління в Україні заснована на запропонованому нами комплексному підході та відображена в концептуальній моделі, що відповідає основним функціям управління, таким, як планування, мотивація, організація та контроль. Вдосконалення механізмів розвитку корпоративної культури публічного управління ґрунтуватися на принципах багатовимірності підходів, варіативності форм, інституцій та інструментів публічного управління.

Багатовимірний підхід до вдосконалення механізмів розвитку корпоративної культури публічного управління в Україні слід розглядати у контексті специфіки реалізації авторської трирівневої моделі, що охоплює інституційний, ціннісний та комунікаційний рівні та відрізняється комплексним застосуванням нормативно-правового, адміністративно-організаційного, соціокультурного, мотиваційного, соціально-психологічного та медіа-комунікаційного механізмів щодо дієвості розвитку корпоративної культури публічного управління в Україні.

Так актуальними напрямками реалізації нормативно-правового та адміністративно-організаційного механізмів розвитку корпоративної культури публічного управління в Україні мають бути такі, по-перше, зміна методології діяльності органів влади щодо розвитку корпоративної культури публічного управління, де приймається пріоритет командно-корпоративного типу культури над пасивно-бюрократичним діяльності органів влади, по-друге, організацію форм управління розвитком корпоративної культури, де обирається варіативність форм управління.

Щодо вдосконалення механізмів комунікаційного рівня авторської моделі розвитку корпоративної культури публічного управління в Україні (соціально-психологічного та медіа-комунікаційного) слід зазначити, що провідним є забезпечення якості функціонування комунікаційних та медіатехнологій. Виходячи з аналізу та оцінки дієвості соціально-психологічного та медіа-комунікаційного механізмів розвитку корпоративної культури публічного управління в Україні, можна виявити актуальні напрями вдосконалення та реалізації даних механізмів. Так, перший показник – вмотивованість представників органів влади та громадськості на дотримання морально-етичних норм – актуалізує такий блок даного механізму як державно-управлінський комунікаційний інструментарій і передбачає досягнення балансу між

суспільно корисною та особистісно-ціннісною складовою у сфері контролю за дотриманням етичних норм, а також передбачає такі інструменти як контроль, матеріальні та моральні стимули та організаційні етичні кодекси. Другий показник – наявність знань та ступінь використання інформаційних та медіа-комунікативних технологій щодо розвитку корпоративної культури публічного управління в Україні - актуалізує наступний блок даного механізму, такі як медіа комунікації та інформаційні технології розвитку корпоративної культури публічного управління в Україні, а також передбачає досягнення балансу у сфері соціальної комунікації. Для цього необхідним інструментарієм є соціальні мережі, використання новітніх медіа-комунікаційних технологій у зовнішній та внутрішній діяльності колективів публічного управління, тренінгова діяльність з удосконалення корпоративної культури у колективах управлінців та фахова підготовка керівників відповідним стилям роботи. Очікуваний ефект від застосування цього інструментарію – це результативна діяльність органів публічного управління та їх керівників у взаємодії з громадськістю, створення комфортних умов праці для управлінців, сучасної складової корпоративної культури, а також підвищення медіа-комунікативної компетентності управлінців.

Щодо вдосконалення механізмів ціннісного рівня авторської моделі розвитку корпоративної культури публічного управління в Україні (соціокультурний та мотиваційний) слід зазначити, що провідним напрямом є формування компетентності і вміння реалізовувати конструктивні стратегії управління розвитком корпоративної культури публічного управління. Це актуалізує такий блок, як громадські комунікації та навчання і передбачає розробку та реалізацію регіональних проектів, центрів психо-соціального діалогу та використання волонтерських культурно-масових виховних та розвивальних заходів і тренінгів з метою підвищення культури. Інструментарій, що застосовувався для реалізації цього, – це посадові інструкції та ефективна організація праці. Використання основних корпоративних цінностей органу влади та колективу: корпоративні традиції, ритуали, атрибути, свята. Мотиваційний інструментарій: вмотивована поведінка щодо формування ефективної зовнішньої та внутрішньої корпоративної культури.

Інституційний рівень управління представлений нормативно-правовими та адміністративно-організаційними механізмами. Використання певного інструментарію в діяльності механізмів мають, на наш погляд, принести ефект у реальній дієвості законів стосовно розвитку корпоративної культури публічного управління. Вони мають відповідати повноті, актуальності та відповідності

вимогам ЄС та зарубіжній практиці корпоративізму. Мають відбутися усунення недоліків та суперечок у нормативно-правових документах, які спостерігаються зараз.

Очікуваний ефект від застосування цього інструментарію – це формування шанобливого ставлення до органів публічного управління з боку громадськості, усвідомлення престижності роботи в органах публічного управління, встановлення відповідальності керівників за ефективність діяльності підлеглих і колективів, за стан морально-психологічного клімату та за дотримання норм етики управлінців (рис. 2).

Узагальнюючи, можна зазначити, що об'єктивний чинник розвитку корпоративної культури (інституціональний рівень) забезпечує впорядкованість діяльності державних структур, змістовне доопрацювання відповідних законів та інших нормативно-правових актів. Щодо суб'єктивного чинника розвитку корпоративної культури (ціннісного та комунікаційного рівнів), то він полягає в забезпеченні багатовимірності комунікаційного, соціально-психологічного, мотиваційного та соціокультурного інструментарію.

Більш детальний розгляд цих рівнів та безпосередньо механізмів вдосконалення корпоративної культури публічного управління дасть нам уявну картину перспектив розвитку даного напрямку й дозволить поглянути на певні зрушення, які відбуваються у цій царині та будемо формувати конкретні пропозиції.

Що стосується нормативно-правового механізму, то пропонується такий інструментарій, щодо реалізації наміченого ефекту: гармонізація вітчизняного законодавства; розробка нормативно-правових актів, які б офіційно визначали структуру корпоративної культури публічного управління; законодавче регулювання ефективних норм оплати праці управлінців. Законодавчі визначення норм корпоративної культури визначені в нормативно-правових документах опосередковано, терміни у Законах України, кодексах, Постановах та рекомендаціях мають дуже часто подібні, але не чітко прописані визначення. Закони України «Про державну службу», «Про запобігання корупції», «Про соціальний діалог», Постанови КМУ «Про затвердження етичних правил поведінки державних службовців» не гармонізуються, хоча в певних моментах мають на меті розвиток дієвих форм корпоративної культури публічного управління.

Також у розрізі розвитку корпоративної культури важливим є питання регулювання ефективних та прозорих норм оплати праці управлінців.



Рис. 2. Напрямки вдосконалення корпоративної культури публічного управління в Україні

Варто зазначити, що призупинена розробка нормативно-правових актів, які б офіційно визначали структуру корпоративної культури публічного управління. Так, на прикладі державних публічних організацій, більшість з яких мають затверджені кодекси корпоративної культури можна розробити загальний кодекс

корпоративної культури публічного управління. Так, кодекс корпоративної культури Державного підприємства «НЕК «Укренерго» внутрішній документ, спрямований на виховання і підтримку корпоративної культури, ділових принципів та цінностей, норм поведінки працівників, якими вони мають керуватися при виконанні своїх службових обов'язків. Кодекс має реалізовуватись у повсякденній діяльності підприємства та сприяти його розвитку. Ці приклади розробки кодексів суттєво допомагають у визначенні зрозумілих цілей, принципів, правил етики і ділової поведінки підприємства й суттєво спрощують комунікації, як зовнішні так і внутрішні.

Стосовно адміністративно-правового механізму, то намічений нами ефект вдосконалення корпоративної культури публічного управління в Україні має сприяти організаційній ергономічності та відповідності структури вимогам сучасного корпоративізму; має впроваджуватися дієва корпоративна культура в роботі органів публічного управління; відбуватися системний підхід до вчинення процедури надання послуг згідно корпоративної культури публічного управління.

Ці напрямки мають бути реалізовані завдяки наступному інструментарію: як, вже зазначалося вище, розробка загального кодексу корпоративної культури публічного управління; інноваційний підхід до вирішення системних типових управлінських завдань; створення уніфікованого стандарту обслуговування та надання адміністративних послуг та створення якісних колективів публічних управлінців.

Успішним прикладом щодо впровадження змін та реалізації державних проєктів є роботи Центрів надання адміністративних послуг в Україні. В останні роки в Україні розвивається дана мережа й на сьогодні працює більше 1 тисячі Центрів надання адміністративних послуг. Однак і досі важливим питанням є географічна доступність населення до послуг, особливо у сільській місцевості та серед населення об'єднаних територіальних громад. За результатами дослідження, в Україні 69% громадян живе у межах 10-хвилинної доступності до Центрів надання адміністративних послуг, а 1,2 млн осіб проживає в зоні доступності до Центрів надання адміністративних послуг більше 30 хвилин. Для досягнення найбільш ефективної охопленості мережі Центрів надання адміністративних послуг необхідно створити додатково 240 Центрів надання адміністративних послуг. У такому разі 75% населення буде проживати у межах 10-хвилинної доступності до Центрів надання адміністративних послуг, і лише близько для 1% населення така доступність буде становити більше 30 хвилин. Одним із найважливіших аспектів ефективної роботи Центрів

надання адміністративних послуг, на наш погляд, стали зрозумілі Єдині вимоги (стандарт) до якості обслуговування відвідувачів центрів надання адміністративних послуг - організаційно-інструктивні та частково методичні матеріали, що розроблені Міністерством економічного розвитку і торгівлі України. Дотримання Єдиних вимог (стандарту) гарантуватиме, що взаємодію із кожним відвідувачем буде організовано якісно, всі звернення будуть опрацьовані своєчасно. Єдині вимоги (стандарт) рекомендовані до застосування центрами надання адміністративних послуг усіх рівнів по всій території України. Ці Єдині вимоги є фактичним за суттю та дуже подібним за формою до класичного кодексу корпоративної культури наявність загального подібного кодексу, якого стала б запорукою ефективної корпоративної культури у публічному управлінні. Це безпосередньо привело б до створення уніфікованого стандарту обслуговування та надання адміністративних послуг та створення якісних колективів публічних управлінців.

Взагалі, що стосується інституційного рівня механізмів розвитку корпоративної культури публічного управління в Україні, то варто зазначити, що за останні роки відбувалися певні зрушення. Так, з метою надання методично-консультативної допомоги, забезпечення системного підходу до формування, підтримки та розвитку корпоративної культури у державних органах влади були розроблені методичні рекомендації щодо формування корпоративної культури у державних органах влади. Під корпоративною культурою державного органу у цих Методичних рекомендаціях розумілася унікальна система цінностей та переконань у державному органі, що безумовно підтримується всіма працівниками цього органу і пов'язана з кінцевою метою його діяльності, обумовлює поведінку всіх його працівників, способи прийняття рішень, шляхи об'єднання колективу та окремих працівників для досягнення поставлених перед ним цілей і завдань. Метою корпоративної культури є забезпечення високої результативності діяльності державного органу за рахунок підвищення ефективності управління та якісного поліпшення діяльності державного органу.

Корпоративна культура у державному органі мала бути спрямована на вирішення таких основних завдань: забезпечення організаційної єдності державного органу та адаптації державного органу до політичних, соціально-економічних та інших умов зовнішнього середовища; формування позитивного іміджу державного органу; регулювання партнерських взаємовідносин; регулювання взаємодії з громадськістю.

Перейдемо до розгляду комунікаційного рівня управління. Він, у нашому випадку, передбачає медіа-комунікаційні та соціально-психологічні механізми напрямків вдосконалення корпоративної

культури в публічному управлінні. Так, медіа-комунікаційний механізм має на меті спродувати такий ефект: створення сучасної складової корпоративної культури публічного управління; формування позитивної складової публічного управління; доступність та ефективність комунікації з органами публічного управління; підвищення медіа-комунікативної компетентності. З інструментарію пропонуємо застосовувати наступні: використання новітніх медіа-комунікаційних технологій у зовнішній та внутрішній діяльності колективів публічного управління; розвиток та використання корпоративних медіа, соціальних мереж, піар технологій та соціальної реклами для налагодження якісної зовнішньої та внутрішньої комунікації.

Взагалі розвиток сучасних технологій останнім часом пришвидшується неймовірними темпами. Рівень проникнення мережі Інтернет постійно збільшується. В Україні кількість інтернет-користувачів у 2019 році збільшилась на 8%. Про це свідчать результати дослідження Інтернет асоціації України. Так, на сьогодні всесвітньою мережею регулярно користуються 22,96 млн українців, або 71%, порівняно з показником 63% станом на кінець 2018 року. Такі постійно зростаючі показники стали можливими через впровадження новітніх технологій покриття інтернету 3G та 4G, й наразі, розглядається запуск наступного покоління даного зв'язку. При чому, варто зазначити, що до інтернету залучається все більше користувачів й віковій групі більше 44 років. Ці показники дають можливість напряму комунікувати управлінцям з населенням та громадськістю завдяки використанню сучасної складової медіа-комунікативності, а саме використання соціальних мереж, відео-хостингів, створення соціальної реклами, яка може бути розповсюджена через дані канали зв'язку. Важливою складовою є не лише зовнішня комунікація та створення, завдяки новим технологіям сприятливого ефекту у роботі публічного управління, але й внутрішня комунікація у створенні дієвої корпоративної культури у колективі публічного управління. Тому доступність та ефективність комунікації з органами публічного управління, а також підвищення медіа-комунікативної компетентності у публічних управлінців має величезний потенціал щодо формування якісної й сучасної корпоративної культури публічного управління.

Іншим напрямком вдосконалення корпоративної культури публічного управління на комунікаційному рівні управління нами запропонований соціально-психологічний механізм. Ефект від його застосування передбачає покращення комунікативної компетентності та дієву культуру зовнішніх та внутрішніх корпоративних комунікацій. Результативну діяльність органів публічного управління та їх керівників у взаємодії з громадськістю, а також ство-

рення комфортних умов праці для управлінців. З залученого інструментарію доцільно, на наш погляд, використовувати ефективне залучення наявних підрозділів, функціями яких є налагодження прямих і зворотних зв'язків із громадськістю та засобів масової інформації. Розробка дієвих програм та центрів розвитку соціального діалогу. Тренінгова діяльність з удосконалення корпоративної культури у колективах управлінців та фахова підготовка керівників відповідним стилям роботи.

У цьому напрямку роботи особливо хотіли звернути увагу на важливе місце у формуванні корпоративної культури, яке займає взаємодія з громадськістю («паблік рилейшнз» – PR). Деякі науковці вважають, що «паблік рилейшнз» слід розуміти як вплив органів управління на громадську думку у напрямі формування бажаної поведінки різноманітних суб'єктів, а також як технологію сучасної соціальної політики. Основою ефективною взаємодії з громадськістю є створення зовнішнього та внутрішнього соціально-політичного та психологічного середовища, яке є необхідним для успішної роботи органів публічного управління, а також забезпечення певної поведінки громадян щодо цього органу. Будь-які заходи «паблік рилейшнз», що здійснює відповідний орган влади, спрямовуються не тільки на зовнішнє середовище, але й «всередину» організації, тобто на своїх працівників з метою формування сприятливих людських відносин, неформальної комфортної атмосфери спілкування, злагоди та взаємопорозуміння в колективі тощо.

Також варто звернути увагу на активну й доволі ефективну роботу вже вищезгаданих Центрів надання адміністративних послуг у розрізі підготовки керівників з різних напрямків тренінгової активності. Так, наразі регулярно проводяться тренінги «З розвитку корпоративної культури для керівників Центрів надання адміністративних послуг», «Стандарт до якості обслуговування у центрах надання адміністративних послуг: поведінка керівника у конфліктних ситуаціях», «Практичні аспекти організації функціонування центрів надання адміністративних послуг: проблеми подальшого розвитку та інтеграції нових послуг», тренінги з інклюзії. У цьому напрямку постійно оголошуються конкурси на розробку та проведення серії тренінгів з підвищення якості обслуговування відвідувачів у центрах надання адміністративних послуг, які потім реалізуються у всіх регіонах України. Як бачимо, така активна діяльність у розвитку керівного апарату в свою чергу позитивно впливає на центри надання адміністративних послуг, число звернень за адміністративними послугами значно зросло протягом року. За даними дослідження Департаменту адміністративних послуг, рівень задоволеності послугами Центрів надання адміністративних послуг на цей момент складає в середньому 93%, 92% користувачів

задоволені місцем розташування Центрів надання адміністративних послуг, 93% задоволені кількістю працівників, 97% задоволені ввічливістю працівників, а 90% задоволені консультаційними послугами [170]. Ці показники свідчать про можливості, які є у формуванні розвитку позитивного сприйняття корпоративної культури публічного управління в Україні й приклад успішної діяльності Центрів надання адміністративних послуг й надання адмінпослуг мають брати за приклад й інші галузі публічного управління.

Ціннісний рівень управління напрямками розвитку корпоративної культури публічного управління в нашому дослідженні представлений мотиваційним та соціокультурним механізмом. Мотиваційний механізм має на меті створити ефект вмотивованої поведінки щодо формування ефективної зовнішньої та внутрішньої корпоративної культури. Створювати гармонійну етичну поведінку всередині колективу та при взаємодії з громадськістю. Демонструвати залученість до результативної діяльності органів публічного управління. З запропонованого інструментарію доцільно застосовувати та впроваджувати кодекс корпоративної культури публічного управління. Встановити визначену відповідальність керівників за ефективною діяльністю підлеглих і колективів, за стан морально-психологічного клімату та за дотримання норм етики у власній поведінці. Сприяти вирішенню питань контролю за дотриманням етичних та мотиваційних норм Законів «Про державну службу», «Про запобігання корупції», «Про соціальний діалог», Постанови КМУ «Про затвердження етичних правил поведінки держ службовців».

Від ціннісних основ державно-управлінської діяльності, етичної обґрунтованості прийняття управлінських рішень, моральних якостей державних службовців, рівня їх етичної культури залежить ступінь довіри до владних структур, націленість діяльності органів публічного управління на побудову демократичної держави, реалізацію принципів гуманізму, соціальної справедливості, прозорості, дотримання прав людини. Саме тому керівники мають стежити й впливати на ефективну діяльність підлеглих і колективів, брати відповідальність за стан морально-психологічного клімату та за дотримання норм етики у власній поведінці, що в свою чергу має суттєво впливати на розвиток корпоративної культури публічного управління в Україні.

Соціокультурний механізм має сприяти ефективній діяльності спрямованій на дієву корпоративну та морально-етичну компетентність, на формування шанобливого ставлення до органів публічного управління з боку громадськості та усвідомленні престижності роботи в органах публічного управління. У розвитку корпоративної культури публічного управління це має досягатися

справедливим розподілення службових обов'язків у колективі. Чіткими посадовими інструкціями та ефективною організацією праці. Також мають використовуватися класичні елементи основних корпоративних цінностей органу влади та колективу: корпоративні традиції, ритуали, атрибути, свята та інше. Впроваджувати на регулярній основі в колективі тренінги з морально-етичної поведінки.

На сучасному етапі розвитку суспільства спостерігаємо серйозні зміни в процесах комунікації на всіх рівнях взаємодії – безпосередньо між громадянами, громадянами та організаціями, а також між організаціями. Сутність парадигми розвитку корпоративної культури публічного управління була доволі сталою й визначалася науковцями як елемент нестихійної, переважно стабільної дії. Проте стрімкий розвиток діджиталізації суспільного життя у всіх його проявах призвів до того, що інформаційні технології увійшли у діяльність всіх верств населення. Так, дані установчого дослідження 2018 року від Kantar TNS свідчать про те, що кількість інтернет-користувачів в Україні за підсумками 2018 року збільшилась на 7%: наразі всесвітньою мережею користуються 70% українців (порівняно з показником 63% станом на грудень 2017-го). Збільшився також і час перебування українців у мережі: 82% користувачів підключаються до Інтернету кожного дня, 14% – раз на тиждень або частіше, і лише 4% – декілька разів на місяць і рідше. Стрімкий розвиток інтернету на мобільних пристроях та введення у дію формату передачі зв'язку 4G призвів до того, що використання інтернету стало практично тотальним. Згідно даних дослідження, 74% Інтернет-користувачів використовують для виходу в Інтернет смартфон, а 45% користувачів називають смартфон своїм основним пристроєм. Порівняно з 2017 роком ці показники збільшились на 18%. У 2017 році смартфон для виходу в Інтернет використовували 56%, а основним пристроєм він був для 27% користувачів. Доступність мобільних пристроїв дозволяє навіть найстаршій верстві населення (чоловіки та жінки старше 65 років) використовувати інтернет або соціальні мережі для доступу до публічної інформації.

Реєстрація у лікарняних закладах, отримання державних послуг, оформлення виплат, взаємодія з публічними організаціями та багато іншого стало суттєво простішим з використанням сучасних медіа-комунікаційних технологій. Сфера медіа-комунікативних технологій останнім часом, як найактивніше використовується як дієвий засіб розвитку корпоративної культури публічного управління, сутнісний розгляд тенденцій розвитку даного напрямку дозволив виділити два важливих напрямки використання медіа-комунікативних технологій в розвитку корпоративної культури публічного управління орієнтованих як на внутрішнє, так

і зовнішнє середовище: використання соціальних мереж як елементу формування та розвитку корпоративної культури публічного управління; застосування корпоративних медіа як ресурсу розвитку корпоративної культури та створенню позитивного іміджу публічного управління.

Отже, розглянемо використання та вплив соціальних мереж на формування та розвиток корпоративної культури публічного управління більш детально. Соціальні мережі вже протягом доволі довгого періоду часу суттєвою складовою увійшли у життя громадян нашої країни. Розвиток мобільних мереж 3G та 4G дозволило використовувати інтернет високої якості з'єднання великій кількості населення навіть у маленьких містечках нашої країни, не говорячи вже про мегаполіси. Кількість зареєстрованих акаунтів та користувачів найпопулярніших соціальних мереж Facebook, Instagram та відеохостингу Youtube сукупно наближується до 40 мільйонів. На початок 2019 року найпопулярнішою соціальною мережею в Україні був Facebook, якою користуються 50% користувачів інтернету в Україні. Про це свідчать дані опитування компанії Research & Branding Group, як зазначають соціологи, за період з травня 2018 року в Україні помітно збільшилося число таких користувачів соцмереж, як Facebook (до 50%), YouTube (30%), Instagram (27%).

Кількість користувачів Facebook в Україні досягла вже 13 мільйонів. Станом на початок березня 2019 року близько 11 млн українців користувалися соцмережею Instagram. Мобільний додаток Instagram був №1 в Україні за кількістю завантажень серед додатків соцмереж у 2018 році. Кількість користувачів соцмережі Instagram за рік зросла аж на 50,7%, якщо темпи росту української аудиторії збережуться, то вже до кінця 2019 року ця соцмережа в Україні впритул наблизилася за обсягами аудиторії до Facebook. Феномен зростання цієї соціальної мережі за останній рік вражає. Так, Instagram найбільш популярний серед українців віком 18-24 роки. 2,8 млн осіб серед цієї вікової групи є інстакористувачами, і це – 91,04% від всіх жителів України в цій групі. У віковій групі 25-35 років 4 млн Instagram-користувачів, це 54,29% від усіх жителів України в цій групі. Українців віком від 36 до 45 років, які користуються Instagram, – 1,8 млн, це 28,91% від усього українського населення цього віку.

Використання публічними особами та публічними організаціями соціальних мереж Facebook, Instagram та Youtube, кількість підписників сторінок цих осіб та організацій свідчить про величезну зацікавленість населення суспільно-політичним життям й про їх прагнення отримувати у нашому швидко змінному світі інформацію безпосередньо із першоджерел. До прикладу, кількість підписників

на сторінку нині діючого Президента України Зеленського В. А. у Facebook складає майже 1 млн, в Youtube – 1,1 млн користувачів переглядає відео матеріали, а за сторінкою в Instagram слідкують 8,2 млн користувачів. Така велика кількість підписників дозволяє доволі ефективно, в режимі «прямого ефіру», показувати роботу та її результати великій кількості населення, доводити до відома про місцеві та зарубіжні поїздки, ознайомлювати з Указами Президента України та кадровими рішеннями. Також з використанням соціальних мереж відбуваються прес-конференції та брифінги, кількість переглядів яких завжди перевищує декілька мільйонів переглядів, що дозволяє позитивно сприяти іміджу публічної особи, як однією з функцій корпоративної культури публічного управління.

Також надважливо зазначити, що в умовах трансформаційних процесів останніх років саме медіа-комунікативні технології стали одним з основних інструментів роз'яснення реформ, які відбувалися в публічному управлінні. З 2014 року відбувається процес децентралізації – передача повноважень та фінансів від державної влади якнайближче до людей – органам місцевого самоврядування. Реформа вже має суттєві результати, які можуть спостерігати громадяни у вигляді нової дорожньої інфраструктури, будівництва у територіальних громадах нових дитячих садочків, шкіл, амбулаторій. За цей час вже сформований і діє основний пакет нового законодавства, впроваджуються першочергові законодавчі ініціативи. Мова йде про: Закони про внесення змін до Бюджетного та Податкового кодексів України. Завдяки цим змінам відбулася фінансова децентралізація: місцеві бюджети за останні роки зросли на 165,4 млрд грн: з 68,6 млрд в 2014 до 234 млрд грн в 2018 році.

Закон «Про добровільне об'єднання територіальних громад» дав змогу почати формувати спроможний базовий рівень місцевого самоврядування. З 2015 по 2018 роки в Україні створено 878 об'єднаних територіальних громад. До складу увійшли більше 4000 колишніх місцевих рад. 9 млн людей проживають в об'єднаних територіальних громадах. Такі темпи міжмуніципальної консолідації міжнародні експерти називають дуже високими. Закон також запровадив інститут старост в об'єднаних територіальних громадах, які представляють інтереси сільських мешканців у раді громади. У селах об'єднаних територіальних громад працюють вже 786 старост, ще майже 1,7 тисяч осіб виконують обов'язки старост. У 2018 році об'єднані громади отримали в комунальну власність майже 1,5 млн га земель сільськогосподарського призначення за межами населених пунктів.

Здобутки у реформі суттєві, проте без належної медіа-комунікативної підтримки, роз'яснення переваг децентралізації було б доволі складним. Так, для інформування громадян були створені

акаунти у соціальних мережах Facebook, Instagram та Youtube, які у вигляді відео та фото контенту демонстрували реальні об'єкти, що були побудовані завдяки новому перерозподілу бюджетних коштів. Сторінки у соціальних мережах вели роз'яснювальну роботу щодо процесу реформи, демонстрували перелік об'єктів у регіонах, які планують побудувати або реконструювати. Регіональні сторінки реформи проводили в реальному часі прийом до розгляду заявок та побажань на інфраструктурні перетворення на місцях, що суттєво підвищувало імідж публічного управління, як однієї з основних функцій корпоративної культури.

Іншим прикладом активного використання соціальних мереж у розвитку корпоративної культури публічного управління в Україні є роз'яснювальна робота міністра охорони здоров'я та очолюваного нею міністерстві з приводу медичної реформи. На офіційну сторінку міністра у мережі Facebook підписано більше 200 тисяч чоловік. Вона використовується як медіа-комунікаційний елемент у роботі з впровадження медичної реформи: надаються рекомендації, як для громадян, так і для лікарів; проводиться роз'яснення, щодо лікування та державну закупівлю ліків; надаються рекомендації щодо здорового способу життя та харчування; відбувається зворотній зв'язок з громадянами та інше. Те, що використання у публічному управлінні зрозумілих, незабюрократизованих й доступних форм взаємодії з населенням набувають все більшого поширення свідчить про певну зміну парадигми власного сприйняття управлінням й дає надію сподіватися, що кардинальні зміни будуть сприяти якісному розвитку публічного управління в Україні.

Сьогодні у різних країнах термін «корпоративні видання» (або «корпоративні ЗМІ») позначається різними словосполученнями, на що свій вирішальний вплив мали певні історичні чинники та мовні традиції кожної конкретної держави. Приміром, у Франції широко застосовують термін *la presse de l'entreprise* (буквально «преса організації»), під яким розуміється насамперед внутрішнє корпоративне видання. В американських комунікаціях виділяють *company newspaper*, *employee magazine*, *house magazine*, *work journal*, *industrial publication* – назви видань, які вживають без значної різниці. В англійській традиції за певними термінами закріплюються певного виду видання: *house journal* (найбільш загальна та поширена назва, що позначає видання як друкований орган публічної організації), *work magazine* (власне внутрішньо-організаційне видання) та *house organ* (видання для зовнішньої громадськості). Приблизно така сама чітка класифікація склалася і в практиці німецьких комунікацій (*Werkzeitschriften*, *Hauszeitschriften*, *Kundenzeitschriften*). Сьогодні в англійській мові для позначення корпоративних медіа найчастіше вживають словосполучення *custom publishing* або *bespoke publishing*.

Корпоративні медіа бувають різними за формою, виконують різні завдання: від офісної електронної розсилки, що ознайомлює співробітників зі свіжими новинами у світі й у самій публічній організації, – до багатотиражного видання, через яке здійснюється спілкування не лише із співробітниками, а й з жителями найближчих міст чи регіону. Це може бути як періодичне друковане видання (газета, журнал, бюлетень), так і регулярні радіо-, телепрограми, інтернет-сайт, інтранет-портал, сторінки у соціальних мережах тощо.

Деякі фахівці розглядають корпоративні видання як ресурс, що інформує про організацію, її завдання, цілі, успіхи, новини, продукти, послуги, видається коштом компанії та найчастіше не містить інформацію про інших суб'єктів організації. Такий підхід заслуговує на схвальну оцінку, оскільки він характеризує корпоративні медіа дещо ширше, ніж просто інструмент. Ресурс – це одночасно і засіб, і запас, і постійне джерело живлення комунікативних процесів. Тому це слово відповідає поняттю корпоративних ЗМІ, розкриваючи його специфічну сутність.

З точки зору корпоративних зв'язків, корпоративні медіа – це повнофункціональний механізм, головною метою якого є сприяння напрацюванню норм і правил, єдиних для всіх співробітників, корпоративної філософії, уявлення про місію компанії. З одного боку, це частина внутрішньої культури корпорації, з іншого – інструмент ведення певного виду рекламної кампанії. Можна помітити, що у дефініціях організаційних медіа-проектів незмінно присутні такі поняття, як «корпоративна культура», «корпоративні комунікації», «зв'язки з громадськістю». Це ще раз підтверджує, що корпоративні ЗМІ мають специфічні завдання, а їхня діяльність пов'язана із сучасними нематеріальними важелями розвитку публічної організації. Так, деякі дослідники бачать у корпоративних медіа ефективний інструмент у рамках побудови взаємин із суспільством й формуванні корпоративної культури, спосіб тримати громадськість у курсі всіх справ організації: її позицій, змін, досягнень. Це водночас і частина корпоративної культури, і інструмент її активного формування.

Особливо важливою складовою для публічного управління, окрім внутрішньо-колективних моментів взаємодії (позитивний мікроклімат, задоволеність матеріально-технічним забезпеченням, взаємодією з керівництвом тощо), є також інформування громадськості про цілі, завдання та їх безпосереднє виконання органом публічного управління. Так, наприклад друкований орган – офіційне видання Харківської обласної ради «Слобідський край» – має дві спрямованості окрім основної мети, виготовленні корисних та актуальних матеріалів для місцевого населення, повної та об'єк-

тивної картини подій у регіоні, статей та аналітики, ексклюзивних коментарів, відео та фоторепортажів – засоби масової інформації виступають, як корпоративне медіа, створюючи для внутрішнього користування працівників публічної організації інформативні бюлетені, внутрішній сайт та корпоративні соціальні мережі.

Отже, діяльність корпоративних медіа можна оцінювати за допомогою методів, що використовуються у галузі public relations. Наприклад, замірювання громадської думки до і після розповсюдження корпоративних засобів масової інформації – спеціальні маркетингові дослідження, що виявляють ставлення цільової аудиторії до організації, керівництва тощо, або аналіз змін поведінки цільової аудиторії стосовно об'єкта публічного управління. Такий підхід має як перевагу (адекватність поставленим цілям), так і ваду – подібні дослідження зазвичай дорого коштують і забирають багато часу.

Таким чином, для вдосконалення механізмів розвитку корпоративної культури публічного управління в Україні можна запропонувати наступні багатовимірні підходи: нормативний, комунікаційний, кадровий, технологічний, соціально-психологічний, стратегічний тощо. Важливо зазначити, що кожен з цих підходів може бути реалізований за допомогою різних інструментів та методів, залежно від конкретних потреб та вимог організації. Отже, багатовимірний підхід до вдосконалення механізмів розвитку корпоративної культури публічного управління в Україні може стати дієвим інструментом для підвищення ефективності та якості діяльності органів публічного управління та сприятиме формуванню сучасної корпоративної культури в цій сфері.

Література до параграфа

1. Актуальні питання державної служби. веб-сайт. URL: <https://www.chemrda.gov.ua/p1540.htm> (дата звернення 14.04.2023)
2. Липовська Н. Організаційна культура як фактор стабілізації державної служби. *Актуальні пробл. держ. упр.* : зб. наук. пр. Д.: ДРІДУ НАДУ, 2002. Вип. 3 (9). С. 202-215.
3. Литвинова Л. Сучасні проблеми формування організаційної культури державних службовців. *Вісник НАДУ*. 2008. № 3. С. 53-59.
4. Лідерство в державному управлінні [Текст]: зб. доп. щоріч. Рішельєвських академічних читань, 21-23 вересня 2011 р. Одеса: Юридична література, 2012. 272 с.
5. Липенцев А., Пилис Ю. Розвиток організаційної культури органів публічної влади: у контексті завдань реалізації програм регіонального інноваційного розвитку. *Науковий вісник «Демократичне врядування»*. Київ: НАДУ, 2012. Вип. 9. С. 17-27.
6. Полехіна І. С. Механізми вдосконалення соціокультурної складової корпоративної культури публічного управління в Україні. *Актуальні проблеми державного управління*. 2018. Вип. 2 (54). С. 99-106.
7. Полехіна І. С. Сучасний стан корпоративної культури публічного управління в Україні у контексті її трансформації. *Державне управління та місцеве*

- самоврядування : зб. наук. праць. 2018. Вип. 4 (39) / 2018 С. 52-57.
8. Полехіна І. С. Сучасні медіатехнології як умови вдосконалення корпоративної культури в публічному управлінні. *Samecniero journali „xelisufleba da sazogadoeba (istoria, teoria, praqtika)»scientific magazine «authority and society (history, theory, practice) Науковий журнал «Влада і суспільство (історія, теорія, практика)»* № 4 (32), 2019. С. 193-199.
 9. Політологічний енциклопедичний словник / Упорядник В. П. Горбатенко; за ред. Ю. С. Шемшученка, В. Д. Бабкіна, В. П. Горбатенка. 2-е вид., доп і перероб. Київ: Генеза, 2004. 736 с.
 10. Пояркова Т.К. Демократична політична культура в світлі різних методологій. *Держава і право: збірник наукових праць. Юридичні і політичні науки. Випуск 21.* Київ: Ін-т держави і права ім. В.М.Корецького НАН України, 2003. С. 653- 660.
 11. Про благодійництво та благодійні організації : Закон України від 16 вересня 1997 р. № 531- 97 – ВР. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/531/97-%D0%B2%D1%80> (дата звернення 14.04.2023)
 12. Про державну службу : Закон України від 10 грудня 2015 р. № 889-VIII. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/ru/889-19> (дата звернення 14.04.2023)
 13. Про забезпечення участі громадськості у формуванні та реалізації державної політики : постанова Кабінету Міністрів України від 3 листопада 2010 р. № 996. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/996-2010-%D0%BF>
 14. Про запобігання корупції : Закон України від 14.10.2014 № 1700-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1700-18> (дата звернення 14.04.2023)
 15. Про затвердження Загальних правил етичної поведінки державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування : Наказ Національного агентства України з питань державної служби від 05.08.2016 № 158. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1203-16> (дата звернення 14.04.2023)
 16. Про затвердження Кодексу корпоративної культури Сарненської райдержадміністрації : розпорядження голови районної державної адміністрації від 20 січня 2014 р. № 12. URL: <https://sarny-rda.gov.ua/book/export/html/117155> (дата звернення 14.04.2023)
 17. Про затвердження Положення про волонтерську діяльність у сфері надання соціальних послуг : постанова Кабінету Міністрів України від 10 грудня 2003 р. № 1895. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1895-2003-%D0%BF>
 18. Про затвердження Положення про проведення атестації державних службовців : постанова Кабінету Міністрів України від 28 грудня 2000 р. № 1922. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1922-2000-%D0%BF> (дата звернення 14.04.2023)
 19. Семененко І. С. Корпоративні цінності в умовах трансформації публічного управління в Україні. *Публічне управління XXI ст.: традиції та інновації: зб. тез XVII Міжнар. наук. конгресу, 27 квітня 2017р. Х.: Вид-во ХарПІ НАДУ «Магістр», 2017. С.197- 201.*
 20. Семененко І. С. Корпоративні цінності сучасної публічної служби в Україні. *Публічне управління у забезпеченні сталого розвитку країни (Збірник тез науково-практичної конференції за міжнародною участю (в межах Третьої щорічної науково-освітньої виставки «Публічне управління XXI», приуроченої до Всесвітнього дня науки) 24 листопада 2016 року)* URL: <http://www.kbuara.kharkov.ua/e-book/conf/2016-5/index.html>. (дата звернення 14.04.2023)

21. Семененко І. С. Корпоратизм як основа нової парадигми публічного управління. *Інноваційний простір. Українські реалії: досвід трансформацій*: Матеріали V міжнар. наук.-практич. конфер. (м. Хелм, Польща 28 листопада 2015 р.): україномовний варіант / За заг. ред. О. Є. Бухтатого, О. В. Радченка Хелм : Вид-во ВШМВСК, 2016. С. 81-86.
22. Університетський консорціум: початок нової інтелектуальної традиції. URL: <http://unicon.org.ua/> (дата звернення 14.04.2023)
23. Урядовий портал. Максим Нефьодов: Ефективна мережа ЦНАПів має налічувати близько 1000 центрів. веб-сайт. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/250128248> (дата звернення 14.04.2023)
24. Фатхутдінова О. В. Правова освіта як чинник організаційної культури українців. *Гуманітарний вісник ЗДІА*, 2013. № 55. С. 107-118.

Світлана Луценко

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1318-3999>

Діана Пінчук

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5173-7633>

1.2. ПРОЄКТНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ В УМОВАХ РИЗИКІВ ТА ЗМІН: ЗАКОРДОННИЙ ТА УКРАЇНСЬКИЙ ПОГЛЯД

Серед різних напрямів прикладного менеджменту особливе місце посідає проєктний менеджмент, який досліджує принципи, механізми та технології управління проєктами, програмами, портфелями проєктів на різних етапах їх життєвого циклу. Саме становлення й розвиток проєктного менеджменту, заснованого на базі сучасних інформаційних та інноваційних технологій, є новою фазою еволюції системи управління.

Динамічне зовнішнє середовище, значне скорочення життєвого циклу продукту, підвищення технологічної ускладненості продукту, розширення інноваційних знань спонукають керівників шукати та застосовувати у своїй діяльності важелі, що забезпечать постійний та сталий розвиток організаційних структур, одним з яких є проєктне управління. Саме проєктний підхід до управління підприємствами як особлива форма управління дає змогу організації сфокусувати увагу та сконцентрувати зусилля на виконанні визначеного комплексу завдань за умови чітко визначених часових та ресурсних обмежень [15].

Перехід до інформаційного суспільства вимагає від держави впровадження у діяльність органів публічної влади нових технологій управління та надання послуг населенню, в тому числі у сфері інформаційного забезпечення. З метою забезпечення макси-

мальної ефективності перетворень пропонується застосувати методи проєктного менеджменту. Проєктні методи в організації діяльності державних і приватних організацій відіграють величезну роль у сучасному світовому управлінні.

Проєктний менеджмент є процесом планування, координації та контролю за реалізацією проєкту з метою досягнення конкретних цілей та результатів. Умови змін та ризиків є неодмінною складовою проєктного менеджменту, оскільки проєкти зазвичай здійснюються в умовах невизначеності та ризикованості, які можуть відображатися на плануванні, реалізації та контролі за проєктом [19].

Особливості проєктного менеджменту та застосування його як трансформаційної технології досліджують науковці з різних галузей знань. Питання розвитку інформаційного суспільства в Україні, впровадження технологій електронного управління, організаційно-правового, кадрового, інституційного забезпечення процесів інформатизації органів влади розглядаються в роботах О.Баранової, О.Семенова, О.Орлова та ін. В Україні дослідження з проєктного менеджменту проводяться досить активно, оскільки проєктний менеджмент є інтердисциплінарною галуззю знань, яка об'єднує різні наукові дисципліни. Так, О. Борисенко, О. Панченко звертають увагу на особливості управління інформаційними проєктами та програмами. А.Головко, М.Кільчицький досліджують управління ризиками проєктів та програм та управління бізнес-процесами. А.Клименко, В. Кузьменко досліджують галузь управління проєктами та програмами, особливо у контексті сталого розвитку та діджиталізації. О. Левченко досліджує галузь управління проєктами та програмами, особливо у сфері національних та регіональних проєктів [2, 3, 9].

Проблемам інформаційного забезпечення проєктного управління присвятили свої роботи зарубіжні науковці У.Дайзард, Г. Вайнштейн та ін. Так, Патрік Відерман звертає увагу на управління ризиками та програмне забезпечення проєктної діяльності, Керт Льюїс – засновник сучасної теорії управління проєктами та концепції «перестановка сил», Девід Коллінз вніс вагомий внесок у розвиток теорії управління проєктами, зокрема в галузі організаційного поведінки та лідерства. Роджер Харріс спеціалізується на проблемах, пов'язаних з виконанням проєктів у міжнародному середовищі, Керт Резерфорд розробляє нові методи та техніки управління проєктами. Це лише кілька прикладів відомих науковців у галузі проєктного менеджменту, існує багато інших дослідників та фахівців, які працюють у цій галузі та вносять свій внесок у розвиток проєктного менеджменту. При цьому питання щодо застосування проєктного менеджменту у публічному управлінні та його інформатизації ще залишається недостатньо

дослідженим. Наприклад, Генрі Файола – одним із перших, хто досліджував принципи управління виробництвом та впроваджували їх на практиці; Фредерік Тейлор – американський інженер та підприємець, відомий своїми дослідженнями галузі управління виробництвом та розробки теорії наукового управління. Він досліджував методи збільшення ефективності промислових процесів та вніс вагомий вклад у розвиток проектного менеджменту. У роботах американського психолога та менеджера Дугласа Макгрегора, автора концепції «теорії X та I», яка досліджувала ставлення людей до роботи та взаємодії з управлінням, особлива увага привертається до мотивації персоналу, що є важливим внеском у проектний менеджмент. Джеймс Мартін – британський інженер та піонер у галузі інформаційних технологій, автор численних праць з проектного менеджменту, займався розробкою програмного забезпечення у проектному менеджменті. Вагомий внесок у розвиток теорії менеджменту та розробку підходів до управління організаціями зробив Петер Друкер – австрійський економіст та менеджер. Він також досліджував проблеми ефективного управління проектами та комунікації в організаціях. Карл Поппер – австрійський філософ та науковець, який вніс значний внесок у розвиток методології наукових досліджень. Він також досліджував проблеми управління проектами та розробку критеріїв оцінки ефективності проектів. Ці науковці та багато інших досліджували різні аспекти проектного менеджменту та зробили вагомий внесок у розвиток цієї галузі знань [24, 28, 30].

Методологія проектного менеджменту, тобто набір засад, принципів, методів та інструментів, що використовується для планування, організації, виконання та контролю проектів з метою досягнення їх цілей та результатів, забезпечує ефективне управління проектами, зменшення ризиків та збільшення успішності. Особлива увага привертається до основних принципами, на яких ґрунтується проектний менеджмент, а саме: цілеспрямованість – кожен проєкт повинен мати чітко сформульовану мету та цілі; інтеграція – управління проектом повинно охоплювати всі його аспекти, включаючи здійснення контролю за термінами виконання робіт, бюджетом, ресурсами, якістю виконання робіт та ін.; інтеракційність – проєкт повинен бути розбитий на етапи, на кожному з яких здійснюється планування, виконання та контроль; комунікація – управління проектом повинно передбачати ефективну взаємодію між всіма сторонами, що залучені до проєкту; ризик-менеджмент – необхідно заздалегідь передбачати можливі ризики та вживати заходів щодо їх управління [9].

На засадах проектного менеджменту базується ефективне управління проектами. В сучасній науці управління виокрем-

люються такі засади проєктного менеджменту: конкретна мета та цілі проєкту (SMART-мета) – для успішного виконання проєкту необхідно мати:

- чітко визначену мету та цілі – це допомагає уникнути непотрібних витрат часу та ресурсів на виконання завдань, які не відповідають меті проєкту;
- планування та контроль – планування є важливим етапом проєктного менеджменту, оскільки він дозволяє визначити необхідні ресурси, засоби та строк виконання робіт;
- контроль виконання плану допомагає вчасно виявляти проблеми та зміни в проєкті, що дозволяє вчасно коригувати план і уникнути затримок у виконанні робіт;
- комунікація та співпраця – ефективна комунікація та співпраця між учасниками проєкту є важливим елементом успішного виконання проєкту, що дозволяє уникнути непорозумінь, вчасно вирішувати проблеми та забезпечувати взаємодію між усіма учасниками проєкту;
- ризик-менеджмент – ризики є невід’ємною частиною будь-якого проєкту, ризик-менеджмент передбачає виявлення та оцінку ризиків, розробку планів дій у разі їх виникнення та впровадження запобіжних заходів;
- управління ресурсами – ефективне управління ресурсами (людськими, фінансовими, матеріальними) є важливим елементом проєктного менеджменту - воно дозволяє забезпечити вчасне та ефективне використання ресурсів;
- запровадження змін – проєкти часто потребують запровадження змін у процесах, системах, технологіях або організаційній структурі, ефективне управління змінами дозволяє забезпечити виконання проєкту відповідно до вимог замовника та забезпечити високу якість виконання робіт;
- компетентність та досвід – успішне управління проєктами потребує високої кваліфікації та досвіду менеджерів проєктів – компетентність та досвід допомагають уникнути помилок, забезпечити ефективне використання ресурсів та досягнення мети проєкту;
- якість та стандарти.

Успішне виконання проєкту залежить від відповідності результатів проєкту встановленим стандартам та вимогам замовника. Контроль якості робіт та використання стандартів допомагає забезпечити якість виконання проєкту та високу задоволеність замовника [9].

Саме поняття «проєкт» походить від латинського *proicere*. *Project* у перекладі з англійської мови – проєкт, план, програма. У понятті «проєкт» можна виділити декілька змістовних шарів. У

широкому розумінні «проект» – це план, покликаний визначити деяку цілісність, зумовити майбутній стан речей та процесів через кінцевий набір параметрів і цілей. З практичного (інструментального) погляду проект визначається як «унікальний процес, що полягає у сукупності скоординованих керованих дій з початковою і кінцевою датами, розпочатий для досягнення мети, відповідно до конкретних вимог, що включає обмеження строків, вартості й ресурсів» [13]. Таким чином, проект об'єднує в одне ціле певну мету, засоби досягнення мети, часові рамки та ресурси для досягнення цілей проекту.

Проекти помітно впливали на життя людей. Одні страждали від наслідків військових походів, інші – були задоволені, оскільки перемога, яка стала результатом реалізованого проекту, принесла винагороду. Наведемо приклади окремих історичних проектів: Ноїв ковчег, піраміди у Єгипті та Мексиці, Велика Китайська стіна, історичні замки дворянства (будівельні проекти); війни Стародавньої Греції та Риму, походи хрестоносців (військові проекти); прокладання залізниці в Америці; спорудження Ейфелевої вежі в Парижі, будівництво мостів через великі ріки (технічні проекти) **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**

Залежно від мети, фінансування, обсягу, національного і міжнародного значення, проекти поділяють на чотири групи: особисті (напр., навчання і підвищення кваліфікації; народження дитини; спорудження власного будинку тощо); державні (напр., переведення столиці з Бонна в Берлін (у Німеччині); консультативна і фінансова допомога молодим підприємцям (у Німеччині) тощо); Підприємницькі (великі та малі); міжнародні (напр., Програма Tacis і Phare Європейського Союзу для країн Східної Європи, у тому числі TEMPUS – для співробітництва між вищими навчальними закладами країн ЄС і держав Східної Європи) [22].

На думку Т. Вілфріда, різницю між «звичайною» і проектною діяльністю можна подати у вигляді трьохвекторного життєвого простору. Три вектори визначають тривалість праці, затрати фізичних і розумових сил і цілеспрямованість трудових дій, спрямованих на досягнення очікуваного результату. У межах життєвого простору проектна діяльність займає певну частину цього простору. Розмір цієї частини пов'язаний з можливостями людської діяльності, її тривалістю, затратами людських сил (фінансування) **[Ошибка! Источник ссылки не найден.9]**.

Реалізація проектного менеджменту згідно з вищезгаданими засадами допомагає забезпечити ефективність та успішність виконання проектів, зменшити ризики, підвищити якість та досягнути поставленої мети проекту. Можливості проектного менеджменту, зокрема у напрямі інформаційного забезпечення,

наведено на рис.1.

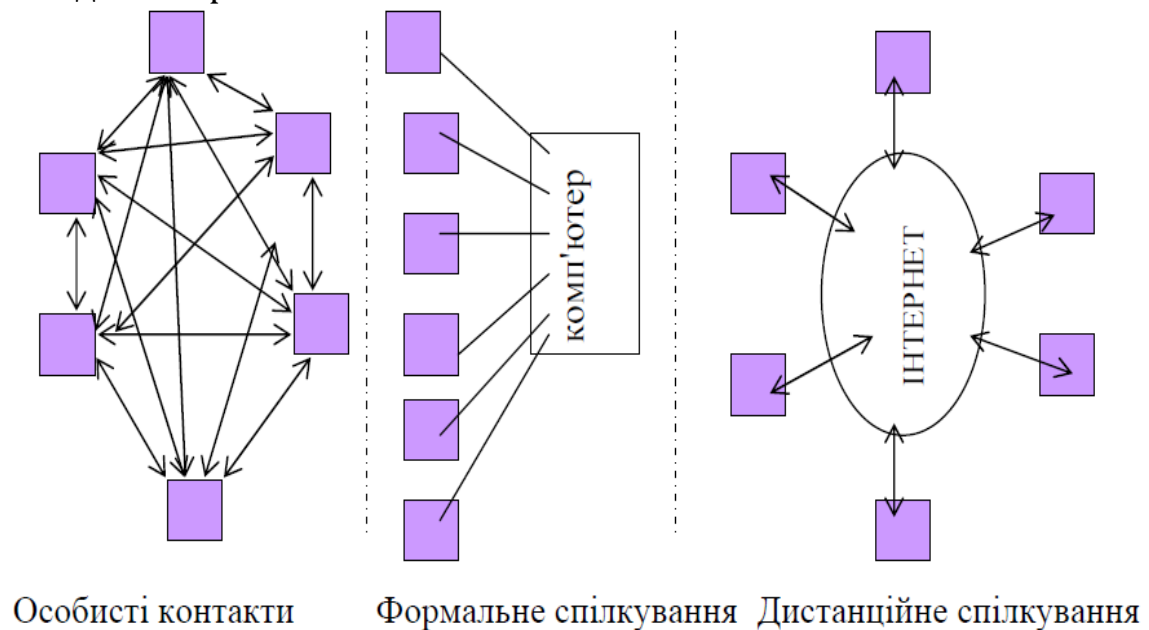


Рис.1. Можливості передачі інформації [19]

Для успішного управління проектами потрібно враховувати такі принципи проектного менеджменту:

1. Документування. Документування проекту дозволяє зберігати інформацію про проект та його етапи, результати, учасників, рішення та іншу важливу інформацію. Це допомагає вести ефективну комунікацію між учасниками проекту та забезпечує доступність інформації для майбутніх потреб.
2. Постійне вдосконалення. Проектний менеджмент є динамічним процесом, що потребує постійного вдосконалення та аналізу результатів проектів. Постійне вдосконалення дозволяє виявляти недоліки та помилки в управлінні проектами та запроваджувати нові підходи та методики у процесі виконання проектів.
3. Зосередження на меті проекту. Визначення цілей та потреб замовника допомагає уникнути непотрібних витрат ресурсів та часу та забезпечити максимальну відповідність результатів проекту вимогам замовника.
4. Управління змінами. Проекти можуть зазнавати змін у вимогах замовника, умовах виконання робіт та інших чинниках. Ефективне управління змінами дозволяє вчасно реагувати на зміни та забезпечувати виконання проекту відповідно до вимог замовника.
5. Ресурсне планування. Планування ресурсів допомагає ефективно використовувати наявні ресурси, уникнути їх надмірного використання та забезпечити їх вчасне та відповідне використання.
6. Керування ризиками. Ризики можуть виникнути в будь-який

момент виконання проєкту та негативно впливати на його успішне виконання. Ефективне керування ризиками допомагає забезпечити вчасне виявлення та запобігання негативним наслідкам ризиків.

7. **Управління комунікаціями.** Ефективне управління комунікаціями дозволяє забезпечити ефективну комунікацію між учасниками проєкту та виконання проєкту відповідно до вимог замовника.
8. **Управління затратами.** Управління затратами (або управління витратами) – це процес контролю та оптимізації витрат у компанії з метою досягнення максимальної ефективності та прибутковості. Основні кроки по управління витратами включають: Аналіз витрат: визначення видів витрат та їх величини, аналіз ефективності витрат. Встановлення бюджету: визначення максимальної суми коштів, яку можна витратити на різні проєкти та завдання. Контроль витрат: моніторинг витрат та порівняння їх зі встановленим бюджетом, виявлення необґрунтованих витрат та їх усунення. Оптимізація витрат: пошук нових способів зниження витрат та підвищення ефективності. Аналіз результатів: оцінка ефективності витрат та результатів діяльності, корекція стратегії управління затратами на основі отриманих даних. Управління затратами допомагає компанії знизити витрати та підвищити прибутковість, а також покращити якість продукту або послуги, що надається.
9. **Планування та управління часом.** Планування часу дозволяє виконувати проєкт вчасно та забезпечувати вчасне виконання завдань та досягнення етапів проєкту. Ефективне управління часом допомагає уникнути затримок та виконувати проєкт в рамках встановленого терміну.
10. **Управління якістю.** Управління якістю дозволяє забезпечити високу якість виконання проєкту та виконання його відповідно до вимог замовника. Для цього необхідно планувати та контролювати якість виконання робіт на кожному етапі проєкту.
11. **Управління процесами.** Управління процесами дозволяє забезпечити ефективність виконання проєкту та забезпечити відповідність результатів проєкту вимогам замовника. Для цього потрібно планувати та контролювати процеси виконання проєкту на кожному етапі.
12. **Управління командою.** Управління командою допомагає забезпечити ефективну співпрацю між учасниками проєкту та досягнення поставлених цілей. Для цього необхідно планувати та контролювати роботу кожного учасника проєкту та забезпечувати ефективну комунікацію між ними [24].

Сучасні методи проєктного менеджменту були розроблені в

1970-х рр. Методи мережевого планування проєктів були започатковані у військовій галузі – департаментах оборони США. Нині колишні військові методи проєктного менеджменту широко застосовують у цивільних галузях економіки і в громадських організаціях усіх країн світу. Ряд міжнародних проєктів підтримки держав Східної Європи, пов'язаних з переходом на ринкові механізми суспільного розвитку, почався в 1991 р. За чотири роки дії програми Tacis Європейського Союзу з 1991 до 1994 рр. було організовано більше ніж 2000 проєктів на 1 млн 870 тис. ЕКЮ [19].

Система проєктного менеджменту в державному управлінні дасть змогу зробити ефективним перспективне планування соціально-економічного розвитку держави чи регіону. На відміну від нього, сучасний інструментарій державного управління є ефективним тільки при вирішенні поточних питань.

Основними етапами проєктного менеджменту є ініціювання проєкту, тобто формулювання ідеї проєкту, визначення цілей та оцінка можливостей; планування проєкту, а саме розроблення детального плану дій, визначення термінів, бюджету, ресурсів, створення робочої команди; виконання проєкту, тобто здійснення робіт згідно з планом, вирішення проблем та здійснення контролю за виконанням робіт; контроль та моніторинг проєкту, тобто перевірка на відповідність плану, здійснення коригування плану в разі необхідності, виконання контролю якості виконання робіт, контроль бюджету та ресурсів; завершення проєкту, а саме передача результатів проєкту замовнику, оцінка результатів, аналіз успішності та недоліків проєкту, оновлення знань та навичок команди; післяпроєктний аналіз, тобто оцінка та аналіз результатів проєкту, виявлення недоліків та проблем, що виникли під час виконання проєкту, визначення досягнутих результатів та можливостей для поліпшення у майбутньому [29].

Таким чином, проєкт – один із засобів розв'язання проблем, які виникають під час виконання складних завдань. Після виявлення проблем і їх аналізу варто визначити, як можна вирішити проблему – застосувати проєктний менеджмент або інший спосіб вирішення проблеми.

У Німеччині оцінюють проєкт на основі DIN 69 900 [21]. За цим стандартом проєкт має такі характеристики, як: специфіка умов у їх сукупності, мета проєкту, обмеження у часі, кількості персоналу і фінансуванні; ймовірність ризику; відмежування від інших намірів; специфіка організації;

На цій основі німецький професор П.А. Штайнбух пропонує такі властивості для характеристики проєкту у фірмах: особливе значення для фірми; комплексність і складність виконання завдання; обсяг завдань потребує визначеної тривалості проєкту; об'єднання різноманітних галузей знання; унікальність; обмеження

у часі; ризик (можлива невдача) [28].

Американські професори Д.Р. Мередіт (Jack R. Meredith) і С.Дж. Мантель молодший (Samuel J. Mantel JR.) виділяють п'ять пунктів для характеристики проєкту: намір, мета (Purpose), період здійснення (Life Cycle), взаємозалежність з іншими проєктами (Interdependencies), унікальність (Uniqueness), конфлікт (Conflict) [26].

Професор Х. Керцнер із США виділяє чотири пункти для визначення проєкту. Проєкт можна організувати у вигляді кількох серій активних дій і завдань, що:

- мають специфічні цілі, яких треба досягти особливими методами;
- мають визначений початок і завершення;
- мають обмеження (якщо потрібно);
- використовують ресурси (гроші, персонал, засоби) [27].

У сучасному світі інформаційні та комунікаційні технології є основним джерелом модернізації всіх сфер публічного управління. Сучасний проєкт передбачає формування мети, визначення системного ефекту управлінського проєкту, прогнозування перешкод для реалізації проєкту та передбачення потреб у реформах, спрямованих на їх подолання, розробку заходів та інструментів реалізації проєкту. Метою такого проєкту є створення умов для розвитку людини, її духовного та розумового збагачення, нарощування національного людського капіталу, зростання ефективності економіки та зміцнення державності на основі якнайширшого впровадження досягнень інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема:

- забезпечення рівноправного доступу до інформації при здійсненні діяльності в економічній та соціальній галузях, сферах політики, охорони здоров'я, культури, освіти, науки, науково-технологічної та інноваційної активності;
- формування ефективно діючої системи електронного урядування;
- забезпечення збереження національних надбань у галузі освіти, науки та культури шляхом створення Національної електронної бібліотеки, інтеграція вітчизняного інформаційного ресурсу у світовий інформаційний простір;
- забезпечення вільного доступу до вітчизняних та закордонних наукових ресурсів, підвищення кваліфікації вітчизняних наукових кадрів та створення сприятливих умов для асоційованого партнерства бізнесу і науки, яке стимулюватиме розвиток інноваційного сектора економіки;
- створення передумов для функціонування електронної економіки шляхом формування механізму використання цифрового підпису, спрощення процедур здійснення електронних

платежів та трансакцій, розвитку ринку інформаційних продуктів та послуг, законодавчого впорядкування ринку електронної комерції [19]. Основними перешкодами на шляху впровадження проекту є:

- недостатня координація складових інформаційної інфраструктури, загальнодержавних, відомчих інформаційних мереж і ресурсів;
- відсутність на рівні держави системних заходів для підтримки виробництва засобів інформатизації та програмних засобів;
- неефективність політики регіональної інформатизації, розрив у рівнях інформатизації окремих регіонів; уповільнення темпів регіональної інформатизації;
- низький рівень процесів інформатизації соціокультурних закладів, що призводить до подальшого поглиблення нерівності умов доступу до інформаційних ресурсів для населення міської та сільської місцевостей; поглиблення відставання в інформаційній ідентифікації України в інтернет-просторі;
- відсутність системи індикаторів розвитку інформаційного суспільства та базових показників сучасного стану українського інформаційного суспільства, що призводить до безсистемності заходів щодо розвитку інформаційного суспільства, неможливості співвіднести результати розвитку українського інформаційного суспільства із відповідними результатами розвитку в загальносвітовому масштабі [19].

Діджиталізація та інформатизація є потужними інструментами для розвитку проєктного менеджменту. Діджиталізація означає перехід від аналогового до цифрового середовища, що забезпечує швидкий доступ до інформації та дозволяє швидше та ефективніше обробляти великі обсяги даних. Інформатизація, з іншого боку, включає в себе використання комп'ютерів та програмного забезпечення для автоматизації різних процесів та оптимізації робочих процесів [10].

При використанні цих технологій у проєктному менеджменті менеджери можуть поліпшити ефективність комунікації між різними учасниками проєкту, зокрема між командами, клієнтами та іншими зацікавленими сторонами. Крім того, діджиталізація та інформатизація можуть допомогти менеджерам проєктів зберігати та аналізувати великі обсяги даних, що дозволяє робити кращі рішення та збільшувати ефективність проєктів.

Також діджиталізація та інформатизація дозволяють більш ефективно використовувати різноманітні ресурси, такі як людські ресурси, час, фінанси та матеріальні активи. Наприклад, автоматизація процесів планування, контролю та відстеження виконання завдань може допомогти управляти ресурсами проєкту більш

ефективно [5].

Окрім цього, діджиталізація та інформатизація можуть допомогти менеджерам проєктів збільшувати прозорість та зменшувати ризики в проєктах. Вони можуть дозволити менеджерам проєктів миттєво знайти потенційні проблеми та відстежувати їх розв'язання. Крім того, діджиталізація та інформатизація можуть допомогти управляти змінами в проєктах, забезпечуючи швидкий та ефективний обмін інформацією між різними учасниками проєкту [1].

Ще однією перевагою використання діджиталізації та інформатизації в проєктному менеджменті є можливість використовувати різні інструменти для візуалізації даних та статистики, що дозволяє менеджерам проєктів аналізувати та візуалізувати прогрес проєкту та результати роботи.

Звичайно, діджиталізація та інформатизація не є універсальним рішенням для всіх проєктів. Деякі проєкти можуть бути менш залежні від цих технологій, або вони можуть вимагати специфічних інструментів та підходів. Також використання цих технологій може вимагати додаткової підготовки та навчання учасників проєкту [25].

Отже, діджиталізація та інформатизація можуть бути потужними інструментами для поліпшення проєктного менеджменту, забезпечуючи ефективність комунікації, оптимізацію ресурсів, зменшення ризиків та підвищення прозорості проєктів. Але перед використанням цих технологій, менеджерам проєктів слід уважно розглянути специфіку свого проєкту та визначити, які інструменти та підходи будуть найбільш ефективними для досягнення їх мети [30].

Інформаційні проєкти – це проєкти, що спрямовані на створення, розробку та впровадження інформаційних систем, програмного забезпечення та інших технологій, пов'язаних з обробкою та передачею інформації. Ось кілька прикладів інформаційних проєктів [23]:

1. Розробка сайту або мобільного додатку для підприємства або організації – це може бути проєкт зі створення веб-сайту для компанії з метою просування їх товарів і послуг, або розробка мобільного додатку для полегшення роботи з клієнтами.
2. Впровадження системи управління взаємовідносинами з клієнтами (CRM) – це проєкт, який включає розробку та впровадження програмного забезпечення для автоматизації взаємодії з клієнтами, включаючи управління продажами, маркетингом та обслуговуванням клієнтів.
3. Система управління проєктами (PM) – це проєкт з розробки та впровадження програмного забезпечення для управління проєктами та забезпечення ефективної комунікації між учас-

- никами проєкту.
4. Система управління документами – це проєкт з розробки та впровадження програмного забезпечення для ефективного управління документами, забезпечення доступу до них та контролю за їх розповсюдженням та використанням.
 5. Розробка баз даних та систем аналітики – це проєкт, що включає розробку та впровадження баз даних для зберігання та аналізу даних, що дозволяє організаціям отримувати корисну інформацію та покращувати свої бізнес-процеси.
 6. Розробка системи безпеки – створення системи, яка забезпечує безпеку інформації та захист від хакерських атак, вірусів та інших загроз.
 7. Створення системи управління ресурсами – створення системи, яка забезпечує ефективне управління ресурсами, такими як фінанси, матеріали, персонал тощо.
 8. Розробка програм для навчання – створення програм, які забезпечують навчання та тренування користувачів у певній галузі, наприклад, мова, програмування, бізнес-навички тощо.
 9. Створення системи моніторингу – створення системи, яка забезпечує моніторинг певних параметрів, таких як екологічні показники, економічна активність, ефективність роботи промислових об'єктів тощо.
 10. Розробка системи управління проєктами – створення системи, яка забезпечує ефективне управління проєктами, включаючи планування, контроль виконання та звітність.
 11. Створення ігрових платформ – створення онлайн-платформи для ігор, яка забезпечує користувачам доступ до різних ігор та можливість грати в команді або проти інших користувачів.
 12. Розробка системи штучного інтелекту – створення системи, яка здатна розпізнавати зображення, голос, текст та забезпечує автоматичну обробку даних та прийняття рішень на основі аналізу інформації.
 13. Створення системи телекомунікацій – розробка системи, яка забезпечує зв'язок між користувачами, такими як мобільний зв'язок, Інтернет, телевізійні послуги тощо.
 14. Впровадження системи автоматизації бухгалтерського обліку – це проєктування документами в установах державної влади – це проєкт з впровадження електронної системи обігу документів в державній установі з метою забезпечення їх ефективної роботи та зменшення часу на обробку документів.
 15. Розробка та впровадження системи електронної торгівлі – це проєкт зі створення електронної платформи для здійснення електронних торгів з метою спрощення процесу купівлі та продажу товарів та послуг.

16. Розробка та впровадження системи електронного здоров'я – це проєкт зі створення електронної системи, яка дозволяє медичним установам зберігати та обмінюватися медичною інформацією про пацієнтів, що покращує якість медичного обслуговування та зменшує час на проведення медичних процедур [22; 24].

Прикладами інформаційних проєктів є проєкти «Держава у смартфоні», що можуть мати різні значення в залежності від контексту, але загалом це може означати створення мобільного додатку, який надає громадянам доступ до послуг та інформації, що надаються державними органами. Такий додаток може містити різноманітні функції, такі як можливість звернення до державних служб та отримання інформації про стан звернення; можливість замовлення документів та послуг онлайн (наприклад, видача паспортів, довідок тощо); можливість оплати податків та інших платежів тощо.

Проєкти «Держава у смартфоні» можуть включати різноманітні мобільні додатки (мобільні додатки), які дозволяють громадянам отримувати інформацію про державні послуги та програми, користуватися електронними сервісами та здійснювати онлайн-звернення до державних органів.

Наприклад, додаток «Дія» в Україні надає громадянам доступ до більше ніж 50 державних сервісів, таких як отримання паспорта, реєстрація транспортного засобу, реєстрація місця проживання та багато іншого. Цей додаток дозволяє громадянам здійснювати онлайн-звернення до державних органів та відстежувати статус своїх звернень [18].

Ще один приклад проєкту держави у смартфоні – це «Електронна Україна», яка має на меті зробити державні послуги в Україні більш доступними та зручними для громадян. У рамках проєкту було створено мобільний додаток «Дія», який дозволяє громадянам отримувати доступ до більше ніж 70 різних державних послуг, таких як реєстрація авто, отримання паспорта та інше. Додаток «Дія» також містить функцію «Електронний кошти», яка дозволяє громадянам здійснювати онлайн-платежі за допомогою смартфонів. Це зроблено з метою спрощення життя громадян та зменшення використання готівки. Крім того, проєкт «Електронна Україна» містить електронний портал для державних послуг, де громадяни можуть отримати доступ до більше ніж 3000 різних державних послуг та програм [7].

Інші додатки можуть допомагати громадянам відстежувати свої податкові платежі, реєструвати свої бізнеси, контролювати роботу місцевих влад та дізнаватися про найближчі державні закупівлі. Проєкти держави у смартфоні можуть бути корисними для громадян, оскільки вони дозволяють ефективно взаємодіяти з

державними органами та отримувати послуги без потреби відвідувати державні установи особисто. Однак, такі проекти також повинні забезпечувати високий рівень захисту персональних даних громадян та забезпечувати надійність та безпеку даних в онлайн-середовищі [8].

Крім мобільних додатків, проекти держави у смартфоні можуть включати інші технології, такі як QR-коди, які дозволяють громадянам швидко та легко перевіряти інформацію про державні послуги та програми.

Наприклад, в Індії уряд запустив проєкт «ДігіЛок», який має на меті зробити державні послуги доступними для всіх громадян країни. У рамках цього проєкту було створено мобільний додаток, який дозволяє громадянам отримати доступ до більше ніж 300 різних державних послуг, таких як реєстрація народження, оформлення паспортів та інші. Додаток також містить QR-коди, які можуть бути використані громадянами для отримання інформації про державні послуги та програми, а також для звернення до державних органів зі своїми запитам та пропозиціями [29].

Проєкти держави у смартфоні можуть допомогти зменшити бюрократичні перешкоди та покращити доступність державних послуг для громадян. Однак, їхній успіх залежить від того, наскільки добре вони будуть працювати та якість послуг, які вони надають. Також важливо забезпечити безпеку та захист персональних даних громадян від можливих кібератак та інших загроз в онлайн-середовищі [17].

Такі проєкти можуть бути особливо корисні для громадян, які живуть у віддалених або важкодоступних районах, де може бути важко отримати доступ до державних послуг через довгі відстані та відсутність транспорту. Також вони можуть зменшити час та витрати, пов'язані з отриманням державних послуг, що може допомогти збільшити задоволення громадян від їхнього спілкування з державою.

Проте важливо звернути увагу на те, щоб не створювати цифровий розрив, коли доступ до інформації та послуг буде нерівним для різних груп громадян, особливо тих, які не мають доступу до технологій. Тому важливо забезпечити доступність та доступ до технологій для всіх громадян держави, а також розробляти і розгортати альтернативні канали доступу до державних послуг для тих, хто не може користуватися смартфонами або комп'ютерами.

Також обов'язковим є забезпечення захисту персональних даних громадян, які надають свою інформацію через мобільні додатки державних проєктів. Для цього необхідно створювати надійні механізми захисту даних та контролювати їх використання.

При цьому необхідно забезпечити ефективність та якість державних проєктів у сфері електронних послуг, а саме можна залучати експертів з технологій та користувачів у процесі проєктування та розробки мобільних додатків та електронних порталів, а також проводити регулярні опитування та збирати фідбек від користувачів, щоб покращувати функціональність та зручність використання додатків.

Загалом, проєкти держави у смартфоні можуть бути корисним інструментом для покращення доступності та якості державних послуг для громадян. Проте важливо розробляти та впроваджувати їх з урахуванням потреб та можливостей різних груп громадян та забезпечувати захист їхніх персональних даних.

У світовій історії стратегічна національна ідея практично мала характеристики сучасного національного проєкту. За останніх 100 років проєктний менеджмент став складовою суспільного прогресу [11]. Одним з прикладів проєктного підходу до реалізації стратегії розвитку держави є розробка та запровадження «національних проєктів», що є «комплексом стратегічно орієнтованих заходів, спрямованих на комплексне вирішення найбільш актуальних завдань системної модернізації суспільства» [13].

Національними проєктами, що залишили вагомий слід в історії, варто вважати План Маршалла (програма економічного відродження Європи після Другої світової війни), проєкти модернізації Японії в XIX і XX ст., «новий курс» Ф. Рузвельта (реалізація цього специфічного антикризового проєкту, власне, і сприяла утвердженню сучасної економічної та інституційної моделі Сполучених Штатів Америки) та інші.

Передбачено, що національний проєкт сприятиме:

- відновленню наукового та інноваційного потенціалу країни;
- створенню нових робочих місць у високотехнологічних секторах економіки;
- зміцненню міжнародної конкурентоспроможності вітчизняної економіки; зменшенню впливу інтелектуального потенціалу за кордон;
- збільшенню інвестиційної привабливості української економіки;
- підвищенню якості життя громадян та розвитку соціальної інфраструктури;
- суттєвому підвищенню на основі формування системи електронного урядування ефективності діяльності органів державного управління, поліпшення міжвідомчої взаємодії, збільшення прозорості діяльності органів державної влади, зменшення витрат на утримання державного апарату тощо [13].

Національний інститут стратегічних досліджень провів вивчення сучасного міжнародного досвіду застосування такого інструмента здійснення державної політики, як національний проєкт. Проведений аналіз свідчить про наявність декількох типів національного проєктування, оскільки існують різноманітні підходи до процедури вибору цілей та засобів реалізації, менеджменту й моніторингу виконання національних проєктів у різних державах світу [13]. Розглянемо їх.

Перший тип – національний проєкт як стратегічна програма. Для нього характерним є визначення стратегічної важливості поставлених національних завдань, високого рівня політичного контролю реалізації проєкту. Цей тип національного проєктування властивий країнам, у яких відбуваються трансформаційні процеси, реформуються державні структури. Проєкт повинен об'єднати націю фундаментальною ідеєю.

У Китаї один з таких проєктів має назву «Одна країна – два режими. Остаточне об'єднання Батьківщини» (програма інтеграції Гонконгу, Макао і Тайваню). У 1994 р. Китай опублікував довгострокову програму розвитку «Програма XXI», яка в наступні роки була оновлена. Іншим національним проєктом Китаю стала так звана «ідеологія трьох представників» (цілеспрямовані заходи, що мали забезпечити формування середньозаможного суспільства, проведення модернізації соціалістичного будівництва, а також конкретні завдання у сфері освіти, культури тощо) [13].

Другий тип національного проєкту – проєкт як міжгалузева чи міждисциплінарна складова державної (національної програми). Такий підхід характерний для відносно зрілих держав із розвиненими соціально-економічними системами. Центральна влада використовує формат національного проєкту для реалізації суспільно значущих завдань, залучаючи і контролюючи фінанси й управлінські зусилля центральної та регіональної влади.

В Австралії національні проєкти, що мають назву «Національна мережа», повинні забезпечити новий рівень комунікацій усередині держави. Ці проєкти передбачають об'єднання зусиль різних галузей та охоплюють різні інфраструктурні об'єкти – автомобільні дороги, залізниці тощо. Проєкти є складовою Національної будівельної програми.

У Данії національні проєкти об'єднані в національну програму «Цифрова Північна Данія». Основним органом керування національною програмою була дирекція, що складалася з виконавчого комітету, ради директорів і проєктних груп, відповідальних за конкретні напрями в рамках національної програми. Виконавчий комітет здійснював оперативне керування, рада директорів відповідала за забезпечення регіональної підтримки просування проєктів [13].

У Бразилії національні проекти є складовою урядової програми «Бразилія в дії». За реалізацію цих проектів відповідали робочі групи, до складу яких входили представники відповідних міністерств, різних державних органів, наукових інститутів, а також залучалися представники великого бізнесу.

Третій тип національного проекту – інвестиційний проект, що поєднує зусилля держави, бізнесу й громадськості на реалізацію пріоритетних завдань.

В Ірландії діє національний План розвитку на 2007–2013 рр. «Ірландія, що змінюється. Краща якість життя для всіх». Він містить основні перспективні напрями інвестування коштів.

У Сербії Національний інвестиційний план встановлює обсяги фінансування й перелік пріоритетних проектів будівництва житла.

В Індії реалізується Національний проект органічного сільськогосподарства, Національний проект розвитку сільських закладів охорони здоров'я, Національний проект розвитку автомобільних доріг (покликаний забезпечити країну сучасною, безпечною, високотехнологічною дорожньою інфраструктурою). У проекті використовується фінансування міжнародних організацій. Національні проекти визначають терміни реалізації проекту, умови участі інвесторів, перелік об'єктів, вартість робіт тощо [13].

До сучасних національних проектів, які здійснюються в різних державах світу, відносяться також:

«Проект «Розумне місто» в Індії: Цей проект розробляється в кількох індійських містах, включаючи Мумбаї, Пуне, Бенгалур і Делі. Його мета полягає у покращенні якості життя громадян за допомогою впровадження інноваційних технологій в такі сфери, як транспорт, енергетика, водопостачання, охорона здоров'я та багато іншого.

«Нова Швейцарія» у Казахстані: Цей проект включає в себе створення нового міста неподалік від Астані з використанням передових технологій, зелених технологій та енергоефективності. Нове місто буде орієнтоване на високі технології, зелений розвиток та бізнес-інновації.

«Імпульс 2021» в Пакистані: Цей проект спрямований на покращення економічного становища нації через підтримку промисловості, збільшення експорту та залучення іноземних інвестицій. Проект передбачає впровадження декількох програм, включаючи розвиток сільськогосподарства, інфраструктури та технологічної сфери.

«Дорога світла» в Кореї: Цей проект передбачає створення нового міста, яке буде орієнтоване на екологічну рівновагу та створення «екосистеми здоров'я». У місті будуть встановлені високотехнологічні системи, які забезпечуватимуть енергоефективність, використання відновлювальних джерел енергії.

«Розвиток залізниць 4.0» в Німеччині: Цей проєкт спрямований на модернізацію залізничної інфраструктури та впровадження передових технологій у залізничному транспорті. У рамках проєкту планується розробка нових систем безпеки та моніторингу, покращення взаємодії між різними видами транспорту та розширення мережі швидкісних потягів.

«Відновлення південної корейської економіки» в Південній Кореї: Цей проєкт був запущений у 2020 році з метою підтримки економіки країни в умовах пандемії COVID-19. У рамках проєкту планується надання фінансової та технічної підтримки підприємствам, підтримка розвитку цифрових технологій та розширення експортної бази країни.

«Китай 2025» в Китаї: Цей проєкт передбачає створення нових галузей промисловості, таких як штучний інтелект, розумне виробництво та автономні транспортні засоби. Китай планує створити свою власну «цифрову екосистему», яка буде базуватися на передових технологіях та забезпечувати конкурентоспроможність китайських компаній на міжнародному ринку.

«Green New Deal» у США: Цей проєкт спрямований на боротьбу зі зміною клімату та створення нових робочих місць у сфері відновлюваної енергетики та зеленого будівництва. План передбачає інвестиції у відновлювану енергетику та енергоефективність, підтримку інновацій та розвиток громадянського суспільства.

«Проєкт «Маршрут шовку» в Китаї: Цей проєкт є одним з найбільших транспортних проєктів у світі, який спрямований на підвищення економічного співробітництва між країнами Азії, Європи та Африки. У рамках проєкту планується будівництво магістральних авто- та залізничних доріг, а також розвиток морського та повітряного транспорту.

«Проєкт 100 000» в Індії: Цей проєкт запущений у 2015 році з метою підтримки малого та середнього бізнесу в країні. Його метою є створення 100 000 нових підприємств та забезпечення їх фінансової та технічної підтримки для розвитку бізнесу та збільшення зайнятості в країні.

«Мегапроєкт південної частини Суматри» в Індонезії: Цей проєкт передбачає будівництво нових доріг, мостів та інфраструктури для забезпечення економічного розвитку південної частини острова Суматра. Його метою є забезпечення зростання економіки регіону та зменшення відставання цього регіону від інших частин країни.

Ці проєкти – лише кілька прикладів з багатой палітри сучасних національних проєктів, які запущені в різних країнах світу. Кожен з них має свої унікальні цілі та завдання, але спільною для всіх є бажання підвищити економічний розвиток та покращити якість життя населення. Будівництво нових інфраструктурних об'єктів,

підтримка малого та середнього бізнесу, перехід на відновлювану енергетику – це лише деякі зі способів досягнення цих метою. Успіх кожного проекту залежить від ефективності його реалізації та врахування потенційних ризиків та викликів, які можуть зустрітися на шляху досягнення цілей Світовий досвід демонструє варіативність застосування проектного менеджменту в публічному управлінні для вирішення завдань стратегічного розвитку [11, 20, 21].

Слід зазначити, що характеристики національних проектів у різних галузях господарювання схожі, однак спосіб організації проектних дій відрізняється. У галузі виробництва й обслуговування приватного підприємництва більшість проектів повинно забезпечувати конкурентоспроможність через скорочення часу постачань, зниження ціни, скорочення персоналу і підвищення якості продуктів. У сфері публічного управління і в державних установах необхідні систематичні зміни технічних і управлінських процесів з метою ефективнішого обслуговування клієнтів і прискорення адміністративних рішень, а також забезпечення суспільного добробуту [19].

Відповідно до загальних вимог до проектів можна виділити три якості проектного менеджменту, що в різних проектах відрізняються за їх специфічним змістом:

- спеціальні знання з предмета проекту;
- ефективність організації проектних дій;
- співробітництво всіх учасників проекту [19].

Серед основних критеріїв національних проектів в Україні, завданням яких є стратегічне реформування, можна виокремити:

- системність впливу на економіку, стимулювання економічного зростання;
- довгостроковість реалізації та тривалість досягнутого ефекту;
- результативність проекту в напрямі поліпшення якості життя значного прошарку громадян;
- наявність можливостей об'єднання зусиль держави, бізнесу і громадськості.

Подібний підхід знайшов своє відображення в національному проекті «Електронна Україна», запропонованому Національним інститутом стратегічних досліджень. Концепція «електронного уряду» набула значного поширення в останнє десятиріччя в багатьох країнах.[4]

Серед заходів та інструментів реалізації цього проекту слід відзначити:

- участь держави у впровадженні інформаційно-комунікаційних технологій;
- створення умов для приватних інвестицій у зазначеній сфері;

- забезпечити новітніми розробками, інформаційними продуктами та послугами органи публічної влади та державні установи;
- покращення інфраструктури широкосмугового доступу до Інтернету по всій території держави та забезпечення можливості доступу до цієї інфраструктури всіх верств населення, незалежно від місця їх проживання, матеріальних статків, роду занять тощо;
- створення Національної електронної бібліотеки та можливостей доступу до них у будь-який момент часу, інтеграції цих оцифрованих ресурсів до світового соціокультурного простору, забезпечення відкритого доступу до результатів наукових досліджень, оприлюднення результатів науково-дослідної діяльності університетів, створення «єдиного вікна» освітніх ресурсів;
- збільшення інтенсивності процесів інформатизації органів державної влади, пошук нових форм взаємодії в межах такої інформатизації, залучення громадськості до системи публічного управління;
- поширення застосування у всіх сферах життя електронно-цифрового підпису (здійснення купівлі-продажу, взаємодія з органами державної влади тощо) та цифрового паспорта;
- реформування системи освіти (в тому числі – після дипломної) з метою забезпечення адекватного вимогам інформаційного суспільства освітньо-кваліфікаційного складу трудових ресурсів;
- забезпечення безпеки телекомунікаційних мереж стратегічного значення, персональних даних громадян, що інтенсивно циркулюють в інформаційному суспільстві, створення системи сучасної державної інформаційної безпеки;
- втілення нової освітньої парадигми, ключовим елементом практичної реалізації якої є інструмент «дистанційне навчання» – через використання комп'ютерних та телекомунікаційних технологій, що забезпечують інтерактивну взаємодію викладачів та студентів, самостійну роботу з матеріалами інформаційної мережі [13].

Під час реалізації національного проєкту має заохочуватися партнерство державного і приватного секторів, має бути визначена спільна відповідальність за його кінцевий результат. Спільний підхід до розподілу відповідальності за ризики й отримання спільних вигод дає змогу ліквідувати існуючі розбіжності та суперечності між державним і приватним секторами. Обидва сектори потребують один одного, щоб забезпечити якісні послуги їх споживачам [6].

Важливою умовою участі цих стейкхолдерів могло б стати запровадження системи електронних державних закупівель. Нині в багатьох державах світу в такий спосіб здійснюються закупівлі за допомогою контрактів.

Планування проєкту не може бути успішним, якщо неможливо врахувати всю необхідну інформацію, застосувавши нинішні можливості комунікації.

Однак, з економічної точки зору, неможливо включити в калькуляцію проєктної вартості точну ціну постачання інформації і ціну використання систем комунікації. Також неможливо оцінити наслідки одержання інформації (наприклад, припинення проєкту, оскільки з'ясовано, що вже знайдені і запатентовані рішення, або виникає необхідність перенаправлення проєкту, оскільки нова інформація дає змогу ефективнішими методами вирішувати проблеми) [19].

Сучасний проєктний менеджмент повинен враховувати всі організаційні можливості методів діяльності від особистих (класичних) контактів до сучасних дистанційних методів. Комп'ютерна мережа прискорює процеси інформаційного забезпечення та документообігу. Використовуючи можливості Інтернету, можна прискорити або організувати нові дії для реалізації проєктів.

Проєкти можуть мати заплановане завершення або припиняють своє існування незаплановано, тобто в разі, якщо проблема вирішена. Проєкт закінчується, якщо вирішення проблеми у вигляді результату проєктної діяльності застосовується на практиці.

В Україні назріла необхідність створення національних проєктів «Електронна демократія», що має на меті створення та ефективне функціонування виборчих та референдумних процесів, забезпечення нормативно-правових, організаційних заходів.

На сьогодні є потреба в удосконаленні, виході на регіональний рівень, що передбачає відкритість, комунікацію органів публічної влади з громадянами та участь громадян в управлінні справами. Така необхідність виникла у зв'язку з поширенням інформаційних і комунікаційних технологій у публічному управлінні та суспільному житті. Результатом упровадження цих національних проєктів стане зміна механізмів інформаційного забезпечення.

Загалом, сучасні національні проєкти є важливим інструментом розвитку держав та підвищення їх економічного потенціалу. Вони стимулюють розвиток інфраструктури, бізнесу та інноваційних технологій, сприяють покращенню якості життя населення та забезпечують економічну стабільність та зростання.

Таким чином, проєктний менеджмент є важливою ефективною стратегією управління проєктами будь-якої складності і рівня складності в будь-якій галузі. Застосування проєктного менеджменту може забезпечити успіх проєкту, зменшити ризики та збіль-

шити ефективність виконання проєктів. Крім того, проєктний менеджмент дозволяє підтримувати зв'язок між різними командами та стейкхолдерами проєкту, що покращує комунікацію та співпрацю між ними. Застосування проєктного менеджменту є необхідним для досягнення успіху в будь-якому проєкті, оскільки воно забезпечує ефективне та координоване керування всіма аспектами проєкту.

У проєктному менеджменті існує ряд ризиків, які можуть вплинути на успішне виконання проєкту. Ризик проєкту – це невизначена подія або умова, що в разі виникнення має вплив (позитивний чи негативний) щонайменше на одну з цілей проєкту, наприклад терміни, вартість, зміст або якість [15].

У проєктному менеджменті існує безліч ризиків, які можуть вплинути на успішність проєкту. Ось декілька найбільш поширених ризиків:

- технічні ризики: можуть включати проблеми зі змінними вимогами, непередбачувані технічні проблеми, несумісність з існуючими системами і технологіями, технічні збої та інші;
- графік ризиків: можуть включати затримки в поставках, непередбачувані зміни в графіку проєкту, зміни пріоритетів та інші;
- бюджетні ризики: можуть включати перерозподіл бюджету, незадовільні показники рентабельності проєкту, неочікувані витрати та інші;
- ризики з комунікацією: можуть включати недостатню чіткість вимог, неправильне розуміння співрозмовників, недостатню зворотню зв'язок, зміну комунікаційних каналів та інші;
- ризики з людьми: можуть включати зміну учасників проєкту, недостатній досвід членів команди, конфлікти в команді, невідповідальність учасників проєкту та інші;
- ризики з зовнішніми стейкхолдерами: можуть включати зміни в законодавстві, невірну оцінку стейкхолдерів, зміни в стратегії бізнесу зовнішніх стейкхолдерів та інші;
- ризики з організаційною структурою: можуть включати недостатню підтримку від організації, несумісність зі стандартами та процедурами організації, зміни в структурі організації та інші;
- ризики з організаційною структурою: можуть включати недостатню підтримку від організації, несумісність зі стандартами та процедурами організації, зміни в структурі організації та інші;
- ризики з безпекою і конфіденційністю: можуть включати порушення безпеки даних, втрату даних, викрадення конфіденційної інформації та інші;

- ризики з вимогами: можуть включати незрозумілі вимоги, вимоги, які не враховують потреб користувачів, недостатню взаємодію зі зацікавленими сторонами проєкту та інші;
- ризики з якістю: можуть включати проблеми з якістю продукту, незадовільні показники продуктивності, неочікувані дефекти та інші;
- ризики зі змінами: можуть включати зміни в бізнес-стратегії, зміни вимог, зміни у регуляторному середовищі та інші;
- ризики з ресурсами: можуть включати нестачу ресурсів, недостатню доступність ресурсів, недостатню кількість персоналу, проблеми зі зберіганням інформації та інші.

Управління ризиками є важливою частиною проєктного менеджменту. Управління ризиками включає ідентифікацію ризиків, оцінку впливу ризиків на проєкт, розробку планів мінімізації ризиків та контроль за виконанням цих планів. Ризики можуть бути досить серйозними та можуть суттєво вплинути на успіх проєкту. Тому важливо передбачити ризики на всіх етапах проєкту та розробляти стратегії їх управління. Основними методиками управління ризиками є ідентифікація ризиків, тобто визначення можливих небезпек, які можуть виникнути під час реалізації проєкту; оцінка ризиків, а саме порівняння імовірності виникнення небезпек та їх впливу на проєкт; розробка стратегій управління ризиками, а саме розробка плану дій для зменшення впливу ризиків на проєкт; реалізація стратегій управління ризиками – запровадження стратегій управління ризиками, які дозволяють зменшити вплив ризиків на проєкт; моніторинг та контроль ризиків, тобто постійний контроль за ризиками та їх впливом на проєкт та вчасному прийнятті заходів для їх зменшення [16].

Управління проєктними ризиками неможливе без виявлення та систематизації видів ризиків, їх оцінки і контролю [16]. Серед них можна виділити найбільш поширені, такі як:

- недостатня визначеність цілей проєкту – якщо цілі проєкту не визначені достатньо чітко, це може призвести до недостатньої орієнтації на результат і невизначеності в розумінні завершення проєкту;
- недостатня організація – недостатнє планування і організація можуть призвести до проблем з контролем термінів, бюджету та ресурсів, що забезпечують реалізацію проєкту;
- недостатня комунікація – комунікаційні проблеми можуть призвести до неправильного розуміння завдань та вимог проєкту, що може призвести до помилок та невиконання умов проєкту;
- неадекватна оцінка ризиків – якщо ризики не були оцінені або були оцінені недостатньо, це може призвести до проблем

з управління ризиками та до неочікуваних проблем у виконанні проєкту;

- недостатні ресурси – недостатня кількість ресурсів (людей, обладнання, матеріалів тощо) може призвести до затримок в графіку проєкту і збільшення витрат;
- недостатній контроль за витратами – недостатній контроль за витратами може призвести до перевищення бюджету проєкту та зниження прибутковості;
- неочікувані зміни вимог – неочікувані зміни вимог можуть призвести до змін в графіку, бюджеті та ресурсах, що забезпечують реалізацію проєкту;
- технічні проблеми – технічні проблеми можуть призвести до затримок у виконанні проєкту, витрат на виправлення помилок, невиконання вимог і погіршення якості проєкту;
- неправильний вибір підрядників та постачальників – неправильний вибір підрядників та постачальників може призвести до недостатньої якості робіт та продуктів, затримок в графіку та виконанні, перевищення бюджету та зниження прибутковості;
- неадекватна підготовка персоналу – недостатні знання та навички учасників проєкту можуть призвести до помилок, невиконання завдань, затримок у графіку та погіршення якості проєкту;
- політичні та соціальні фактори – політичні та соціальні фактори можуть вплинути на проєкт, наприклад, зміни у законодавстві, соціальні протести, катастрофи тощо, що можуть призвести до затримок та перевищення бюджету;
- недостатня мотивація персоналу – недостатня мотивація персоналу може призвести до низької продуктивності, помилок та невиконання завдань, затримок у графіку та погіршення якості проєкту [12].

Для успішного керування проєктом в умовах змін та ризиків необхідно дотримуватися таких принципів:

- встановлення чітких та конкретних цілей проєкту, які повинні бути зрозумілими та прийнятними для всіх учасників проєкту;
- розробка плану проєкту, який повинен включати в себе визначення етапів проєкту, ресурсів, потрібних для його реалізації, та механізми контролю за реалізацією проєкту;
- створення команди проєкту, яка буде складатися з кваліфікованих та досвідчених фахівців з різних галузей;
- контроль за проєктом та реагування на зміни в умовах проєкту;

- використання методів та інструментів проєктного менеджменту, які дозволяють побудувати ефективну систему керування проєктом;
- використання методів управління ризиками, які дозволяють підготуватися до можливих небезпек та зменшити їх вплив на проєкт;
- постійне вдосконалення процесів та методів проєктного менеджменту.

Умови змін та ризиків можуть збільшити складність та обсяг робіт з проєктування, але з правильним плануванням та ефективним використанням інструментів проєктного менеджменту, ці умови можуть бути успішно подолані [16]. Загалом, засади проєктного менеджменту допомагають забезпечити ефективність та успішність виконання проєктів. Для успішного виконання проєктів необхідно враховувати всі аспекти проєктного менеджменту та планувати та контролювати кожен етап проєкту.

Крім того, важливими аспектами управління проєктами в умовах змін та ризиків є: гнучкість (проєктний менеджмент повинен бути гнучким та адаптованим до змін у внутрішньому й зовнішньому середовищі; комунікація: ефективна комунікація між учасниками проєкту є важливим елементом успішного керування проєктом в умовах змін та ризиків); контроль (контроль за виконанням проєкту та реагування на зміни є ключовим елементом управління проєктом в умовах змін та ризиків); ресурси (правильне планування та управління ресурсами проєкту дозволяє підготувати проєкт до можливих змін та ризиків); запасний план (створення запасного плану дозволяє готуватися до можливих ризиків та змін, що можуть вплинути на проєкт); залучення експертів (залучення експертів з різних галузей може допомогти уникнути потенційних ризиків та змін); інновації (інноваційні підходи до проєктного менеджменту можуть допомогти зменшити ризики та змінити їх вплив на проєкт); планування (правильне планування проєкту дозволяє готуватися до можливих змін та ризиків, що можуть виникнути); аналіз витрат та користі: аналіз витрат та користі дозволяє оцінити вартість проєкту та забезпечити раціональне використання ресурсів); використання проєктного менеджменту (використання методів та інструментів проєктного менеджменту дозволяє забезпечити ефективне керування проєктом та зменшити вплив змін та ризиків на його реалізацію) [14].

Отже, проєктний менеджмент в умовах змін та ризиків вимагає від управлінців великої уваги до ідентифікації, оцінки та управління ризиками. Гнучкість, ефективна комунікація, контроль за виконанням проєкту та управління ресурсами, створення запасного плану та залучення експертів є важливими елементами успішного керування проєктом в умовах змін та ризиків.

В умовах змін та ризиків проектний менеджмент є особливо важливим, оскільки в таких умовах необхідно діяти швидко та ефективно, щоб забезпечити досягнення успіху. Одна з особливостей проектного менеджменту в умовах змін та ризиків – це планування та управління ризиками. У процесі планування проекту, менеджер повинен заздалегідь визначити можливі ризики та їх вплив на проект. Після цього вони повинні розробити план дій для мінімізації та управління цими ризиками. Іншою важливою особливістю є гнучкість та адаптивність. В умовах змін та ризиків проект може швидко змінюватися, тому менеджер проекту повинен бути готовим до реагування на будь-які зміни та приймати відповідні рішення. Також особливістю проектного менеджменту в умовах змін та ризиків є важливість комунікації та співпраці між усіма стейкхолдерами проекту. Зв'язок між командами та стейкхолдерами є важливим, щоб забезпечити ефективність та швидкість реагування на зміни та ризики.

Проектне управління – це підхід до вирішення будь-якої бізнес-задачі як до унікального заходу з певною метою, обмеженнями в часі, бюджеті та кадрах. Це може бути відкриття магазину, перехід на нове програмне забезпечення, реструктуризація організації тощо. Особливості проектного управління полягають у тому, що кожен проект є унікальним, має чітко визначену кінцеву мету та обмеження в часі, бюджеті та кадрах. Переваги проектного управління полягають у можливості детального розроблення заходів для досягнення кінцевої мети, точному визначенні необхідних ресурсів та складності робіт, календарному плануванні, що дозволяє контролювати виконання проекту, а також визначити потребу у фінансуванні на окремих етапах, розподілити ризики та виявити найбільш значущі роботи, які впливають на успіх проекту. Ці переваги є найбільш важливими в галузях, де вимагається детальне планування ресурсів та часу для виконання багатьох робіт. Проектне управління може бути необхідним при реалізації національних проектів, які часто мають обмежені бюджети та довгі терміни виконання. Можна виділити переваги проектного менеджменту, які є найбільш корисними:

- у проекті завжди є чітко визначена кінцева мета, що дає змогу ретельно розробити план дій для досягнення цієї мети;
- відбувається розбиття проекту на окремі роботи або технологічні операції дозволяє точно визначити кількість необхідних ресурсів для кожної з них, що дозволяє більш точно виявити ризики проекту та розробити план дій для їх запобігання та реагування на найбільш значущі ризики;
- календарне планування дозволяє точно визначити плановані дати початку та закінчення всього проекту і кожної з

його складових частин, що значно полегшує контроль за ходом виконання проєкту;

- календарне планування дозволяє визначити потребу у фінансуванні проєкту на окремі тимчасові інтервали, що може допомогти в залученні кредитної лінії;
- розбиття кінцевої мети на підцілі, що допомагає виявити роль та місце кожної окремої роботи для досягнення мети всього проєкту, що може стимулювати виконавців;
- побудова критичного напрямку дозволяє виявити найбільш вагомні роботи для проєкту, зміна тривалості яких може вплинути на весь проєкт.

Ці переваги особливо корисні в сферах діяльності, де необхідне детальне планування витрат ресурсів та часу для виконання великої кількості робіт [15].

Отже, проєктний менеджмент є незамінним інструментом у умовах змін та ризиків, оскільки він дозволяє забезпечити ефективне управління не тільки проєктом, а й всією організацією, гнучкість та адаптивність, а також важливий зв'язок та співпрацю між всіма стейкхолдерами проєкту.

Література до параграфа

1. Балінський В.В. Децентралізація в умовах діджиталізації : взаємовплив. *Публічне управління і адміністрування в Україні*. 2020. Випуск 19. С. 82–87.
2. Борисенко О.Є. Аналітичний огляд методів та моделей ресурсного забезпечення виробничої програми підприємства. *Науковий вісник «Економіка і регіон»*. Полтава:ПолтНТУ. 2010. №25. С.150-154.
3. Борисенко О.Є., П.В.Гудзь Інформаційна система як інструмент механізму ресурсного забезпечення виробничої діяльності промислового підприємства // *Науковий вісник «Економіка і регіон»*. ПолтНТУ. 2012. №4(35). С.52-56.
4. Деякі питання електронної взаємодії електронних інформаційних ресурсів: Постанова Кабінету Міністрів України від 8 вересня 2016 р. № 606. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/606-2016-%D0%BF#Text> (дата звернення 23.03.2023)
5. Діджиталізація в Україні: електронне врядування та держпослуги. URL: <http://week.dp.gov.ua/osvitnia-prohrama/pislya91/digitalizaciya-v-ukraini> (дата звернення 23.03.2023)
6. Духовна О. Україна «в цифрі»: напрямки реформування. *Юридична Газета online*. 2021. №45-46 (699-700). URL:<https://yurgazeta.com/publications/practice/informaciyne-pravotelekomunikaciyi/ukrayina-v-cifri-napryam-kireformuvannya.html> (дата звернення 23.03.2023)
7. Дяченко С.А. Діджиталізація як сучасний механізм управління місцевими фінансами в умовах децентралізації влади. *Інвестиції: практика та досвід*. 2020. № 15–16. С. 126–13.
8. Закон України від 4 лютого 1998 року. Про Національну програму інформатизації: № 74/98-ВР. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/74/98-%D0%B2%D1%80#Text> (дата звернення 23.03.2023)
9. Жигалкевич Ж.М., Чухліб В.Є. Управління проєктами та їх ризиками: підходи та методи. *Приазовський економічний вісник: Економіка та управління підприємствами*. Випуск 6(17) 2019. С.126-130. DOI:

- <https://doi.org/10.32840/2522-4263/2019-6-24> (дата звернення 23.03.2023)
10. Кузьменко В. Діджиталізація публічних послуг: досвід України. *Public Administration and National Security*. URL: <https://www.internauka.com/uploads/public/15803245814464.pdf> (дата звернення 23.03.2023)
 11. Международный Стандарт по Управлению Проектами ISO 21500:2012. URL: <http://www.iso.org/iso/ru/news.htm?refid=Ref1662> (дата звернення 23.03.2023)
 12. Механізм управління ризиками промислового підприємства: монограф./ Ю. В. Тюленєва [та ін.]; [відп. ред. А. О.Сігайов]. Нац. техн. ун-т України «Київ. політехн. ін-т». Київ. :НТУУ «КПІ», 2011. 230 с.
 13. Національні проекти для України [А. В. Єрмолаєв, Я. А. Жаліло, С. О. Біла та ін.]; за ред. Я. А. Жаліло. Київ: НІСД, 2010. 37 с.
 14. Посохов І. М. Теоретичні та практичні аспекти управління ризиками корпорацій: монографія / Посохов І. М. Харків: Слово. 2014. 499 с.
 15. Продіус О.І., Бойко А.Є. Необхідність проектного менеджменту в сучасних умовах господарювання. *Приазовський економічний вісник: Економіка та управління підприємствами*. Випуск 3(14) 2019. С.217-221 http://rev.kpi.zp.ua/journals/2019/3_14_uk/38.pdf (дата звернення 23.03.2023)
 16. Рач В. А. «Небезпека/ризик/криза» як тріадна сутність процесів розвитку в сучасній економіці. *Управління проектами та розвиток виробництва*. Луганськ: вид-во Східноукраїнський нац. ун-т ім. В. Даля, 2013. №1(45).
 17. Сідей О. Основні напрямки політики діджиталізації #Держава у смартфоні. URL: <https://yur-gazeta.com/publications/practice/informaciyne-pravo-telekomunika-ciyi-/ukrayinau-stili-digital.html> (дата звернення 23.03.2023)
 18. Система електронної взаємодії державних електронних інформаційних ресурсів. URL: <https://dir.gov.ua/projects/trembita> (дата звернення 23.03.2023)
 19. Трілленберг Вілфрід. Проектний менеджмент: конспект лекцій і семінарів. Тернопіль: Економічна думка, 2001. 95 с.
 20. Що таке управління проектами: як здійснюється і що в себе включає? URL: <https://blog.agrokebety.com/shcho-take-upravlinnya-proektamy> (дата звернення 25.03.2023)
 21. A European Information Society for growth and employment. 2010. URL: http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/index_en.htm (дата звернення 25.03.2023)
 22. Brian L. Sullivan, Jocelyn L. Aycrigg, Jessie H. Barry, Rick E. Bonney, Nicholas Bruns, Caren B. Cooper, Theo Damoulas, André A. Dhondt, Tom Dietterich, Andrew Farnsworth, Daniel Fink, John W. Fitzpatrick, Thomas Fredericks, Jeff Gerbracht, Carla Gomes, Wesley M. Hochachka, Marshall J. Iliff, Carl Lagoze, Frank A. La Sorte, Matthew Merrifield, Steve Kelling The eBird enterprise: An integrated approach to development and application of citizen science *Biological Conservation*. Volume 169, January 2014, Pages 31-40 DOI: <https://doi.org/10.1016/j.biocon.2013.11.003>.
 23. Encyclopedia of Information Science and Technology, *Second Edition* (8 Volumes) Mehdi Khosrow-Pour, D.B.A. *Information Resources Management Association, USA 2008*|Pages: 5266 DOI: 10.4018/978-1-60566-026-4
 24. Jennifer Whyte, Raymond E. Levitt *Information Management and the Management of Projects*. Oxford Handbook 2011 Pages 365–387 DOI:10.1093/oxfordhb/9780199563142.003.0016
 25. José Stoop *New ways to use smartphones for science* Elsevier 2017 <https://www.elsevier.com/connect/new-ways-to-use-smartphones-for-science>

(дата звернення 25.03.2023)

26. Jack R/Meredith/Samuel J. Mantel, Jr. Project Management: A Managerial Approach, 2nd edition. New York 2009, p. 4/5.
27. Harold Kerzner. Project management. A Systems Approach to Planning, Scheduling, and Controlling. New York, fifth edition, 2005 P. 2.
28. Pitter A.Steinbuch. Projektorganisation und Projektmanagement. Ludwigshafen (Rhein), 2008. P. 24/25.
29. PM Modi's Digital India project. The Economic Times:Industry URL: https://economictimes.indiatimes.com/industry/telecom/pm-modis-digital-india-project-government-to-ensure-that-every-indian-has-smartphone-by-2019/articleshow/40862515.cms?utm_source=contentofinterest&utm_medium=text&utm_campaign=cppst
30. Stringfellow Catherine & Mule Divya. (2013). Smartphone applications as software engineering projects. Journal of Computing Sciences in Colleges. 2013, # 28. URL: <https://www.researchgate.net/publication/262246898> (дата звернення 25.03.2023)

Сергій Грицай

ORCID ID:<https://orcid.org/000-0001-05575-8597>

1.3. ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

Виклики сучасності формують парадигму розвитку світу у XXI столітті. Інтеграція та глобалізація сфер економіки, науки і культури підсилюють важливість вивчення сучасних світових практик у різних галузях, зокрема, закордонного досвіду впливу на розвиток професійної кар'єри. Значною мірою це стосується сфери освіти, яка нині є одним із найбільш важливих елементів соціальної інфраструктури, що знаходиться в постійному поступі. Соціокультурні й економічні зміни в житті суспільства потребують оптимізації професійного розвитку педагогів, рівень знань яких має відповідати міжнародним вимогам.

Надати якісну освіту спроможні лише висококваліфіковані педагогічні кадри, які постійно знаходяться у творчому та науковому пошуку, прагнуть самовдосконалення протягом життя. Необхідність постійного підвищення фахового та особистісного потенціалу кожного індивідуума, його спроможності ефективно реагувати на запити суспільства реалізується через володіння компетентностями, необхідними для забезпечення надійного бекграунду для життя та роботи.

Післядипломна педагогічна освіта на сучасному етапі розвитку вирізняється різноманітністю організаційних структур, змісту, форм і методів освіти дорослих, що зумовлено специфічними рисами історичного розвитку, національними традиціями та пріоритетами освітніх потреб педагогічних працівників. Водночас на систему, що сформувалася, суттєво впливають зовнішні чинники, які акумулюють прогресивні педагогічні ідеї, порушують нагальні вимоги щодо її вдосконалення [33]. Відбувається формування спільних тенденцій розвитку педагогічної галузі у світовому освітньому просторі, що окреслює вектори подальшого реформування національної системи післядипломної педагогічної освіти.

Формування демократичного суспільства вимагає конкретних змін у системі вищої педагогічної освіти, адаптації спеціалістів до глобальних викликів сучасності, підвищення якості надання послуг відповідно до потреб ринку праці, вивчення міжнародного досвіду та впровадження його в Україні.

Питання підготовки та підвищення кваліфікації вчителів у сучасних умовах відображено в таких важливих документах міжнародних організацій, які ухвалені на початку XXI століття: ОЕСР / ЮНЕСКО «Учителі для шкіл майбутнього: аналіз всесвітніх показників у галузі освіти 2001 р.»; Доповідь Світового банку «Навчання впродовж життя в умовах нової економіки»; Доповідь ОЕСР «Залучення, розвиток і збереження ефективних вчителів», підготовлену за результатами міжнародного дослідження.

Керуючись європейськими нормами, вчені працюють над розробленням концепцій щодо модернізації освітньої діяльності в Україні в контексті європейських вимог щодо послідовного вдосконалення професійної сфери.

Зазначимо, що компетентнісний підхід до професійного розвитку педагогічних працівників передбачає не лише отримання ними певної сукупності знань та умінь, а формування системного набору компетенцій, що є затребуваними в тій чи іншій сфері професійної діяльності. Дослідження управління професійним розвитком педагогічних працівників з позицій їх неперервного навчання на предмет оволодіння ними необхідними компетенціями потребує аналізу та вивчення. Для цього, передусім, необхідно з'ясувати, яким термінологічним апаратом послуговуються дослідники [35].

Компетентнісний підхід нами розуміється як спрямованість системи післядипломної освіти, зокрема, на створення умов для формування ключових і професійних компетентностей педагогів. На наш погляд, компетентнісний підхід у системі післядипломної освіти це: розуміння компетентності як здатності, уміння розібратися в певній ситуації та відповідно до неї здійснювати ефективну діяльність; здатність досліджувати певну діяльність педагога й висловитися щодо її якості та дати їй адекватну оцінку.

Стратегічним аспектом компетентнісного підходу в системі післядипломної педагогічної освіти є створення таких організаційно-педагогічних умов, які б сприяли максимальному розвитку здатності педагога: не тільки оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватись і адаптуватися до нових потреб суспільства; оперувати й управляти інформацією, творчо використовувати здобуті знання в педагогічній практиці; уміти працювати з колегами, прислухатися до думки колег; критично оцінювати досягнуте; прагнути до реалізації творчого потенціалу, спрямованого на саморозвиток і саморегуляцію; уміти аналізувати рівень особистісного зростання. Результати в післядипломній освіті мають бути зорієнтовані на функціональність та соціальну адаптованість.

Як свідчить аналіз науково-педагогічної та методичної літератури з досліджуваного питання, у сучасному науковому просторі професійна компетентність характеризується дослідниками як сукупність особистісних якостей, знань, умінь, що забезпечують високий рівень самоорганізації професійної діяльності, її результатів, самопізнання та саморозвиток; як складне системне утворення, що є складовою професійної діяльності дорослої особи і основою її майстерності та творчості. На думку І. Зязюна, «...складниками професіоналізму у будь-якій професії є компетентність та озброєння системою вмій» [26, с. 110].

Особливу увагу зосереджено на вивченні проблем неперервної освіти педагогів, професійна діяльність яких не тільки тісно пов'язана з інтелектуальним розвитком та вихованням юного покоління, а й посідає одне з головних місць у соціумі загалом. Професійна компетентність педагога – це, перш за все, загальна ерудиція й досконале знання предмета, педагогічна майстерність, здатність до інноваційної, науково-пошукової діяльності, особистісна зрілість й особистісні досягнення.

Компетентнісний підхід у системі післядипломної освіти переносить увагу з процесу накопичення знань, умінь, навичок педагогами на формування й розвиток у них здатності практично діяти й творчо застосовувати набуті знання, досвід у різних професійних ситуаціях, що вимагає від керівного та професорсько-викладацького складу змістити акценти з інформаційної на організаційно-управлінську діяльність [24, с. 18].

Сутністю управлінської діяльності зі створення педагогічних умов для роботи закладу освіти є модифікація – перенесення положень педагогіки, психології та прогресивного досвіду у практику.

Аналіз управління професійним розвитком педагогічних працівників на загальнодержавному рівні, проведений як Міністерством освіти і науки, так і незалежними експертами, соціологами, громадськістю показав, що професійний рівень певної частини

педагогічних працівників на сучасному етапі потребує удосконалення відповідно до вимог Концепції нової української школи та реформи освіти, які потребують від сучасного педагога високорозвиненого творчого потенціалу, здатності мобільно реагувати на зміни зовнішнього середовища, мати сформовані навички до постійного оволодіння новими знаннями, опанування значною кількістю компетенцій для ефективної взаємодії у колективі [16].

Неефективне використання людського потенціалу в різних сферах в Україні певною мірою пояснюється тим, що якість освіти не відповідає вимогам сучасного розвитку суспільства, що актуалізує проблему управління розвитком професійної компетентності педагогічних працівників, які, в свою чергу, формують компетентності, соціальні та громадянські цінності в учнів, сприяють розвитку ініціативної особистості, здатної до ефективної діяльності [28].

В освітньому просторі завдання керівних кадрів спрямоване на вирішення принципово нових, довготривалих завдань модернізації освіти, підвищення ефективності освітніх організацій, що важливо підтримати з боку держави збільшенням інвестицій у підготовку високоякісних педагогічних кадрів, у запровадження принципово нової моделі підготовки та професійного супроводу сучасного педагога [19].

Нові підходи до управління розвитком професійної компетентності педагогічних працівників як складової розвитку людських ресурсів можуть стати запорукою ефективних змін в системі освіти, оскільки вони залежать від спроможності виявляти індивідуальні здібності та особливості, професійні компетентності педагогів відповідно до стратегічних цілей освітньої політики [36].

Ми розглядаємо розвиток професійної компетентності як системно організований процес з метою отримання професійного досвіду, удосконалення компетенцій, розвитку індивідуальних навичок, досягнення професійного успіху, який характеризується формуванням здатності до свідомої професійної діяльності; успішністю оволодіння професійними знаннями, вміннями та навичками; усвідомленням професійного плану самореалізації.

Під впливом гуманізації суспільного життя, стрімкого зростання ролі знань, моральності, інтелектуального потенціалу людські ресурси набувають нових характеристик, що визначає необхідність дослідження їх розвитку.

Управлінський вплив на розвиток педагогічних працівників реалізується на загальнодержавному, регіональному та місцевому рівнях, з використанням нормативно-правового, організаційного, політичного, фінансового, інформаційного, соціального, кадрового, мотиваційного механізму, що сприяє здатності педагогічного

персоналу до свідомої професійної діяльності, відповідальності за результати професійної компетентності. Управління розвитком професійної компетентності – це цілеспрямований, спланований, систематичний вплив суб'єкта управління на окремі компоненти освітнього середовища, спрямований на створення умов для системного удосконалення професійних характеристик педагогів у процесі неперервної освіти та самоосвіти шляхом набуття ними компетентностей, необхідних для подальшого професійного розвитку [10].

Важливе значення в забезпеченні дієвості системи освіти відіграє післядипломна – неперервна освіта, яка надає можливості для навчання та працевлаштування протягом життя, а дипломованим випускникам – шанс здобути другу, паралельну, перехресну освіту (з удосконаленими кваліфікаціями і компетентностями) або підвищити кваліфікацію (здобувши дотичні, перехресні компетентності).

У Енциклопедії освіти поняття «післядипломна педагогічна освіта» трактується як галузь освіти дорослих, яка забезпечує неперервне вдосконалення професійних знань, умінь та навичок педагогічних, науково-педагогічних та керівних кадрів освіти шляхом підвищення кваліфікації, перепідготовки, спеціалізації та стажування на основі новітніх технологій, досягнень науки і виробництва. Переважаюча парадигма такого тлумачення поняття «післядипломна освіта» панувала до запровадження компетентнісного підходу в освіті України та у світі в цілому [7].

Імплементация національної системи післядипломної педагогічної освіти до європейських зразків ускладнюється сучасними воєнними й соціально-економічними обставинами, недостатнім ступенем розвитку компетентності управлінців, педагогів та викладачів для здійснення модернізації й оновлення змісту післядипломної освіти.

Заклади післядипломної освіти у сучасних умовах покликані створити такі умови підвищення кваліфікації, щоб задовольнили потреби працівників різних спеціальностей та категорій. Курси підвищення кваліфікації вирішують складні й важливі завдання. Основними формами навчання під час проходження курсів підвищення кваліфікації слухачів є очна, очно-дистанційна, заочна, дистанційна та індивідуальна. Можливою є також інтеграція різних форм або їхніх окремих елементів. Очна форма передбачає навчання слухачів з відривом від виробництва або у вільний від основної роботи час; дистанційна форма – це індивідуалізований процес здобуття освіти, що передбачає використання відповідної платформи та Інтернет-ресурсів.

Підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти передбачає опанування сучасних методів, методик та технологій викладання дисциплін; ознайомлення з досвідом вітчизняних і закордонних колег; застосовування набутих компетентностей на практиці задля створення освітнього продукту, що відповідає потребам та інтересам здобувачів освіти.

Національна доктрина розвитку освіти в Україні в XXI столітті заклала основи нової парадигми – орієнтацію на новий тип інноваційної освіти, її конкурентоспроможність в європейському та світовому просторі. У цьому стратегічному документі визначено нову модель управління освітою, яка має стати відкритою і демократичною, спрямованою на розвиток самостійності та самодостатності особистості, її творчої активності з метою зміцнення демократичних основ громадянського суспільства. Така позиція потребує від сучасної освіти серйозних реформаційних кроків щодо оновлення механізмів управлінської діяльності [22, с. 4–6].

Класична модель освіти, яка сформувалася в кінці XVII на початку XIX ст. (Я. Каменський, І. Песталоцці, А. Дистервег, Д. Дьюї), має бути удосконалена з урахуванням вимог, які висуваються сучасним суспільством. Актуальними напрямками пошуку нових педагогічних та управлінських ідей, які можуть слугувати підґрунтям сучасної теорії управління освітою, є розгляд освіти як процесу і результату взаємодії особистості з підсистемами культури, визначення пріоритетних цінностей, цілей і норм освітнього процесу, управління освітнім процесом.

У сферу освіти термін «управління» увійшов у другій половині 1970-х р., замінивши концепт «керівництво». Поняття «управління» та розкриття його основних функцій знайшли відображення у працях вітчизняних та зарубіжних вчених М. Альберта, Б. Андрушківа, В. Афанасьєва, В. Бондаря, Л. Ващенко, О. Галуса, Г. Єльнікової, Р. Дафта, П. Друкера, С. Калашнікової, Л. Калініної, В. Кременя, В. Маслова, М. Мескона, Г. Минцберга, В. Олійника, Л. Орбан-Лембрик, Т. Сорочан, Ф. Тейлора, А. Файоля, Ф. Хміля, Є. Хрикова.

У численних працях обґрунтовуються різні аспекти управління педагогічними системами: філософія управління (В. Андрущенко, В. Кремень, О. Пономарьов, О. Романовський, Л. Товажнянський); управління педагогічними системами (В. Бондар, Л. Ващенко, Г. Єльнікова, Л. Калініна, В. Луговий, В. Маслов, О. Овчарук, Т. Сорочан, Є. Хриков); управління навчанням у вищій школі (В. Берека, О. Галус, С. Калашнікова); психологічні аспекти управління (Л. Карамушка, Н. Коломінський, В. Семиченко).

Аналізуючи процес управління педагогічним колективом, зазначимо, що він має дві головні мети. Перша – це організація освітнього процесу, а друга – задоволення власних потреб та

інтересів працівників закладу та здобувачів освіти. Підкреслимо, що у визначенні однієї з цілей управління як задоволення потреб та інтересів учасників освітньої діяльності, увага фіксується на людиноцентричному характері управління.

Аналіз наукових джерел з управління організаціями свідчить про те, що в умовах інноваційного розвитку суспільства все чіткіше виокремлюються ознаки «нового управління». Як зазначає С. Калашнікова, «...новизна управління проступає через появу нових організаційних структур, управлінських впливів, моделей поведінки, процедур (передусім щодо процесу прийняття рішень), світоглядних принципів і цінностей як основи управлінської діяльності» [12].

Г. Єльнікова наголошує, що стрімкі зміни в політичній, економічній, соціальній та культурній сферах людської діяльності зумовлюють необхідність зміни підходів, методів, стилів виробничих відносин і поступове перетворення жорсткого субординаційного управління сучасними організаціями на мобільне, гнучке [11].

Л. Орбан-Лембрик зазначає, що управління передбачає керування людьми і взаємостосунками між ними в системі ділового спілкування та взаємодії, координацію і організацію їх діяльності, ефективне використання всіх наявних засобів, спрямованих на виконання накреслених цілей і запланованих завдань раціональним, гуманним, економічним і правовим шляхом [25].

Відзначимо універсальну особливість управлінського процесу у закладах освіти. Це – поєднання в ньому організаційного та педагогічного компонентів. Організаційний компонент пов'язаний з координацією функцій структурних підрозділів та окремих посадових осіб, педагогічний – з реалізацією сучасного змісту і технологій освітнього процесу.

В умовах постійних змін зовнішнього середовища керівник фізично не може визначити роль кожного працівника й відповідно до цього закріпити за ним певні завдання, повноваження, рівень відповідальності, виокремити методи виконання цих завдань, скласти інструкції. Це потребує певного часу, упродовж якого ситуація може змінитися кілька разів. У таких умовах інформація про стан і справи організації доводяться до колективу, кожний працівник виконує свої завдання з позицій мети організації. У цілому встановлюються партнерські стосунки і колегіальна взаємодія у вертикальних та горизонтальних пластах [9, с. 10-12].

На тенденціях гуманізації та демократизації управління в освіті наголошує Т. Сорочан. Гуманізація управління, на думку вченої, полягає у створенні партнерських стосунків між керівником і підлеглим; у цілеспрямованості спільної діяльності керівника та членів колективу; особистісному підході в управлінській взаємодії; створенні умов для саморозвитку та реалізації творчого потенціалу

членів колективу. Демократизація управління означає, що всі суб'єкти управління спільно визначають мету діяльності; мають право вносити пропозиції та висловлювати свою думку; уміють зробити вибір; відповідають за прийняті рішення; здійснюють пошук новаторських ідей, запроваджують інноваційні підходи [34].

Необхідність «олюднення» управління в освіті доводить С. Подмазін. Науковцем вводиться поняття «особистісно-орієнтованого управління», основні засади якого вчений сформулював таким чином:

- особистісно-орієнтоване управління ставить у центр діяльності не людину як таку (людиноцентризм), а її особистість як, по-перше, систему соціально-значущих якостей людини (а не всіх), як міру духовного в людині (міру її спрямованості на творення добра), а по-друге, як систему «особистість нині – особистість у майбутньому»;
- особистість підлеглого розглядається як повноправний суб'єкт управлінського процесу;
- цілі діяльності перебувають у відповідності до культивованих цінностей – тим, що реально оцінюється керівником і всіма суб'єктами освітнього процесу як значиме, цінне;
- особистісні цінності є найважливішими детермінантами її діяльності, тому дуже важливо, щоб цінності, проголошені керівником, по-справжньому збігалися з тим, що для нього є цінним і щоб ці цінності були соціально значущими;
- домінування в управлінській взаємодії позитивного зворотного зв'язку (фіксація та підтримка успіхів у діяльності підлеглих). Зворотний негативний зв'язок застосовується керівником тільки в разі виходу підлеглого за межі норм діяльності;
- незважаючи на колективну діяльність, особистісні вклади у вирішення проблеми не відчужуються від конкретної особистості, а, навпаки, «персоналізуються», зберігають свою особистісну приналежність;
- персоналізація професійних знань, що означає усвідомлення всіма учасниками діяльності особистісних внесків, які вклали в їх діяльність інші люди [29].

Зазначимо, що основними характеристиками управління в умовах суспільних трансформацій стають узгодження механізмів управління та самоорганізації, гнучкість, адаптивність, людиноцентричний характер управління, сприяння розкриттю, реалізації та розвитку особистісного потенціалу всіх учасників освітнього процесу та формування їх професійних компетентностей.

В умовах постіндустріального суспільства ситуація принципово змінилася через постійне вдосконалення технологій, орієнтацію

виробництва на ринок, що потребує фахівця нової формації, здатного адекватно реагувати на ринкові умови, виявляти ініціативу, творчість і активність. Тому результатом професійної освіти має стати не лише кваліфікація, а й професійна компетентність, оскільки саме компетентність забезпечує наявність професійно важливих якостей, більш високий рівень підготовленості спеціаліста.

Аналізуючи розвиток професійної компетентності педагогічних працівників, доцільно зазначити, що проблеми педагогіки досліджували видатні учені, серед яких: В. Андрущенко, Н. Абашкіна, О. Вишневський, В. Кремень, В. Лутай, М. Михальченко; розвиток неперервної освіти вивчали А. Алексюк, С. Гончаренко, Н. Ничкало, С. Сисоєва; вивченню міжнародного досвіду присвячені праці Г. Андрущук, Н. Гайдук, В. Гаманюк, Т. Левченко, Н. Махині, О. Микитенко, В. Поліщук, С. Синенко, Н. Собчак та ін.

В Україні вивченню проблеми професійного розвитку науково-педагогічних, педагогічних і наукових працівників у закладах вищої педагогічної та післядипломної освіти присвячено праці таких учених (О. Ануфрієва, О. Алейнікова, О. Галус, В. Гладуш, В. Гладкова, М. Гриньова, Н. Діденко, Ю. Завалевський, Л. Зданевич, А. Зубко, М. Кириченко, В. Маслов, Н. Ничкало, О. Снісаренко, Т. Сорочан, Т. Сущенко та ін.).

Удосконалення післядипломної педагогічної освіти досліджено у наукових розвідках Л. Даниленко, Г. Єльнікова, В. Маслов, О. Орлова, Н. Островерхова, В. Пікельна, Т. Шамова, Є. Барбіна, Н. Бібік, І. Жерносек, Н. Коломінський, С. Крисюк, В. Кричевський та ін.

Особливості підвищення кваліфікації вчителів в Україні вивчали вітчизняні учені Н. Білик, Л. Даниленко, А. Зубко, І. Кравцова, А. Кузьмінський, Л. Ніколенко, В. Олійник, Н. Протасова, Л. Сігаєва, Н. Чепурна та ін. Проблема професійної підготовки майбутніх учителів в Україні поставала предметом аналізу в наукових доробках багатьох українських науковців (О. Біда, І. Богданова, О. Дубасенюк, Ю. Радченко, Л. Хомич, Г. Яворська та ін.). Проблеми підвищення кваліфікації вчителів у Німеччині студіювали В. Гаманюк, О. Гладкова, Є. Грачова, Н. Махиня, Т. Прибора, С. Синенко, А. Турчин та ін.

У контексті пошуків відповідей на виклики сучасності відбувається віднаходження прийнятної для національної освіти компетентнісної моделі. Вагомий внесок у напрацювання в цій сфері зроблено науковцями О. Бібік, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко.

Вважається, що поняття «компетентність» має грецьке та латинське коріння. Німецький учений Вольфганг Брезінка (Wolfgang Brezinka) прослідковує його походження від грецького *αρετή*, яке у стародавній Греції означало «вищість», «доброчесність», «майстерність», «вміння». Наголошуючи на домінуванні на початко-

вому етапі значення «вищість», учений зазначає, що у цьому сенсі корінь слова став основою для створення нового – «aristos» («аристократичний»). Поступово аρετή почало використовуватись для позначення відносно постійної якості особистості, що цінується суспільством [48, с. 2].

На думку американського дослідника Пола Хагера (Paul Hager) еволюцію поняття «компетентність» можна поділити на такі концептуальні етапи:

- 1960–1970 рр. – біхевіористичне трактування поняття, коли компетентність розуміється як проста демонстрація діяльності;
- 1970–1990 рр. – компетентності трактуються як навички загального характеру, які визначають характер майбутньої діяльності або виконання певних дій;
- починаючи з 1990 рр., компетентності розглядають як такі, що потребують як елементу виконання, так і володіння індивідуумом певними інтелектуальними, моральними та соціальними якостями [42, с. 413].

Тривалі дискусії уможливили виокремити чотири базові характеристики поняття «компетентність», учені дійшли до висновку, що:

- для демонстрації компетентності обов'язково потрібен контекст;
- компетентність завжди є результатом, вона є характеристикою того, що може робити індивід, а не описує процес, під час якого індивід набув цю компетентність;
- для вимірювання здатності індивіда щось робити, потрібні чітко визначені та затверджені стандарти;
- компетентність є мірою того, що індивід може робити у конкретно визначений час.

Виокремлення сутнісних характеристик компетентностей надало можливість перейти до етапу їх класифікації. Значний внесок у це зроблено провідними міжнародними організаціями, зокрема у галузі визначення і добору ключових компетентностей.

Платформу для розбудови концепту ключових компетентностей, уважають дослідники, було закладено у Всесвітній декларації про освіту для всіх «Назустріч базовим освітнім потребам», затвердженій на Всесвітній конференції з освіти для всіх, яка проходила у Таїланді (Джомт'єн) у 1990 р. [49]. Хоча у Декларації не міститься терміну «компетентність», фактично в Статті 1, параграфі 1 було наведено перелік життєво важливих навичок, що необхідні для існування у сучасному суспільстві. Зокрема зазначається, що кожний індивідуум повинен отримувати користь від освіти, яка має задовольняти їхні базові освітні потреби. Ці потреби включають «як

необхідний обсяг навичок (вміння читати та писати, висловлювати думки, рахувати та розв'язувати задачі), так і базовий зміст освіти (знання, професійні навички, цінності та ставлення), потрібні людині для виживання, розвитку усіх своїх здібностей, існування та роботи в гідних умовах, всебічної участі у розвитку суспільства, покращання якості життя, для прийняття рішень та продовження навчання» [46].

Подальший внесок у розвиток платформи ключових компетентностей зроблено у 1996 р. в рамках ЮНЕСКО у Доповіді Міжнародної комісії з освіти для XXI століття «Освіта. Прихований скарб», відомої як Доповідь Жака Делора. У доповіді було сформульовано чотири стовпи, на яких має базуватися освіта XXI століття: вміння жити разом, вміння вчитися, вміння діяти, вміння бути, які, по суті, можна розглядати ключовими компетентностями [44].

Практично в цей же час Рада Європи вже безпосередньо веде мову про компетентності. У трактуванні Ради Європи компетентність є загальною здатністю, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, які індивід набув у процесі навчання. Компетентності не можуть бути зведені до фактичних знань; бути компетентним не є у всіх випадках синонімом бути вихованим або освіченим.

Перелік ключових компетентностей Ради Європи складається з п'яти груп, що включають:

- 1) політичні та соціальні компетентності (здатність брати на себе відповідальність, розв'язувати конфлікти мирним шляхом, брати участь у розбудові демократичного суспільства);
- 2) компетентності, пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві (вміння визнавати та приймати відмінності, поважати інших, співіснувати з представниками інших культур, мов та релігій);
- 3) компетентності, що стосуються володіння усним та писемним спілкуванням, включаючи знанням більш ніж однієї мови;
- 4) компетентності, пов'язані із розвитком інформаційного суспільства (володіння новітніми технологіями, розуміння можливостей та шляхів їх застосування, здатність критично сприймати інформацію, яка поширюється ЗМІ);
- 5) вміння вчитись [43, с.11].

Внесок до розвитку компетентнісного концепту було зроблено в рамках дослідження, проведеного у 2002 р. Європейською комісією під адмініструванням Інформаційної мережі з освіти в Європі, яке було присвячено ключовим компетентностям у вимірі загальної середньої освіти. У документі «Ключові компетентності. Концепт, що розвивається у загальній обов'язковій освіті» ключові компетентності визначаються як такі, що: є вигідними як для кожної окремої особистості, так і для суспільства в цілому; надають

можливість індивідууму інтегруватись в суспільство (у знайомих та незнайомих ситуаціях) при цьому зберігаючи його/її незалежність; сприяють постійному удосконаленню знань та навичок особистості відповідно до потреб часу [40].

Запропонована класифікація ключових компетентностей, агентом формування яких є середня школа, включає сім груп. Це – «три R's» – читання, письмо та арифметика (англійською мовою – reading, writing and arithmetic); «загальні навички» (generic skills), які іноді називаються предметно-незалежними або трансверсійними компетентностями, тому що не формуються окремими предметами (здатність вирішувати проблеми, навчатись); особистісні компетентності (вмотивованість, самоповага, ініціативність); соціальні (або міжособистісні) компетентності (повага до культур та традицій, громадянськість, що трактується як активна участь індивідуумів у житті громади); ІКТ компетентності; володіння іноземними мовами; компетентності з науки та технологій, які передбачають володіння науковою грамотністю (здатність застосовувати наукові знання, ставити запитання та робити вмотивовані висновки для розуміння та прийняття рішень щодо світу природи та змін, що спричинені діяльністю людини) [40, с. 17].

У 2005 р. ЄС, врахувавши попередні напрацювання, розробив Європейську довідкову систему ключових компетентностей для навчання протягом життя в якій компетентність визначається як «комбінація знань, умінь та ставлень у відповідному контексті», а ключова компетентність як така, що «її потребують індивідууми для особистісного розвитку, активного громадянства, соціальної інтеграції та зайнятості» [39, с. 13].

Довідкова система складається з восьми ключових компетентностей: спілкування рідною мовою; спілкування іноземною мовою; математична компетентність та базові компетентності з науки та технологій; цифрова компетентність; вміння вчитись; міжособистісна, міжкультурна і соціальна компетентності та громадянська компетентність; підприємливість; культурна виразність [18].

Для удосконалення державного управління професійним розвитком педагогічних працівників в умовах модернізації освіти та впровадження Концепції нової української школи, посилення вимог щодо якості управлінського та педагогічного персоналу корисним є досвід управління, накопичений зарубіжними країнами, який можна адаптувати в Україні.

Це цілком відповідає необхідності активної інтеграції української освіти до міжнародного і особливо загальноєвропейського освітнього простору.

Оскільки в рамках дослідження неможливо охопити всі зарубіжні країни, які мають вагомні результати професійного розвитку

педагогічного персоналу, нами були обрані Франція, США, Великобританія, Японія та Німеччина, чий досвід у цій сфері є міжнародно визнаним і результативним та може бути певним чином адаптований в Україні.

Перш за усе виділимо загальноєвропейські підходи до професійного розвитку педагогічних працівників, оскільки на них, в основному, зорієнтовано управління у цій сфері на національному рівні. Цьому сприяє метод відкритої координації, який використовується в ЄС і дає можливість узгодити спільне розв'язання багатьох проблем.

Європейська Комісія визначає такі загальні принципи, на яких ґрунтується діяльність європейського педагога:

- 1 принцип – учителем може бути лише фахівець з вищою освітою, який має бути носієм ґрунтовних знань предмету, мати сформовані навички та компетенції, необхідні для підтримки суб'єктів навчання, розуміти соціальні та культурні аспекти освіти, здійснювати дослідження;
- 2 принцип – професійний розвиток учителів повинен тривати упродовж всього професійного життя і має підтримуватися системою прогресивного досвіду на місцевому, регіональному та національному рівнях;
- 3 принцип – принцип мобільності. Педагоги можуть підвищувати свій професійний розвиток в будь-якій країні ЄС з упевненістю, що в будь-якій країні будуть забезпечені умови для цього;
- 4 принцип – професія педагога заснована на партнерських стосунках з іншими організаціями, установами та промисловістю [47].

Базовим документом для визначення критеріїв якості педагогічної освіти та професійного розвитку педагогічних працівників вважаються «Загальні європейські принципи і підходи до компетентностей і кваліфікацій вчителів» (2005), якими визначено, що педагогічна професія в Європі – це висококваліфікована професія, що передбачає наявність університетської чи еквівалентної їй вищої професійної освіти як умови допуску до педагогічної практичної діяльності; передбачає неперервне навчання, педагогічну мобільність, що є невід'ємною складовою професійної підготовки та розвитку і розглядається як один із чинників формування оптимального навчального середовища; носій європейського виміру, базується на відповідальному партнерстві індивідів та інституцій у рамках педагогічної освіти й діяльності (педагогічних працівників, шкіл – роботодавців, органів управління освітою, асоціацій батьків) та потребує ефективної підтримки розвитку наукових досліджень структурами загальноєвропейського рівня [38].

Директорат з питань освіти і культури Європейської Комісії вважає педагогічну освіту «життєво необхідним» чинником для досягнення цілей Лісабонської стратегії (2000), що зазначила необхідність перетворення європейського простору на конкурентоспроможне та соціально інтегроване європейське суспільство знань із найбільшим динамічною знаннєво орієнтованою економікою в світі, спроможною до сталого розвитку із постійним зростанням робочих місць [1, с. 32].

Експерти освітніх інституцій ЄС встановили п'ять провідних напрямів оновлення професійної підготовки й розвитку педагогів, а саме:

- 1) визначення компетентностей, необхідних учителям для виконання своїх ролей у суспільстві знань;
- 2) утвердження вимог до навчальних планів та програм, а також обов'язкове встановлення критеріїв зовнішнього оцінювання навчальних результатів у педагогічних закладах освіти;
- 3) створення умов під час базової підготовки та професійного розвитку впродовж життя для відповідної підтримки педагогічних працівників, насамперед з боку держави, у їх повсякденній напруженій діяльності в умовах швидкозмінного світу;
- 4) забезпечення широкого доступу до вчительської професії через створення привабливих шляхів отримання цієї кваліфікації в межах різних предметних спеціалізацій та рівнів вищої професійної освіти, зокрема залучення до педагогічної професії досвідчених фахівців із різних галузей;
- 5) складовою системи професійної освіти є педагогічна освіта, що передбачає підготовку фахівців для діяльності у зазначеній системі [1, с. 33].

Що стосується окремих європейських країн, управління професійним розвитком педагогічних працівників має певні відмінності, що впливає на структуру і зміст післядипломної педагогічної освіти та підвищення кваліфікації, способи фінансування та мотивації.

У 70–80-х роках ХХ ст. післядипломна освіта учителів розглядалася західними вченими Р. Боламом, Д. Хоуей, М. Фуллан, Р. Шмук, Е. Гендерсоном, Д. Гопкінсом як багатомірне та багатоаспектне явище з широким колом функцій та завдань (модернізація професійних знань і вмінь учителів; підготовка педагогів до нових посадових ролей; підвищення кваліфікаційних рівнів педагогів; зовнішнє та внутрішньо-шкільне обслуговування педагогічних потреб учителів; обслуговування безпосередньо практичних і широких освітніх потреб педагогів та ін.). Це спонукало до обґрунтування понять післядипломної освіти учителів – «вузького» та «широкого». За вузьким визначенням післядипломна педагогічна освіта пов'язується з підвищенням кваліфікації вчителів у контексті

перманентно оновлюваної шкільної системи. За широким – ідентифікується з неперервним професійним і особистісним навчанням учителів.

Зазначимо, що професійний розвиток науково-педагогічних, педагогічних і наукових працівників є можливим за умови використання інноваційної моделі післядипломної педагогічної освіти, що сприяє розвитку їх професійних компетентностей, неперервному творчому й професійному зростанню.

Становлення «компетентнісної» ідеї в освіті зарубіжжя не є простим процесом, він супроводжується значними складнощами з огляду на мультиаспектну природу цього педагогічного феномену.

Вивчаючи систему підвищення кваліфікації вчителів, Ю. Несін зазначає, що в 60-х роках ХХ ст. у Франції виникла необхідність удосконалити професійну підготовку педагогів. У цей час політична й педагогічна громадськість Франції робила перші кроки для матеріального та морального переосмислення професії вчителя.

Зміни в освіті почали виявлятися паралельно з соціально-економічним прогресом у 60-х рр. ХХ ст., коли у Франції відбулося реформування освіти. Стало цілком зрозуміло, що консерватизм в освіті вчителів призводить до недостатнього рівня їхньої компетентності як у початкових, так і в середніх школах. Вимоги, поставлені перед учителями, мали більш серйозний характер: порівняно з попередніми нормативами вчителі повинні були демонструвати більш високий рівень професіоналізму, засвідчувати впевненість і готовність спілкуватися з учнями, в очах яких педагог перестав бути єдиним джерелом знань. Статус «викладачів» усі педагоги Франції отримали у 60-х рр., коли почали виконувати свою роботу не як ремісники, а як професіонали. Поряд із цим у 60-х роках була поширена інша теорія – професійна, сутність якої полягала в тому, що фахівець під час своєї професійної діяльності повинен керуватися теоретичними знаннями, перевіреними експериментально [23].

На підставі осмислення наукових джерел, що присвячені первинній педагогічній освіті Франції, диференційовано три методологічні вектори, які характеризують підготовку вчителів у II половині ХХ ст.: традиційне, позитивістське і гуманістичне навчання.

Поняття традиціоналізму в освіті французьких учителів пов'язують із практикою Нормальних шкіл, що готували педагогів початкової ланки. Така підготовка охоплювала елементи загальної культури, педагогічну психологію, дисципліни викладання. У межах підвищення педагогічної кваліфікації вчителів передбачене опанування історії освіти й досвіду викладачів-дидактів. Зосереджено увагу й на спостереженні в шкільному середовищі та на практиці.

Позитивістська парадигма передбачає підготовку фахівців через поглиблене оволодіння фундаментальними курсами, аналіз новітніх досягнень, з'ясування закономірностей та особливостей розвитку й життєдіяльності особистості, окреслення проблем і способів їх подолання чи запобігання їм.

Гуманістична парадигма дає змогу організувати процес післядипломної освіти вчителів так, щоб усі його учасники ставали співтворцями навчання. Згідно з гуманістичними засадами, основна мета підготовки вчителів – допомагати педагогові розвиватися, сформуванню педагогічного мислення й досягти високого рівня професійної компетентності [4, с. 42–43].

Для педагогічної освіти Франції II половини ХХ ст. характерна також модернізація змісту, форм і методів системи неперервної освіти вчителів. Із перших днів перебування на посаді вчитель починає дбати про післядипломну освіту, усвідомлюючи відповідальність за свою професійну компетентність. Педагог відчуває брак професійної компетентності з дисципліни, яку викладає. З огляду на це у педагогічній теорії наголошено на необхідності як педагогічної, так і психологічної підтримки початківця (колег, викладачів системи післядипломної педагогічної освіти, методистів, психологів, консультантів центрів професійного розвитку педагогічних працівників). Сприяння команди нейтралізує труднощі інтеграції педагога в освітнє середовище.

Нині післядипломна освіта у Франції регульована численними законами, ухваленими впродовж 1971–1991 рр. Головну роль відіграє положення про права кожної особи, яка працює й одержує зарплату, отримати навчально-підготовчу відпустку, вільно обрати місце й освітню програму.

Педагоги закладів вищої освіти мають право, проте не зобов'язані, підвищувати кваліфікацію або проходити навчальне стажування. Такі види роботи не оцінюють, тому учасники не складають підсумкових іспитів і тестів. Підґрунтям для такого підходу слугують міркування про те, що власне викладач найбільш зацікавлений у максимальній корисності та ефективності підвищення професійної компетентності, тому додаткові адміністративні ресурси непотрібні [8, с. 52–53].

А. Сбруєва стверджує, що увагу сконцентровано й на тому, якими манерами володіє вчитель, як він оперує вмінням чітко, послідовно, логічно та спокійно говорити, доводити власну позицію, доцільно послуговуватися жестами, мімікою, рухами. У Франції педагогічну етику вчителя характеризують із погляду педагога початкової ланки, аналізуючи його поведінку за якістю комунікації зі школярами, колегами, адміністрацією, батьками, поліцією, медичними службами, просвітницькими, культурними, спортивними, релігійними організаціями й асоціаціями тощо [31, с. 111–112].

К. Корсак характеризує структуру післядипломної освіти країни, де провідну роль відіграє Міністерство освіти Франції, затверджуючи освітню політику й керуючи діяльністю університетів, відповідальних за контроль якості післядипломної освіти. До системи розвитку педагогічних кадрів залучено діяльність освітніх закладів різної форми власності. Загальний зміст роботи охоплює кілька етапів: підготовчий, основний та підсумковий. Після курсів підвищення кваліфікації видають посвідчення (сертифікати), запрошуючи науковців, представників адміністрації університетів (ректорату) як членів журі, склад якого пропонує й затверджує ректор [14].

Отже, у Франції відбувається процес упровадження нової освітньої політики у сфері управління розвитком професійної компетентності педагогічних кадрів у післядипломній освіті, спрямований на підготовку вчителя європейського зразка.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що до кінця 50-х – початку 60-х рр. ХХ ст., на відміну від Франції, проблемами підвищення кваліфікації педагогів США не опікувалися значною мірою. З огляду на це, в США не всі шкільні округи мали належну матеріальну базу для реалізації ефективних програм підвищення кваліфікації вчителів, у деяких округах через порівняно низький рівень життя процес підвищення кваліфікації взагалі не відбувався.

У 50–60-ті роки завдання підвищення кваліфікації вчителів у США зводилося в основному до ознайомлення їх із новими програмами, підручниками, посібниками, а також з ідеями, покладеними в основу нових шкільних курсів. Пізніше акцент перенесено на практичний аспект навчання. Увага приділялася не стільки передачі інформації, скільки формуванню стандарту умінь і навичок, необхідних для виконання вчителями їх функціональної ролі. У програми підвищення кваліфікації були включені питання діагностування навченості учнів, формування навчальних цілей, диференціації та індивідуалізації освітнього процесу, застосування сучасних технологій, нових способів організації групової роботи в класі тощо.

Пріоритетним напрямом державної політики США в галузі управління розвитком національної освіти є рекрутинг (від фр. *recruter* – набирати, вербувати), збереження та стимулювання праці вчителів, які готують американських дітей бути конкурентоспроможними в умовах глобальної економіки. У школах країни набули поширення різноманітні форми підвищення кваліфікації вчителів, зокрема відвідування занять наставниками з подальшим аналізом; запровадження інноваційних програм у системі підвищення кваліфікації вчителів; організація літніх курсів для перепідготовки вчителів при великих університетах і коледжах, які мають належну матеріальну базу й отримують дотації з федерального бюджету.

Держава постійно контролює і стимулює проведення штатами жорстких реформ діяльності державних шкіл США. Федеральний уряд надає істотне фінансування освітнім галузям тих штатів, які погоджуються з вимогами держави та приймають ці програми [13, с. 188–189].

Порівнюючи процес неперервної освіти вчителів в Україні та США, М. Бирка стверджує, що неперервну освіту в США пропонують заклади вищої освіти всіх рівнів, реалізуючи широкий перелік програм неперервної освіти. Окремі програми є тривалими, їх реалізують паралельно зі звичайними освітніми пропозиціями, інші – нетривалі або спеціалізовані. Неперервна освіта може бути структурованою (для отримання сертифіката, диплома або ступеня) і неструктурованою (для опанування основного фаху й хобі). Деякі програми неперервної освіти реалізують за дистанційною формою навчання, інші програми можна прослухати безпосередньо в закладі освіти чи в регіональній філії. Отримані кредити визнають державні органи ліцензування й сертифікації та професійні асоціації [3, с. 147–148].

Серед форм роботи з підвищення кваліфікації вчителів варто назвати групову роботу, яку ефективно застосовують у центрах професійного розвитку. На таких заняттях викладачі-тренери вдаються до колективної діяльності. Це змінює ставлення до результату підвищення кваліфікації, індивідуальні сертифікати втрачають доцільність, натомість стають значущими якісні зміни в роботі вчителів. До груп можуть входити вчителі одного проблемного класу, однієї школи або вчителі, які аналізують певну проблему в більш широких масштабах [41, с. 206–207].

Отже, унаслідок аналізу розвитку системи підвищення кваліфікації вчителів у США зафіксовано різноманіття підходів, форм, методів до післядипломного навчання вчителів.

На відміну від США, починаючи з 1960-х рр., у Великій Британії поступово стали розвиватися форми надання послуг особам, які працюють у школах і потребують удосконалення кваліфікації. У 1972 р., після опублікування двох документів «Вимоги щодо освіти і підготовки вчителів» (підготовлені комітетом Е. Джеймса) і «Біла книга», де подано 10-річний план розвитку освіти, була сформована система трифазної підготовки вчителів. Перша фаза – здобуття базової вищої освіти (два роки), друга фаза – професійно-педагогічна підготовка (один рік у ЗВО, один рік у школі), третя фаза – підвищення кваліфікації (упродовж професійної кар'єри вчителя). Рівень кваліфікації вчителів мали контролювати місцеві органи влади, що отримували бюджетні кошти, разом зі школами планували організацію й проведення різних форм післядипломної освіти [6, с. 48–49].

У Великій Британії система підвищення кваліфікації вчителів, які працюють, організована за двома напрямками:

- 1) удосконалення одержаних умінь і навичок педагогів;
- 2) засвоєння нових знань, формування нових умінь та навичок.

Обрання методів викладання залежить від мети конкретного курсу (курсів) підвищення кваліфікації або перепідготовки. Серед типів – усталені педагогічні прийоми (наприклад, лекції, групові дискусії, програмоване та дистанційне навчання) і спеціальні методи.

Більшість англійських педагогів окреслює загальні методи (елементи викладання), що залежно від мети підвищення кваліфікації – удосконалення вмінь та навичок або перекваліфікація – комбінують різними шляхами. Аналіз сучасної науково-методичної літератури дає змогу виокремити такі компоненти й методи навчання в британській системі післядипломної освіти вчителів: навчання теорії, опис умінь або стратегій навчання; моделювання чи демонстрація вмінь, моделей навчання; практика рольових ігор або створення навчальних ситуацій; структурований і відкритий взаємозв'язок; керівництво й допомога в разі аплікації нових умінь у класі [30, с. 38–39].

Курси підвищення кваліфікації пропонують різні освітні установи та заклади освіти, а саме: департамент освіти і науки, інститути педагогіки вищих закладів освіти, незалежні консультативні групи, учительські центри, місцеві органи освіти, школи. За часом проведення курси поділяють на короткотривалі та тривалі. Найбільш поширеними курсами при інститутах педагогіки вважають одноденні, триденні, п'яти- й шестиденні, а також канікулярні.

С. Синенко наголошує, що впродовж останнього десятиріччя в країні тривав масовий експеримент «Базова підготовка вчителя – післядипломна освіта вчителя (ІТ – INSET)», основна мета якого полягала в об'єднанні безпосередньо в шкільному класі підготовки та підвищення кваліфікації вчителів. Для реалізації проектів «ІТ – INSET» у шкільних класах створюють своєрідні творчі лабораторії (учні, студенти – майбутні вчителі, учителі, які працюють, викладачі ЗВО), де експериментально відпрацьовують різні дослідницькі завдання з удосконалення змісту, організації процесу навчання школярів та управління ним [32, с. 102–103].

Отже, унаслідок сучасних реформаційних процесів у шкільній та педагогічній освіті Великої Британії, практика післядипломної педагогічної освіти вчителів зазнає ще більшого урізноманітнення, зосереджуючи увагу на потребах й інтересах школи.

Успіхи Японії, яка посідає друге місце у світі як держава з добре розвиненою економічною базою, суттєвою мірою зумовлені високим рівнем освіти. Безперервний розвиток професійної компетент-

ності є вкрай необхідним у галузі освіти, тому японські педагоги протягом своєї кар'єри постійно прагнуть до саморозвитку та самовдосконалення.

На національному рівні управління розвитком професійної компетентності педагогічних працівників здійснює Міністерство освіти, культури, спорту, науки і технології, яке проводить центральні семінари для заступників із навчальної роботи та адміністраторів. Керуючись новою системою, реалізованою Міністерством освіти, культури, спорту, науки і технології із 2009 р., японські вчителі кожні десять років повинні доводити відповідність рівня своєї професійної компетенції сучасним вимогам освіти шляхом підтвердження сертифікатів [46].

У Японії помітна тенденція до включення університетів у систему підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Деякі університети організовують і проводять семінари, читають курси й лекції для вчителів на основі грантів, які надає Міністерство освіти, культури, спорту, науки і технології [37].

Сучасна система підвищення кваліфікації педагогів у Японії регламентована Законом про атестацію педагогічного персоналу, що набув чинності з періодичними змінами й доповненнями з 1949 р. Нинішня система підвищення кваліфікації ставить за мету вдосконалення професійної компетентності, опанування широких знань, глибоке усвідомлення педагогом свого призначення.

Педагогічні центри функціонують у кожній із 47 префектур країни, а також у великих містах (Токіо, Осака та ін.). Процес підвищення кваліфікації в педагогічних центрах проходить шляхом організації семінарів і різних курсів, тривалість яких коливається від кількох тижнів до одного року. Зміст курсів безпосередньо залежність від спеціальності вчителя, кількості років роботи; передбачає як предметну, так і психолого-педагогічну підготовку. Муніципальні ради відповідають за організацію нетривалих курсів зі шкільного адміністрування, з окремих предметів та морального виховання [30].

У 1984 р. створено Державний комітет із реформи освіти, що розробив низку заходів для вдосконалення системи підготовки педагогічних кадрів. У документах, які регламентували реформування освіти, серед нагальних завдань назване суттєве покращення системи підвищення кваліфікації вчителів. Крім того, було актуалізоване налагодження більш тісного зв'язку навчання в системі підвищення кваліфікації та розв'язання проблем повсякденної педагогічної роботи вчителя [44].

Відповідно до рекомендацій Державного комітету з реформи, із 1989 р. в Японії набула чинності система обов'язкової післядипломної освіти вчителів-початківців, які щойно закінчили заклади

вищі педагогічні освіти. Згідно з чинним положенням, усі вчителі-початківці протягом одного року мають підвищити свою кваліфікацію під керівництвом директора школи (стажування). Частина часу такий педагог зобов'язаний провести в педагогічному центрі, слухаючи курси, лекції та беручи участь в індивідуально-групових консультаціях. Ця форма підвищення кваліфікації відбувається без відриву від роботи.

Стимулюючи підвищення кваліфікації вчителів старшої середньої, молодшої середньої, початкової школи та вихователів дитячого садка, у Японії видають спеціальні сертифікати, які дають юридичне право працювати в установах системи освіти. Ці сертифікати бувають вищого, першого й другого класу, що залежить від рівня освіти (диплом бакалавра або магістра, диплом випускника молодшого спеціаліста коледжу). Законом передбачена можливість змінювати клас сертифіката в бік його зростання, що відіграє важливу роль, оскільки допомагає вчителю не тільки підвищувати престиж, але й отримувати більшу зарплату. Механізм зміни класу сертифіката досить простий, оскільки вимагає підвищення рівня освіти (допідготовки) у затвердженому обсязі та наявності потрібного стажу роботи.

В умовах сьогодення управління розвитком професійної компетентності педагогів здійснюють уряд і місцева влада Японії. Їхні спільні заходи спрямовані на створення цілісної системи підвищення кваліфікації шляхом об'єднання освітніх закладів різних типів, що належать до системи неперервної освіти.

Отже, у Японії під професійною компетентністю розуміють обсяг знань, практичних навичок і вмінь, необхідних насамперед для розв'язання нагальних педагогічних проблем. Японські педагоги усвідомлюють, що їх зараховують на роботу не тільки за вміння провадити освітню діяльність, а й за бажання та готовність постійно вчитися, підвищувати свою професійну майстерність.

Однією з європейських країн, що має високорозвинену систему вищої освіти, є Німеччина. Дипломи випускників університетів цієї країни досить престижні і визнаються у Європі. Доцільно зазначити, що у Німеччині педагог викладає кілька дисциплін. Для прикладу, вчитель одночасно може навчати учнів географії, фізкультури та німецької мови. Вітчизняна дослідниця Н. Махія наголошує, що «програма підготовки вчителя у Німеччині має багатоплановий характер», в основу якого закладений принцип сприяння його професійній компетентності [21, с. 110]. Г. Андрощук зауважує, що «майбутній вчитель початкової чи основної школи навчається, як правило, протягом семи семестрів. Триваліше навчання – від восьми до дев'яти семестрів – для учителів реальних, спеціальних, професійних шкіл та гімназій» [2, с. 73].

Новим явищем у реформуванні освіти Німеччини є створення значної кількості приватних закладів освіти, які співпрацюють з підприємствами, організаціями, школами. Зокрема, у Німеччині є понад 80 приватних закладів вищої освіти, дипломи яких визнані державою.

Зазначимо, що переважна більшість закладів вищої освіти Німеччини є державними. Т. Левченко зазначає, що «фонд освіти німецького народу фінансується урядом, федеральними землями, допомагає творчій молоді, надає спеціальні стипендії, забезпечує контакти між студентами і професійною сферою відповідно до потреб ринку праці» [17, с. 265].

Німецькі державні заклади вищої освіти умовно діляться на університети і фахові прикладні вищі професійні школи. Головною відмінністю між університетом та фаховою прикладною вищою професійною школою є практичність освіти та можливість проходження практики в останньому семестрі. Саме тому бакалаврат у фаховій прикладній школі триває, як правило, на 1 або 2 семестри довше, ніж в університеті. Навчання передбачає, порівняно з університетом, більшу кількість семінарських та практичних занять. Студенти такої школи можуть здобути рівні бакалавра або магістра. На відміну від фахових прикладних вищих професійних шкіл, університети Німеччини мають, зазвичай, класичну структуру і відповідні завдання: проводять наукові дослідження, здійснюють підготовку кадрів вищої кваліфікації, готують докторів наук. Поділ навчання на перший та основний етапи, як це було раніше, скасовано, оскільки за новою системою курс поділений на модулі. За кожен успішно пройдений модуль студент отримує бали відповідно до європейської кредитно-трансферної системи (ECTS). Не лише громадянам Німеччини, а й іноземцям досить легко поступити до закладів вищої освіти. Необхідний мінімум для навчання – це знання німецької мови, яку можна вивчити на спеціальних курсах. Освіта є доступною для всіх, оскільки «не потрібно складати жодних вступних іспитів (крім іспиту з німецької мови для іноземців), а також не існує жодних вікових обмежень» [17, с. 48–50].

Фахівець з високим рівнем професійної компетентності у різних сферах, має більшу можливість реалізувати свої здібності та покращити своє матеріальне становище, тому важливим кроком у цьому напрямку є підвищення кваліфікації. Курси з підвищення кваліфікації пропонують: університети; міські інститути вдосконалення вчителів; інститути вдосконалення вчителів, приватні загально регіональні інститути вдосконалення вчителів; регіональні інститути вдосконалення вчителів і шкільних програм; Німецький інститут кореспондентських курсів [17, с. 84].

Післядипломна педагогічна освіта вчителів у Німеччині є добровільною справою кожного педагога та складається з двох основних напрямків: безпосереднє підвищення кваліфікації та додаткова підготовка. До першого напрямку належить професійне удосконалення учителя відповідно до спеціальності (учитель-предметник). Завдання другого напрямку, на думку С. Синенко, полягає «у наданні учителю нової педагогічної спеціальності або вдосконалення його професійної кваліфікації для переходу на вищу посаду» [32, с. 12].

Отже, основними шляхами підвищення кваліфікації вчителів на центральному рівні є: участь у наукових конференціях, семінарах загальнодержавного та федерального рівнів; відвідування заходів регіонального підвищення кваліфікації педагогів; навчання з обміном досвідом у інших країнах; індивідуальна науково-дослідна діяльність. Варто зосередити увагу на тому, що курси післядипломної освіти й підготовки педагогів організують лише один або два рази на рік.

Ретельний аналіз процесу підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у розвинених зарубіжних країнах дає підстави для висновку про те, що кожна країна має свою специфіку.

Зафіксовано, що у Франції наприкінці ХХ ст. заклади післядипломної освіти були чітко поділені за напрямом підготовки на чотири категорії:

- професійна компетентність учителя молодшої ланки;
- професійна компетентність учителя обслуговувальної праці;
- професійна компетентність учителя-вихователя, психолога;
- професійна компетентність учителя – класного керівника, керівника, помічника (заступника), директора школи. Така диференціація сприяє більшій ефективності закладів післядипломної освіти Франції.

Проаналізовано систему післядипломної педагогічної освіти у США, підсумовано, що до сучасних форм підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у США належать: тривалі й короткотривалі курси, короткотривалі курси-семінари, курси-семінари, тренінги, інноваційні програми, літні курси для перепідготовки педагогічних кадрів, групові форми роботи. Неперервна педагогічна освіта у США може відбуватися не лише в закладі освіти, але й за дистанційною формою навчання. Для оцінювання результатів навчання в системі підвищення кваліфікації вчителів вдаються до сертифікації та тестування педагогів.

Уточнено спрямованість мети й завдань підвищення кваліфікації вчителів у Великій Британії, а саме: допомога вчителям-початківцям адаптуватися до нових умов школи, сприяння досвідченим педагогам у викладанні другого предмета, налагодження

зв'язків між інноваціями в теорії і практикою, здобуття ще однієї кваліфікації.

Досліджено особливості процесу підвищення кваліфікації освітян у Японії, де функціонують різноманітні установи й організаційні форми підвищення кваліфікації вчителів. Процес підвищення кваліфікації набув для вчителів-початківців обов'язкового характеру, без відриву від трудової діяльності. Зважаючи на рекомендації Державного комітету з реформ, учителі повинні пройти стажування під керівництвом директора школи протягом одного року. Для заохочення педагогів, які мають удосконалювати власну професійну компетентність, після заходів із підвищення кваліфікації видають спеціальні сертифікати (диплом бакалавра або магістра, диплом випускника молодшого спеціаліста коледжу), що дають право провадити трудову діяльність в установі системи освіти.

З'ясовано, що управління розвитком підвищення кваліфікації німецьких педагогічних кадрів організовано на належному рівні. Це дає змогу досягти низки основних завдань, а саме: навчити педагога керувати своєю діяльністю, зосереджуватися на розв'язанні проблем, критично оцінювати власну педагогічну діяльність, постійно підвищувати рівень професійної компетентності. Для вчителів, які провадять активну трудову діяльність, післядипломна педагогічна освіта пропонує здобуття вищих фактичних і формальних кваліфікацій шляхом відвідування курсів підвищення кваліфікації [20, с. 54].

Активна участь Німеччини в розробленні й реалізації європейських освітніх проектів відіграє провідну роль у процесі модернізації, сприяє підготовці висококваліфікованих спеціалістів, які спроможні конкурувати на європейському та міжнародному ринках праці [15].

Система післядипломної педагогічної освіти в Німеччині слугує потужним фактором розвитку економічного, політичного, громадського й культурного життя країни, оскільки охоплює загальну та професійну сфери, оптимізує ефективну підготовку педагогічних кадрів, не припиняючи при цьому власного розвитку і вдосконалення.

Порівнюючи організацію освітнього процесу в системі підвищення кваліфікації вчителів Німеччини та України, виокремимо спільні й відмінні характеристики.

Проведені вченими дослідження специфічних особливостей сфери освіти дорослих підтвердили наявність загальних для систем освіти України та зарубіжжя проблем: брак моральних і матеріальних стимулів до навчання; несумісність специфічних пізнавальних здібностей дорослих, методів викладання й оцінювання, які переважають на курсах; різний рівень знань слухачів курсів

підвищення кваліфікації, зумовлений різною якістю здобутої освіти. Учені стверджують, що під час курсів необхідно зважати на досвід учителів, не лише повідомляти їм факти, а й творчо, вдумливо керувати їхньою роботою, вимагати не завчання точних формулювань, а розуміння сутності процесу і явищ [27, с. 99–100].

Як слушно зауважує Н. Клясен, післядипломна педагогічна освіта на сучасному етапі розвитку вирізняється різноманітністю організаційних структур, змісту, форм і методів освіти дорослих, що аргументоване специфічними рисами історичного розвитку, національними традиціями та пріоритетами освітніх потреб педагогічних працівників. Водночас на сформовану систему суттєво впливають зовнішні чинники: процеси глобалізації суспільства, інтернаціоналізація освіти, діяльність міжнародних організацій, які акумулюють прогресивні педагогічні ідеї й окреслюють нагальні вимоги щодо її вдосконалення. З огляду на це відбувається формування спільних тенденцій розвитку педагогічної галузі у світовому освітньому просторі, що маркує вектори подальшого реформування національної системи післядипломної педагогічної освіти [13, с. 189–190].

Розвиток і становлення системи освіти в Україні проходять в умовах соціального, економічного й морального занепаду сучасного світу. Незважаючи на негативний вплив, який поширюється на всю систему освіти країни, не втрачає важливості питання про стан управління розвитком післядипломної педагогічної підготовки, що впливає на рівень формування професійної компетентності вчителів. Саме її успішний поступ окреслює коефіцієнт якості системи освіти загалом і, як наслідок, характеризує результат навчання молодшого покоління, рівень його професійної підготовки.

Нині система післядипломної освіти є самостійною та повноцінною сферою цілісної системи освіти України. Принциповою основою для подальшого розвитку системи роботи з педагогами й підвищення їхньої професійної компетентності стала концепція безперервної освіти, сформульована на початку 90-х рр. ХХ ст. Концепція ґрунтується на положеннях Конституції України, Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті, Законах України «Про освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність», «Про вищу освіту», Указах Президента України від 23 лютого 2000 року № 276 «Про першочергові заходи щодо реалізації «Послання Президента України до Верховної Ради України» «Україна: поступ у ХХІ століття. Стратегія економічного та соціального розвитку на 2000-2004 роки», Положенні про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту), державних стандартах освіти, нормативно-правових актах чинного законодавства України з питань освіти і науки, а також враховує

міжнародний досвід управлінського та інформаційно-технологічного забезпечення окремих напрямів професійної діяльності [5].

У Німеччині освітньою політикою, отже, і системою післядипломної підготовки педагогів, керує не лише одне міністерство, а одразу 16 урядових установ по всій країні. Кожна земля має свою структуру й форму організації післядипломної освіти. Кілька освітніх систем у межах однієї країни можуть призвести до проблем через відсутність єдиних стандартів формування системи післядипломної педагогічної освіти в державі.

В Україні ж система післядипломної освіти підпорядкована Конституції України та регламентована низкою законів, чинних для всіх регіонів країни.

Якщо рівень професійної компетентності вчителів в Україні визначають за кваліфікаційними категоріями, то в Німеччині педагог отримує сертифікат про підвищення кваліфікації, що передбачає розширення компетенції на предметному, методичному й управлінському рівнях.

В Україні учителі, які проходять атестацію, отримують кваліфікаційну категорію, відповідно до часу перебування на посаді й виконання всіх вимог, що стосуються кваліфікаційної категорії. У разі відмови проходити атестацію педагогові призначають кваліфікаційну категорію на ступінь нижчу за попередню. На відміну від України, у Німеччині процес підвищення кваліфікації педагогічних кадрів проходить на добровільних засадах і суттєво впливає на подальший кар'єрний розвиток працівника освіти.

У вітчизняних реаліях педагоги мають проходити атестацію що 5 років, цей процес розпочинається у вересні з моменту оголошення наказу по школі «Про створення атестаційної комісії» і завершується у квітні поточного навчального року.

У Німеччині державою передбачена необхідність підвищення кваліфікації один раз на рік, протягом 6-денного курсу й семестрового курсу між п'ятим і десятим роком практичної діяльності, однак для цього терміни не конкретизовані. Зауважимо, що в обох країнах підвищення кваліфікації набуває форми неперервної педагогічної освіти.

У Німеччині, на відміну від України, педагоги мають статус державних службовців. Це пояснює взаємозв'язок між обов'язком учителів-практиків не припиняти власну освіту та між обов'язком працедавця надавати всім категоріям педагогічних кадрів послуги післядипломної педагогічної освіти.

Атестація вчителів в Україні передбачає розвиток професійної компетентності, що відповідає спеціальності та кваліфікаційному рівневі. У Німеччині процес підвищення кваліфікації педагогів має два напрями, а саме: власне підвищення кваліфікації й розширення кваліфікації через здобуття додаткової спеціальності.

Отже, для реформування й оновлення вітчизняної педагогічної освіти, покращення її якості важливо вивчати досвід німецької системи післядипломної підготовки вчителів.

Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що в Німеччині система підвищення кваліфікації пропонує численну кількість не лише традиційних, а й інноваційних форм удосконалення професійної компетентності педагогів. Підвищення кваліфікації на робочому місці, внутрішньо-шкільне підвищення кваліфікації, різноманітні семінари, майстер-класи, курси перекваліфікації, педагогічні конференції, дистанційне навчання, освітні проекти для розвитку підвищення кваліфікації педагогів – усе це заслуговує на дослідницьку увагу в руслі практичного застосування на території України.

Підсумовуючи вищесказане, зазначимо, що управління розвитком професійної компетентності – це систематичний вплив суб'єкта управління на окремі компоненти освітнього середовища, спрямований на створення умов для системного удосконалення професійних характеристик педагогів у процесі неперервної освіти та самоосвіти шляхом набуття ними компетентностей, необхідних для подальшого професійного розвитку. Компетентнісно орієнтоване управління базується на аналізі сучасних тенденцій управління закладами освіти в умовах трансформації суспільства, основними з яких виокремлено людиноцентричний характер управління, сприяння розкриттю, реалізації та розвитку професійної компетентності всіх учасників освітнього процесу, узгодження механізмів управління і самоорганізації, гнучкість та адаптивність.

Література до параграфа

1. Авшенюк Н. М. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі : монографія. К.: Педагогічна думка, 2011. 232 с.
2. Андрушук Г., Андрушук А. Система освіти у ФРН. *Рідна школа*. 2000. № 12 (851). С. 71-76.
3. Бирка М. Ф. Неперервна освіта вчителів в Україні та США: порівняльний аналіз. *Неперервна освіта: сучасний стан, проблеми та перспективи розвитку*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Чернівці, 29 березня 2012 року). Чернівці: Черемош, 2012. С. 147-148.
4. Ваховський Л. Ідеї гуманізму у французькій філософії освіти: історико-педагогічний аспект. *Шлях освіти*. 2010. № 3. С. 39-44.
5. Везетіу К. В. Концепція розвитку післядипломної освіти в Україні. *Advanced Technologies of Science and Education: XIV Міжнародна наукова інтернет-конференція*. URL: <http://intkonf.org/vezetiu-kv-kontseptsiya-rozvitku-pislyadiplomnoyi-osviti-v-ukrayini>. (дата звернення 12.04.2023)
6. Гладуш В. А. Особливості післядипломної освіти педагогів спеціальних навчально-виховних закладів у розвинених країнах Європи. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2012. Вип. 3. С. 46–55.
7. Енциклопедія освіти / відп. ред. В. Г. Кремень. Київ, 2008. 1040 с.

8. Єгоров Г. Європейська стратегія громадянської освіти і виховання учнів. *Історія в школах України*. 1997. № 3. С. 50-55.
9. Єльнікова Г. В. Управління вертикальне і горизонтальне. *Управління освітою*. 2003. № 13-14. С. 10-12.
10. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2005. 446 с.
11. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні : монографія. К. : ДАККО, 1999. 303 с.
12. Калашнікова С. А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки управлінців-лідерів в умовах суспільних трансформацій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06. К., 2011. 462 с.
13. Клясен Н. Післядипломна педагогічна освіта: зарубіжний досвід та сучасна практика. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 2. С. 187-190.
14. Корсак К. Світова вища освіта. Порівняння і визнання закордонних кваліфікацій і дипломів: монографія / за заг. ред. проф. Г. Щокіна. К. : МАУП МКА, 1997. 208 с.
15. Кравченко К. Особливості історичного розвитку вищої педагогічної професійної освіти Німеччини. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2010/2010_2_40.pdf (дата звернення 12.04.2023)
16. Кремень В. Г., Пазиніч С. М., Пономарьов О. С. Філософія управління : підруч. для студ. вищ. навч. закладів. К. : Знання України, 2007. 360 с.
17. Левченко Т. І. Європейська освіта: конвергенція та дивергенція : монографія. Вінниця: Нова Книга, 2007. 656 с.
18. Локшина О. І. Європейська довідкова система як інструмент упровадження компетентнісного підходу в освіту країн-членів Європейського Союзу. *Педагогіка і психологія*. 2007. № 1. С. 131-142.
19. Луговий В. І. Управління освітою : навч. посіб. для слухачів, аспірантів, докторантів спец. «Державне управління». К.: Вид-во УАДУ, 1997. 302 с.
20. Махиня Н. В. Педагогічна освіта у Німеччині: історія та сучасність: методичні рекомендації для студ., магістрантів, викл. вищ. навч. закл. Черкаси: вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. 64 с.
21. Махиня Н. В. Система підготовки педагогічних кадрів у Німеччині. *Педагогічний процес: теорія і практика* : зб. наук. праць. 2007. Вип. 3. С. 109-120.
22. Національна доктрина розвитку освіти України. *Освіта України*. 2002. № 33. С. 4-6.
23. Несін Ю. М. Система підвищення кваліфікації вчителів у Франції : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Херсон, 2012. 217 с.
24. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегія реформування освіти в Україні* : рек. з освіт. політики. К. : К.І.С., 2003. С. 13-41.
25. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління : навч. посіб. Івано-Франківськ: Плай, 2001. 695 с.
26. Освіта дорослих : енциклопедичний словник / за ред. В. Г. Кременя, Ю. В. Ковбасюка; упоряд : Н. Г. Протасова, Ю. О. Молчанова та ін.; Нац. акад. пед. наук України, Нац. акад. держ. упр. при Президентові України та ін. К.: Основа, 2014. С. 110.
27. Пашков В. В. Загальні тенденції у підвищенні кваліфікації педагогічних кадрів за кордоном. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2012. Вип. 48. С. 94-100.
28. Пікельна В. С. Теорія і методика моделювання управлінської діяльності: дис.

- ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Кривий Ріг, 1993. 432 с.
29. Подмазін С. І. Особистісно орієнтована освіта (соціально-філософський аналіз): дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.03. Дніпропетровськ, 2006. 418 с.
 30. Руденко І. А. Порівняльна характеристика процесу організації педагогічної освіти в зарубіжних країнах (Франція, США, Англія). *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. Черкаси : вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2014. Вип. № 28 (321). С. 38–41.
 31. Сбруєва А. Навчання і виховання в різних країнах: екскурс із порівняльної педагогіки. Характеристика освітньої системи Франції. *Шкільна бібліотека*. 2007. № 10. С. 111–128.
 32. Синенко С. І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. К., 2002. 183 с.
 33. Сорочан Т. М. Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників ЗНЗ у системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2005. 472 с.
 34. Сорочан Т. М. Професійне управління сучасною школою: навч. посіб. Луганськ : Знання, 2003. 108 с.
 35. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти: монографія / Г. В. Єльнікова, О. І. Зайченко, В. І. Маслов [та ін.]; за ред. Г. В. Єльнікової. К.; Чернівці: Книги XXI, 2010. 460 с.
 36. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом: *Навчальний посібник*. К.: Знання, 2006. 365 с.
 37. Center of international education benchmarking learning from the High Performing Education System. URL: <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/japanoverview/japan-teacher-and-principal-quality>. (дата звернення 20.04.2023)
 38. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. European Commission, 2004. 5 p.
 39. EU. Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework Brussels: European Commission, 2005. 103 p.
 40. EURYDICE. Key Competencies. A developing concept in general compulsory education. Brussels : Eurydice, 2002. 182 p.
 41. Fullan M. G. The New Meaning of Educational Change. *Teachers College Press*. 1234 Amsterdam Avenue, New York, 2001. 262 p.
 42. Hager Paul. Is there a cogent philosophical argument against competency standards? *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic: Problems of Educational Content and Practices*. Volume 4. / Hirst H. Paul and White Patricia (Eds). Florence, KY, USA : Routledge, 1998. P. 399-415.
 43. Hutmacher Walo. Key competencies in Europe. Report of the Symposium (Berne, Switzerland, 27-30 March, 1996). A Secondary Education for Europe Project. Council for Cultural Co-operation, Strasbourg, France, 1997. 72 p.
 44. In-Service Training of Teachers in the European Union and the EFTA/EEA Countries. URL: <http://eurydice.org>. (дата звернення 20.04.2023)
 45. Lifelong Learning in the 21-st Century : The Changing Roles of Educational Personnel: Report for Discussion at Joint Meeting. Geneva : International Labour Organization, 2000. P. 20- 83.
 46. Nanzhao Zhou. UNESCO. IBE. Competencies in Curriculum Development, 2006. 6 p.

47. Sielatycki M. Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej Sujak Lesz. *K. Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej: wybrane zagadnienia*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut, 2008. S. 16-27.
48. Smith Mark K. Competence and Competency. *The Encyclopedia of Informal Education*. 2005. URL: <http://www.infed.org/biblio/b-comp.html>. (дата звернення 20.04.2023)
49. World Conference on Education for All: Meeting Basic Learning Needs. (Jomtien, Thailand, 5-9 March, 1990). Inter-Agency Commission (UNDO, UNESCO, UNICEF, WORLD BANK) for the World Conference on Education for All. N.Y.: UNICEF. 164 p.

Вікторія Перлик

ORSID ID: <https://orcid.org/0009-0000-2520-0381>

1.4. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ УПРАВЛІННЯ СУЧАСНИМ ЗАКЛАДОМ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Наукова теорія управління закладами загальної середньої освіти інтенсивно почала розвиватися за останні 30 років, але на сьогодні немає єдиного погляду на трактування таких понять, як: «управління», «керівництво», «процес управління». Це зумовлено тим, що ця проблема є багатогранною та може розглядатися з урахуванням різноманітних аспектів.

За останні роки державою визначені нові пріоритети розвитку освіти та педагогічної науки. Розпочато реформування національної системи освіти. Здійснюється модернізація процесу управління галуззю. Відбуваються процеси децентралізації в системі держави. Передумовою успішного вирішення завдань сьогодення може стати аналіз прогресивних ідей та практичних досягнень минулого.

Особливість процесу управління сучасною школою полягає в тому, що він повинен забезпечувати не тільки успішне функціонування закладу освіти, а і його якісний розвиток в умовах оновлення та демократизації суспільства.

Управління загальноосвітніми закладами в Україні здійснюється на основі законів та постанов, затверджених Міністерством освіти та науки, Верховною Радою, наказів, розпоряджень Президента, Кабінету Міністрів України, досягнень психолого-педагогічних наук та передового педагогічного досвіду.

Реформування освітньої системи на сучасному етапі, вдосконалення діяльності закладів освіти направлені на підвищення

якості освіти. Одним із вагомих чинників забезпечення якісної освіти є ефективний процес управління школою, який сьогодні потребує кардинальних перетворень. У законодавчих та нормативних документах (Закон України «Про освіту» [9], Національна доктрина розвитку освіти в Україні в XXI ст. та ін.) визначено стратегічне завдання – забезпечити перехід від традиційної до державно-громадської форми управлінської діяльності [10].

Питанню управління закладами освіти присвячено багато наукових досліджень. Так, загальні положення теорії управління висвітлені у працях М. Альберта, А. Маслоу, Ф. Тейлора, А. Файоля, та ін.; теоретичні нароби з питань процесу управління закладом освіти знайшли відображення у В. Бондаря [2], Л. Даниленко [4], Г. Єльнікової [7], П. Третьякова [17], С.Сисоєвої [15] та ін.; теорія і методика моделювання процесу управлінської діяльності характеризується Г. Єльніковою [6], В. Луначеком [11], М.Набокою [12] та ін. Вивчення теоретичних засад процесу управління закладом освіти, його законодавчої бази, практичного досвіду створює основу для структуризації процесу управління закладом освіти й розробки змісту та технології підготовки до нього керівників закладів загальної середньої освіти.

У контексті дослідження важливе місце займає обґрунтування та розкриття змісту основних понять.

У «Тлумачному словнику сучасної української мови» дається таке визначення процесу: «латинське слово «processus» означає рух уперед, послідовну зміну станів, стадій розвитку; сукупність послідовних дій з метою досягнення певного результату» [18].

Діяльність, спрямована на досягнення цілей закладу освіти за допомогою інших людей (учасників педагогічного процесу), є серією безперервних взаємопов'язаних дій. Ці дії називають управлінськими функціями. Кожна управлінська функція теж є процесом, тому що також складається із серії взаємопов'язаних дій.

Поняття «управління» міцно увійшло у вжиток багатьох галузей знань. Так, існує управління біохімічними процесами в живих організмах, управління технічними пристроями, машинами, управління соціальними процесами. Його суть визначається як «елемент, функція організмів, систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), які забезпечують збереження їх певної структури, підтримання режиму діяльності, реалізацію їхніх програм».

У широкому філософському розумінні управління – це елементарна функція організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), яка забезпечує збереження їх структури, підтримку режиму діяльності, реалізацію програми, мети діяльності|| [16, с. 8].

Тлумачний словник з управління дає таке визначення: Управління – це процес цілеспрямованого впливу керуючої підсистеми або органу управління на керовану підсистему або об’єкт управління з метою забезпечення його ефективного функціонування та розвитку [18, с. 1511].

Процес управління – це діяльність об’єднаних суб’єктів управління, спрямована на досягнення певної мети, шляхом виконання певних функцій, із застосуванням відповідних методів та дотриманням принципів управління. Ще Анрі Файоль запропонував представляти управлінську (адміністративну) діяльність такою, що складається з таких спеціалізованих управлінських робіт, які називають функціями управління (адміністрування). До них Анрі Файоль відніс: передбачення, планування, організацію, розпорядження, координацію і контроль [15, с. 162].

Отже, аналізуючи зміст поняття «управління», ми дійшли висновку, що у психолого-педагогічній літературі воно трактується як дії, процес, функції, система. Таке розуміння, на нашу думку, найбільш повно відображає специфіку досліджуваного явища. Існують різні погляди до трактування терміну «управління закладом освіти». Вони залежать від підходів, що використовуються різними авторами. При цьому навіть у межах одного підходу поняття «управління закладом освіти» характеризує різні процеси. Виникає необхідність порівняння підходів щодо трактування сутності та змісту процесу управління закладом загальної середньої освіти. Дані порівняльного аналізу ми представили в таблиці 1.

Таблиця 1.

Характеристика поняття «управління закладом освіти»

№ з/п	Зміст поняття	Автор
1	Сукупність взаємодіючих, послідовних, підпорядкованих одній меті функцій управління, комплексна реалізація яких забезпечує успішне вирішення управлінських завдань.	Ю. Бабенко [1]
2	Надання дійової допомоги педагогічному колективу в поліпшенні навчання і виховання учнів.	В. Бондар [2]
3	Управління – це особливий вид людської діяльності в умовах постійних змін внутрішнього та зовнішнього середовища, який забезпечує цілеспрямований вплив на керовану систему для збереження і впорядкування її в межах заданих параметрів на основі закономірностей її розвитку та дії механізмів самоуправління.	Г. Єльнікова [6]
4	Складний процес, складовими якого є правильний вибір мети і завдань, вивчення і глибокий аналіз досягнутого рівня навчально-виховної роботи, система планування.	І. Зайченко [8]

5	Науково обґрунтовані дії адміністрації і педагогів, спрямовані на раціональне використання часу і сил викладачів і учнів у навчально-виховному процесі з метою поглибленого вивчення навчальних предметів, морального виховання, підготовки до усвідомленого вибору професії і всебічного розвитку особистості.	І. Зайченко [8]
6	Цілеспрямований вплив керівника на діяльність колективу та навчально-виховний процес з метою забезпечення максимального результату в навчанні та вихованні.	В. Лунячик [11]
7	Складна і багатогранна сфера діяльності керівника школи, в якій поєднуються аспекти організаційного, соціального, психологічного та технічного характеру; це процес переведення складної системи (школи) з одного якісного стану в інший.	В. Лунячик [11]
8	Цілеспрямований і планомірний вплив на колектив загалом, на окремих працівників та учнів з метою організації й координації їхньої діяльності, правильного здійснення навчально-виховного процесу, підвищення його ефективності.	Є. Хриков [20]
9	Сукупність взаємозв'язаних, взаємодіючих елементів, скоординованих заходів, спрямованих на досягнення певної мети	Т.Сорочан [16]
10	Вплив на керовану систему з метою максимального її функціонування, спрямованого на досягнення якісно нових завдань за рахунок циклічно здійснюваних переходів у якісно новий стан	Н.Тарнавська [17]
11	Визначення способів подолання невідповідностей між стандартом освіти та педагогічною творчістю персоналу.	М. Набока [12]
12	Управління слід розглядати як безпосереднє керівництво людьми, що здійснюють, з одного боку, розробку і постановку завдань, а з другого боку – їх виконання для забезпечення належного рівня навчально-виховного та навчально-виробничого процесу і досягнення оптимальних результатів діяльності	С.Сисоєва [15]
13	Діяльність керуючої підсистеми, спрямовану на створення прогностичних, педагогічних, психологічних, кадрових, матеріально-фінансових, організаційних, правових, ергономічних, медичних умов, необхідних для нормального функціонування і розвитку навчально-виховного процесу і реалізації цілей закладу освіти.	Є. Хриков [20]

Харківські школознавці [3] вважають, що внутрішньошкільне управління – це цілеспрямована активна взаємодія керівників, громадськості та інших учасників педагогічного процесу, спрямована на його впорядкування й переведення на більш високий рівень, що відповідає закономірностям, які визначають його розвиток і забезпечують одержання заданого результату в опти-

мальному варіанті.

Таким чином, у психолого-педагогічній літературі управління загальноосвітнім навчальним закладом розглядається як складний процес, науково обґрунтовані дії адміністрації та працівників, цілеспрямований і планомірний вплив, сукупність функцій.

Провівши контент аналіз, ми вивели власне визначення. Управління закладом загальної середньої освіти розглядається нами як складний динамічний процес, складовими якого є правильний вибір мети і завдань функціонування закладу освіти, вивчення і глибокий аналіз досягнутого рівня освітньої та виховного процесів, система раціонального планування, організації діяльності учнівського і педагогічного колективу, вибір оптимальних шляхів для підвищення рівня навчання і виховання, розвитку закладу освіти, здійснення ефективного контролю (рис. 1.).

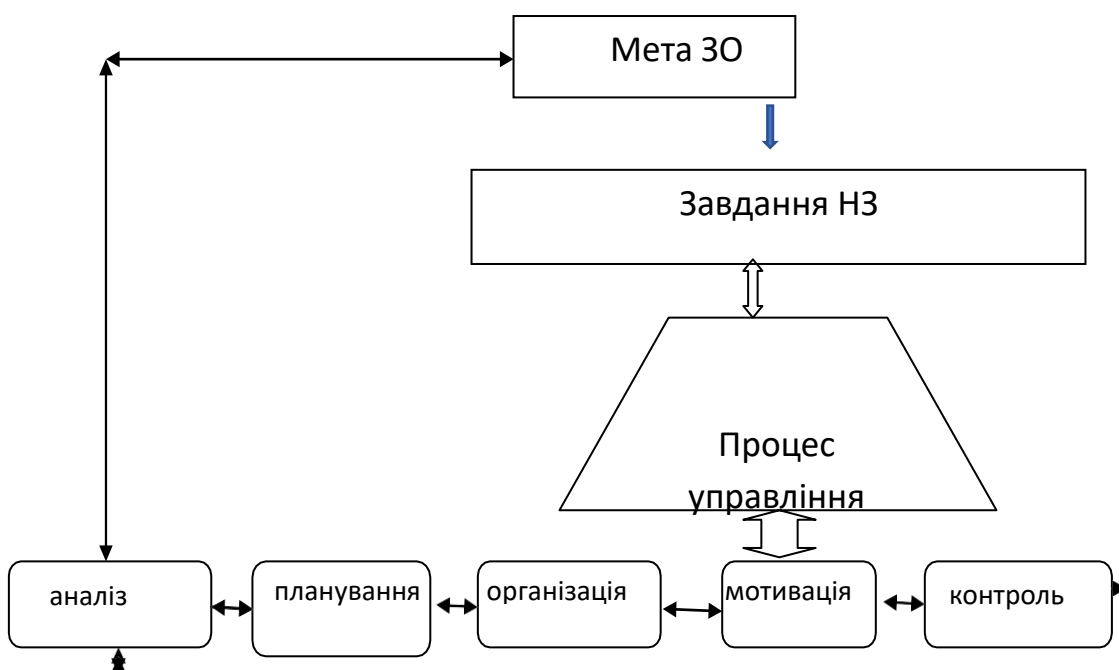


Рис.1. Структура процесу управління закладу

Проблема функцій процесу управління закладами освіти не може бути віднесена до завершених у науковому розгляді. Це пояснюється тим, що нині навіть на дискусійному рівні відсутня визнана більшістю науковців систематизація функцій процесу управління закладами загальної середньої освіти. Заслуговує увагу думка В. Маслова про те, що різнобій у кількості і назві функцій пояснюється значною амплітудою авторського суб'єктивізму, що свідчить про відсутність чітких критеріальних основ аналізу та визначення функцій процесу управління закладом освіти.

Управління школою розглядається як процес, оскільки робота для досягнення мети за допомогою іншої – це не якась одноразова дія, а серія безперервних взаємопов'язаних дій. Ці дії, кожна з яких

сама по собі є процесом, дуже важливі для успіху закладу освіти. Їх називають управлінськими функціями. Кожна управлінська функція також є процесом, тому що складається із серії взаємопов'язаних дій. Процес управління закладом освіти – це є загальна сума всіх функцій, а саме: *планування, організація, мотивація, контроль* (таблиця 2.). Це чотири первинні функції процесу управління закладом освіти. Саме від них відштовхуються науковці, деталізуючи кожний етап і при цьому виводячи власну класифікацію. Саме тому ці чотири функції є ніби «скелетом» функцій процесу управління сучасною школою.

Проблема функцій процесу управління закладами освіти не може бути віднесена до завершених у науковому розгляді. Це пояснюється тим, що нині навіть на дискусійному рівні відсутня визнана більшістю науковців систематизація функцій процесу управління закладами загальної середньої освіти. Заслуговує увагу думка В. Маслова про те, що різнобій у кількості і назві функцій пояснюється значною амплітудою авторського суб'єктивізму, що свідчить про відсутність чітких критеріальних основ аналізу та визначення функцій процесу управління закладом освіти.

Отже, необхідним є обґрунтувати, що ж таке функції процесу управління закладом загальної середньої освіти. *Функції процесу управління сучасною школою* – це види діяльності, які чітко відокремлюються за часом їх здійснення та за управлінськими завданнями [2].

Таблиця 2.

Функції процесу управління закладом

Назва функції	Зміст
Планування	Проектування освітнього процесу і процесу керівництва ним, визначення мети й завдань.
Організація	Приведення в дію управлінського рішення, утілення плану в життя, складається з вибору найдоцільніших форм і методів залежно від термінів виконання, розстановки виконавців, їхніх ділових якостей і досвіду та надання настанов.
Мотивація	Виконання роботи учасниками процесу управління та їхніми підлеглими згідно з делегованими їм обов'язками і узгоджуючи з планом.
Контроль	Забезпечення надійної й достовірної інформації про процес управління закладом загальної середньої освіти.

Аналіз наукових праць з проблем процесу управління закладом освіти свідчить про те, що процес управління подано по-різному, залежно від мети дослідження і рівня його узагальнення. Найбільш широко представлено в науково-педагогічній літературі підхід, за яким функції процесу управління викладені в повному обсязі

відповідно до послідовності назви етапів, так званого, універсального управлінського циклу та конкретних функцій: *прогнозування, моделювання, планування організації, зворотного зв'язку, інформаційного забезпечення аналізу корекції тощо*, або певних аспектів управління: *соціально-психологічних, економічних, юридичних*.

Найбільш узагальненими, фундаментальними працями вітчизняних дослідників, у яких аналізуються і детально описуються функції процесу управління загальноосвітнім навчальним закладом є роботи Е. Березняка, І. Даниленко, В. Кобзаря, В. Мاستі, В. Пікельної. Якщо у монографії В. Кобзаря функції процесу управління закладом освіти розкриваються згідно з класичними поглядами, існуючими в теорії управління, на цей процес, в основу яких закладені планування, регулювання, контроль і корекція, то в працях В. Пікельної з'являються нові підходи, що більш адекватно відображають сучасні умови діяльності навчальних установ. Так, розглядаючи класичні та діяльнісні типи функцій процесу управління, вводить новий тип – «модернізовані» (за авторською назвою), до якого вона відносить: *консультативну, прогностичну, політико-дипломатичну, менеджерську, представницьку* [7].

Цікавий підхід до функцій процесу управління запропоновано у В.Лунячека [11], який виділяє *цільові, процесуально-динамічні і соціально-психологічні* групи функцій у процесі управління закладами освіти.

За даними дослідження Г. Єльнікової, майже 80% авторів виокремлюють функцію планування; 40% – прийняття рішення; більше від 93% - функцію організації; 46% – регулювання; 36% - координації; 93% дослідників як окрему функцію виділяють контроль, облік та аналіз [6].

Таким чином, вивчення праць вітчизняних учених дає змогу зробити висновок, що всі функції процесу управління сучасним закладом освіти умовно можна поділити на три групи.

Перша група – цільові функції або мета діяльності, розкриває основні напрямки, завдання і зміст процесу управлінської діяльності у закладі освіти: управління освітнім процесом, педагогічне керівництво вихованням, підвищення педагогічної майстерності, фінансово-господарська діяльність.

Друга група – функції процесу управління розвитком заклаом загальної середньої освіти та інноваційними процесами (висвітлюють алгоритм дій у процесі управління).

Третя група розкриває основні соціально-психологічні аспекти процесу управління закладом освіти: орієнтацію, мотивацію, згуртування, розвиток творчості, попередження конфліктів, стимулювання тощо.

Власне процес управління закладом загальної середньої освіти – це реалізація взаємопов'язаних функцій, необхідних для того, щоб сформувані і досягти поставленої мети закладу освіти. Головним у змісті процесу управління закладом загальної середньої освіти стає вироблення цілісної системи діяльності, яка б відповідала вимогам часу.

Особливості процесу управлінської діяльності керівника закладу загальної середньої освіти на сучасному етапі визначаються сукупністю традиційних та появою нових керівних функцій.

Відповідно до процесу управління в різних сферах продуктивної діяльності, [19] основними характеристиками процесу управління закладом загальної середньої освіти можна виділити:

- неперервність – це властивість процесу управління змінюватися залежно від завдань, які стоять перед колективом закладу загальної середньої освіти;
- нерівномірність – термін здійснення різних етапів управління є різним: вивчення, аналіз, підготовка варіантів рішення – довготривалі, а саме прийняття рішень – коротке;
- циклічність – обумовлена тим, що етапи процесу управління є обов'язковими і повторюваними;
- послідовність – передбачає дотримання певного порядку етапів процесу управління: встановлення мети, планування, прийняття рішення, організація, оперативний вплив, контроль, коригування;
- мінливість – обумовлена мінливістю середовищ, як зовнішнього, так і внутрішнього;
- сталість – це стабілізація, збереження традицій в організації освітнього та виховного процесів, наступності у прийнятті управлінських рішень.

Процес управління закладом загальної середньої освіти має здійснюватися відповідно до таких *принципів управління*, як: державотворення, науковості, демократизації, гуманізації, цілеспрямованості, плановості, компетентності, оптимізації, ініціативи й активності, об'єктивності в оцінці виконання працівниками закладу освіти своїх обов'язків, принципу поєднання колегіальності з персональною відповідальністю.

Способом впливу на учасників управлінського процесу є наукові підходи щодо управління закладом загальної середньої освіти. Серед різних підходів можна виділити таку їх класифікацію: *процесуальний, логіко-інформаційний, рефлексивний, синергетичний, системний*.

Значною віхою в розвитку управлінської теорії був і є *процесуальний підхід*. Сутність цього підходу полягає у визначенні управління процесом, у якому діяльність, що спрямована на досягнення цілей організації, розглядається як сума взаємопов'язаних

дій – функцій управління, а кожна з функцій є комплексом однорідних (елементарних) дій, операцій, процедур.

Засновник процесуального підходу А. Файоль виділив п'ять функцій, які реалізуються в управлінській діяльності: планування, організація, розпорядництво, координація, контроль [17].

Логіко-інформаційний підхід широко застосовується в процесі управлінської діяльності керівника, у розумовій, пізнавальній (творчій) діяльності, плануванні, аналізі, дослідженні, підвищенні кваліфікації, самоосвіті, виробленні стратегії, а також у підготовці рішень технічної діяльності, що пов'язана з використанням інформації.

В управлінні закладом загальної середньої освіти логіко-інформаційний підхід відіграє провідну роль, оскільки ґрунтується на таких принципах:

- існування знань предмета теорії управління;
- залучення педагогів до системи управління закладом, необхідність забезпечення їх інформацією для розв'язання проблемних ситуацій, створення умов для висловлення здогадок, гіпотез, прогнозування як відповіді (знання) так і структури (послідовності) висловлення;
- формування інтелектуального потенціалу педагогічного колективу за рахунок таких функцій пізнавальної та управлінської діяльності, як описування та пояснення, які вимагають обґрунтування зв'язків різного роду: причинно-наслідкових та структурно-функціональних;
- залежність з'ясування завдань розвитку закладу освіти, як відкритої гуманітарної системи від використання способів наукового пізнання – аналізу, синтезу, узагальнення, дедукції, моделювання, систематизації, класифікації, розумового експерименту.

Керівник має дотримуватися в роботі з інформацією такої технологічної послідовності:

- визначити обсяг, зміст, строки проходження та форми інформації, яку він повинен отримати;
- з'ясувати характер інформації, яку повинні мати заступники, голови предметних комісій (методоб'єднань), батьки, вчителі (логічні вимоги, послідовність);
- узагальнити інформацію, що має цінність для стратегічного розвитку школи (з використанням переконливих доказів та відповідних аргументів);
- визначити форми передачі опрацьованої інформації [20].

У сучасній теорії управління особливе місце займає *системний підхід*, який передбачає свідоме і планомірне управління. Встановлюються зв'язки між сферами управління, висувається

головна мета, відповідно до якої формуються частинні, проміжні завдання, накреслюються шляхи і терміни їх виконання, розподіляються наявні резерви, виділяються засоби, організується робота, здійснюється контроль. Схематично системний підхід можна подати у вигляді такої ланки: мета – ресурси – план – рішення – реалізація – контроль.

Школа, як керована система, складається з двох підсистем: керівної і керованої. До складу керівної підсистеми належить директор, його заступники; до складу керованої - вчителі, учні, лаборанти, технічний персонал. Успіх управління при системному підході залежить від:

- планування роботи закладу освіти, правильного визначення, ранжирування за ступенем важливості завдань освітнього процесу;
- розстановки кадрів і встановлення зв'язків між підсистемами і управлінням цими зв'язками;
- налагодження системи оперативної інформації всередині школи і ефективності зворотного зв'язку;
- глибини та всебічності педагогічного аналізу і своєчасної допомоги з метою попередження і найшвидшого усунення недоліків;
- створення умов для впровадження наукової організації праці у практику роботи всіх співробітників і здобувачів освіти;
- наявності необхідного психологічного мікроклімату в колективі;
- кваліфікації і досвіду керівників школи і системи підвищення педагогічної майстерності та професійної підготовки вчителів [13].

Підвищення ефективності управління розвитком закладу освіти характеризується *рефлексивним підходом*.

Рефлексія – це процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів [14].

Рефлексивний підхід до управління розвитком закладу освіти досягається завдяки тому, що на кожному етапі розвитку відбувається співвідношення цілей управління з уже досягнутим, розглядається проміжний результат та його можливий вплив на результат наступного стану становлення та розвитку закладу.

Використання рефлексивного підходу дає змогу своєчасно акцентувати увагу на доцільності, узгодженості, системності та цілісності тих змін, які притаманні закладу освіти і які можуть забезпечити його перехід від одного рівня розвитку на іншого, а в перспективі – до рівня саморозвитку.

На сьогоднішній день теорія менеджменту все більше надає перевагу *синергетичному підходу*, основною якісною характерис-

тикою якого є «самоорганізація» школи. Адже методологічна складова управління, що базується на класичній управлінській науці, перестала відповідати сучасним ускладненим умовам управління закладом освіти. Причини виниклих труднощів управління закладом загальної середньої освіти полягають у тому, що темп соціокультурних змін у ХХ ст. став помітно обганяти швидкість модернізації експліцитних теоретичних моделей. Соціальна реальність змінювалася швидше, ніж можливості її теоретичного відображення [7].

Самоорганізація є характерною для будь-яких процесів розвитку. Говорячи про управління школою як освітню систему високого рівня, цей процес можна розглянути як забезпечення умов для саморозвитку кожної підсистеми на основі діагностики, моніторингу, упровадження інноваційної діяльності. Таким чином, сутність синергетичного підходу полягає у виявленні й пізнанні закономірностей, які керують процесами самоорганізації в системах різного походження.

Провідними принципами є: самоконтроль, соціальність, індивідуальність, універсальність, гуманітаризація і гуманізм, самоорганізація та саморозвиток [13].

Проаналізувавши різні підходи до управління, можна зробити висновок, що не існує для всіх єдиного, чітко визначеного найкращого підходу до управління закладом загальної середньої освіти. Тому, формуючи систему управління, потрібно утворювати комплекс з наукових підходів, адекватний існуючим умовам та завданням, які розв'язуються.

Процес управління закладом загальної середньої освіти складається з великої кількості різних за цілями завданнями, об'єктами, тривалістю управлінських циклів: *«навчальний рік»*, *«навчальний семестр»* тощо. Відповідно до них складається і затверджується річний план закладу освіти.

До найбільш загальних тенденцій процесу управління закладом загальної середньої освіти в Україні на сучасному етапі слід віднести: пріоритетність загальнолюдських цінностей, гуманістичну спрямованість та неприпустимість національного нігілізму; активізацію суспільних і державних зусиль для виведення освіти на рівень міжнародних стандартів, розвиток освіти на основі інноваційних психолого-педагогічних технологій; відхід від принципів авторитарної, заідеологізованої педагогіки, нівелювання природних індивідуальних особливостей тих, хто навчається; радикальну перебудову управління шляхом її демократизації, децентралізації, створення регіональних систем управління закладом загальної середньої освіти; впровадження технологій менеджменту та маркетингу; диференціацію та індивідуалізацію закладів освіти тощо [17].

Методологія процесу управління закладом загальної середньої освіти базується на сукупності принципів і методів, застосування яких у конкретній ситуації дає можливість розв'язати певну проблему. *Методи управління закладом освіти* – це засоби управлінської діяльності керівника школи, до яких він вдається з метою цілеспрямованого впливу на учасників освітнього процесу (вчителі, працівники школи, учні, батьки). Основні методологічні складові управління закладом загальної середньої освіти наведені в таблиці 3.

Наприклад, застосування в управлінській діяльності комп'ютерів з відповідними програмами дає змогу директорові створити інформаційно-пошукову систему з анотацією видань; упорядкувати добірку методичних рекомендацій для вчителів за матеріалами роботи атестаційної комісії школи, району (міста); сформуванати каталог нормативної, технологічної і правової документації про школу; мати пакети навчальних програм, контрольних робіт з кожного предмета; розробити модульний розклад уроків та виховних заходів; створити індивідуальні навчальні плани для учнів з урахуванням обов'язкових і вибіркового дисциплін; підготувати звітну документацію з питань управління, накази по школі; сформуванати бази даних про учнів, учителів, працівників школи, батьків тощо; автоматизувати розрахунки зарплати працівникам школи [12].

Таблиця 3.

Методи управління закладом загальної середньої освіти

Назва методу	Форми впровадження
вербальні	індивідуальні: (консультація, бесіда),
	групові (інструктаж, нарада, збори)
дослідницькі	вивчення передового досвіду, атестування педагогічних кадрів, анкетування та інтерв'ювання, підготовка, друкування матеріалів про діяльність педагогічного й учнівського колективів
ілюстративно-показникові методи	моделювання структури організації освітнього процесу, побудова графіків, таблиць, матриць з вивчення рівня знань і вихованості учнів, професійної підготовленості вчителів до творчої праці
техніко-технологічні методи	застосування технічних засобів і пристроїв (комп'ютера, телебачення, радіо, селектора тощо)

Саме модернізація змісту, форм і методів управлінської діяльності формує керівника закладу освіти нового типу – відкритого, демократичного, компетентного, гуманістичного, творчо спрямо-

ваного. Водночас оновлення управлінської діяльності є передумовою розвитку творчих здібностей керівника школи, здатного виробити власний стиль управління, періодично оновлюючи зміст, форми і методи своєї діяльності.

Нині процес управління закладом загальної середньої освіти має державно-громадський характер, ґрунтується на тісній співпраці державних органів і органів громадського самоврядування. Демократизація процесу управління середньою освітою означає істотне розширення прав учителів та педагогічних колективів, відмову від жорсткої централізації і регламентації всіх сторін шкільного життя, подальший розвиток колегіальності керівництва, здійснення принципів звітності й виборності керівників, заміну адміністративно-командних методів управління методами і формами демократичного обговорення і прийняття рішень [16].

Процес управління закладом загальної середньої освіти – складний динамічний процес, система педагогічних впливів, які передбачають:

- комплексний аналіз досягнень і недоліків в освітньому процесі;
- використання досягнень педагогічної науки та передового педагогічного досвіду в організації освітнього процесу в закладі загальної середньої освіти;
- цілеспрямовані дії всіх учасників освітнього процесу;
- підвищення педагогічної культури батьків;
- одержання інформації про діяльність учителів і учнів.

Отже, процес управління закладом загальної середньої освіти в сучасних умовах – це складний процес, складовими якого є правильний вибір мети і завдань, вивчення і глибокий аналіз досягнутого рівня освітнього процесу, система раціонального планування, організація діяльності учнівського і педагогічного колективу, вибір оптимальних шляхів для підвищення рівня навчання і виховання, ефективний контроль.

Вирішення цих питань залежить від уміння керівництва закладу освіти і вчителів творчо використовувати найновіші досягнення науки і передового досвіду, від здатності створити необхідні умови для впровадження інновацій у закладі, від взаємовідносин, що складаються в колективі, від активності вчителів і учнів в освітній та виховній роботі.

Сучасний період розбудови демократичної України характеризується пошуками шляхів послідовного реформування всіх сфер управління суспільством, серед яких особливе місце займає система освіти. Діяльність системи освіти в Україні обумовлена базовим Законом України «Про освіту», в якому зазначено, що ця система є багатокомпонентною [9].

За останні роки державою виділені нові пріоритети розвитку освіти та педагогічної науки. Розпочато реформування національної системи освіти. Здійснюється модернізація процесу управління галуззю. Передумовою успішного вирішення завдань сьогодення може стати аналіз прогресивних ідей та практичних досягнень минулого.

Суспільно-політичні та соціально-економічні перетворення, які відбуваються в Україні, інтенсивно впливають на діючу освітню систему: змінюються ціннісні орієнтири, застосовуються нові педагогічні технології, технології управління, що сприяють модернізації змісту освіти, інтенсивному розвитку та впровадженню інноваційних процесів, адекватних сучасним вимогам і потребам часу.

В умовах розбудови національної системи освіти важливого значення набуває інноваційна діяльність закладів загальної середньої освіти, яка характеризується системним експериментуванням інновацій в освітньому процесі.

На сучасному етапі розвитку загальної середньої освіти в Україні особливу увагу треба звернути на взаємовідповідність змін в освітньому процесі та системі управління. Поява закладів загальної середньої освіти різних типів, змістовна робота щодо запровадження особистісно орієнтованого навчання, подальше входження України у світове інформаційне суспільство потребують конструювання ефективних систем управління із застосуванням технологій, адекватних процесам, що відбуваються в освіті.

Стає зрозумілим, що без оволодіння теоретичних та практичних аспектів управління розвитком закладом загальної середньої освіти керівникам часто не вдається привести заклад освіти до розвитку в цілому. Трансформаційні процеси і освіти, і в державі потребують ґрунтовного знання та розуміння напрямку змін в управлінні сучасним закладом загальної середньої освіти.

Поняття «трансформація» походить від латинського слова «transformatio», що в перекладі означає зміну, перетворення виду, форми, істотні властивості чого-небудь [18]. В економіці поняття «трансформація» визначається як процес подолання елементів старого порядку й формування якісно нового стану економічної системи [18]. При цьому трансформація – це перетворення сутнісних компонентів соціуму, всіх аспектів та сфер суспільного життя. В державному управлінні поняття «трансформація» визначається як «перетворення соціальних інститутів, соціальних структур, що часом супроводжуються їх докорінною зміною» [20, с. 212]. У сучасних дослідженнях поняття «трансформація» набуває різних значень. Спільним для всіх визначень є трактування як глибинних якісних змін в основних структурних складників системи, які адекватні викликам суспільства. Трансформація не передбачає

певного вектора змін, вони можуть бути як регресивними, так і прогресивними. Проте у сучасних дослідженнях поряд із поняттям «трансформація» досить широко вживаються поняття «модернізація» й «реформування», що потребує уточнення. На думку Т.Сорочан, трансформація освіти може містити компоненти як модернізації, так і реформування [16]. Загалом, поняття «модернізація» (з французької «оновлення») визначається як «удосконалення, оновлення, надання будь-чому сучасного вигляду, зміни відповідно до вимог сучасності» [18].

Мета модернізації будь-якої системи – досягнення вимогам сучасних стандартів, її результатом є підвищення ефективності і якості процесу. Так, Л. Даниленко в понятті «модернізація» акцентує увагу на аспектах оптимізації та вдосконалення системи. Тому вона є проєктом, який ніколи не завершується. Крім того, модернізація є складником більш ширшого процесу – трансформації [4, с. 112-114]. Вона містить оновлення системи освіти й виховання із одночасним збереженням тих актуальних надбань, що були досягнуті попереднім історичним періодом.

Однією з найважливіших особливостей поняття «модернізація» є те, що зміни відбуваються у окремих елементах системи. В сучасних умовах модернізація системи освіти України передбачає її орієнтацію на сучасні суспільні реалії, європейські й світові освітні стандарти. Таким чином, «модернізація» – це прогресивні зміни, які відповідають вимогам часу, в результаті яких система або певні підсистеми підвищують свою ефективність [4, с. 112-114].

Поняття «реформування» визначається як цілеспрямований процес часткових, системних, кардинальних, комплексних змін у освіті, ініційованих «згори вниз», які регулюються законодавчими актами відповідно до освітньої політики держави. Способом реалізації реформування виступають певні реформи й тому процеси змін і перетворень, які переживає сучасна система освіти, правомірно відзначити як реформування. Важливим є тенденції реформування закладів загальної середньої освіти. Заклади загальної середньої освіти є основною ланкою безперервної освіти за тривалістю й вагомістю, масштабністю завдань, оскільки вона забезпечує становлення учня як особистості, формує фундамент для успішної самореалізації людини протягом життя. В останні десятиліття відбулося утвердження системи в українській державі із врахуванням нових методологічних засад. Тому основною метою системи закладів загальної середньої освіти було, є та завжди буде соціалізація особистості – її підготовка до успішного життя в суспільстві. Проте суспільство постійно трансформується та оновлюється, відтак змінюються й вимоги до випускника закладу загальної середньої освіти. На початку ХХІ ст. система закладів загальної

середньої освіти України знаходиться під впливом загально цивілізаційних тенденцій – глобалізації та інформатизації. Глобалізація є передумовою появи різноманітних інтеграційних процесів у сучасному світі й міждержавної взаємодії у різних сферах суспільного життя. Внаслідок глобалізації відбувається стандартизація товарів та послуг і певна орієнтація на загальнолюдські цінності у всьому світі. До її наслідків можна віднести: підвищення рівня технологій виробництва і якості комунікації, розширення сфери і зникнення кордонів для ведення бізнесу, зростання рівня економічної активності тощо. Також важливою передумовою реформування системи закладів загальної середньої освіти України є інформатизація, що зумовлена нестримним розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, які супроводжуються їх проникненням практично у всі сфери людської життєдіяльності. Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій забезпечує відкритість освіти, проте висуває певні вимоги до рівня технологічної підготовки в сфері інформаційно-комунікаційних технологій усіх учасників освітнього процесу [20]. Саме відкритість освіти є передумовою для самоосвіти вчителя як найважливішої вимоги на шляху саморозвитку й самореалізації в умовах інформаційного суспільства. Основним документом, в якому відображені шляхи реформування системи освіти до 2029 року, є Концепція Нової української школи [10]. Цей документ визначає три фази реформ: перша фаза (2016–2018 р.р.); друга фаза (2019–2022 р.р.); третя фаза (2023–2029 р.р.).

Отже, основними тенденціями у зміні завдань системи закладів освіти на сучасному етапі є: «компетентнісна спрямованість освіти, підвищення значення іноземних мов, зростання впливу інформаційно-комунікаційних технологій, орієнтація на розвиток полікультурності та комунікабельності особистості». Основним положенням реформування змісту освіти є вільний вибір учнем: власної освітньої траєкторії, форми здобуття загальної середньої освіти, підручників і посібників тощо. Для вчителя є можливий вільний вибір методів та засобів навчання, форм, педагогічних технологій, розробки власної навчальної програми тощо [10].

Тому сучасна школа повинна навчити учня жити у гармонії із собою і з природою, із іншими людьми, із суспільством і створити умови, необхідні для самореалізації кожного учня. Гуманізація змісту освіти тісно пов'язана з його гуманітаризацією, яка передбачає розширення переліку гуманітарних та природничих дисциплін, поглиблення інтеграції їх змісту з метою формування ефективних міжособистісних відносин і в суспільстві, і в освітньому процесі.

Важливою тенденцією реформування змісту закладів загальної середньої освіти в Україні постає тенденція інтеграції змісту окре-

мих дисциплін, з метою забезпечення можливості досягнення кожним учнем міжпредметних узагальнень та кращого засвоєння навчального матеріалу. Відтак тенденція інтеграції змісту освіти забезпечує психічне здоров'я та цілісність свідомості учнів, природовідповідність навчання, тому що інтегровані знання – цілісні. У ролі технологічного інструменту в освітньому процесі загальної середньої освіти виступають компетентнісні завдання. За допомогою такого типу завдань можна організувати дослідницьку та проєктну діяльність учнів, навчально-пізнавальну, що забезпечить підготовку до подальшої ефективної життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства.

Отже, серед основних тенденцій оновлення змісту загальної середньої освіти в сучасних умовах можна визначити: гуманізацію, гуманітаризацію, інтеграцію змісту окремих дисциплін і компетентнісну спрямованість навчання. Реформування структури та управління закладами загальної середньої освіти, тенденції реформування галузі середньої освіти в Україні висвітлено в базовому законі «Про освіту» (2017 р.) [9], Національною рамкою кваліфікацій і Концепцією реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 р. Запропоновано принципово нову структуру загальної середньої освіти, яка охоплюватиме три рівні: початкова освіта (4 р.), базова середня освіта (5 р.), профільна освіта (3 р.). Вищезгадані нормативні документи визначають окремі тенденції реформування управлінської та фінансової автономії (децентралізації) закладів загальної середньої освіти. Зокрема, у Законі України «Про освіту» передбачено нові підходи до обрання, призначення і звільнення директора школи та визначення повноважень органів самоврядування в школі [9]. Управлінська автономія закладу загальної середньої освіти стає передумовою для розвитку партнерства та відкритості їх діяльності. Важливою тенденцією в управлінні закладом загальної середньої освіти стало створення шкільних округів у сільській місцевості, що передбачає створення єдиного освітнього простору в межах окремої об'єднаної територіальної громади на базі опорних шкіл де учні із сусідніх сіл мають можливість здобувати конкурентну освіту, поглибити свої знання із базових дисциплін, брати участь у роботі різноманітних творчих гуртків тощо. Фінансова автономія закладу загальної середньої освіти забезпечуватиметься механізмом подушного фінансування, відповідно до нього формування бюджету закладу освіти відбувається на основі двох чинників: чисельності учнів і нормативу бюджетних видатків на одного учня. Цей підхід дозволяє керівнику школи самостійно розробляти кошторис і визначати напрями витрачання коштів [11].

Саме тому вирішення різноманітних складних завдань, які постають перед системою освіти в цілому та зокрема перед керівниками закладу загальної середньої освіти, передбачає звернення не тільки до інновацій, а й до надбань минулого. Особливо цікавим і повчальним є досвід і погляди на проблему процесу управління школою видатних діячів освіти зарубіжних країн. Значний внесок у розвиток теорії й практики процесу управління школою зробив видатний американський педагог і організатор освіти, «батько» американської школи Горацій Манн (Horace Mann) (1796 – 1859). Широку популярність він здобув завдяки успішній діяльності у відділі народної освіти штату Массачусетс, який організував й очолював у 1837 році і якому віддав одинадцять років свого життя. У 1837 – 1848 рр. Г. Манн підготував дванадцять щорічних звітів Массачусетському відділу народної освіти, які були його найвпливовішим і найрезультативнішим посібником у побудові процесу управління загальноосвітньою школою для нової нації [17].

Прикладом для наслідування стала діяльність Горація Манна, який, очоливши шкільний комітет, звернув увагу на розв'язання двох проблем – організації шкіл і підготовки учителів. Слід підкреслити, що американський педагог перш за все приділяв увагу питанням облаштування шкіл, тобто їх створенню чи організації, а також розглядав проблеми організації шкільного життя й процесу управління освітнім закладом [17; с. 138-141].

У більшості країн Європи (Франції, Голландії, Шотландії, Англії, Швеції, Фінляндії, Норвегії, Данії та ін.) всі учні отримують знання до 6-го року навчання. Основна загальноосвітня школа формально дає однакову підготовку учням. До 7-го року навчання учень повинен визначитися у виборі свого подальшого шляху. Пропонуються два варіанти продовження освіти в основній школі: «академічний», який надалі відкриває шлях до вищої освіти, і «професійний», де навчаються за спрощеним навчальним планом. Він містить переважно прикладні і профільні дисципліни. При цьому багато вчених-педагогів європейських країн вважають недоцільною ранню профілізацію (у основній школі).

З організаційного погляду в більшості країн процес управління освітою здійснюється на трьох рівнях: центральному, регіональному й місцевому [1]. Проте на сьогоднішній день у всіх розвинутих країнах відбуваються процеси децентралізації процесу управління закладом освіти. Це виявляється в тому, що дедалі більше функцій, які раніше виконувала держава, все частіше передається на рівень місцевих органів влади, громадських організацій і приватного сектора. Характерною стає тенденція виборювання приватними компаніями тендерів на надання управлінських послуг, підготовку вчителів, організацію освітнього процесу. Зростає

в цій справі роль громадських організацій, органів місцевого самоврядування, асоціацій батьків та навчальних закладів (Франція, Німеччина, США).

Значного поширення за кордоном набули конференції, до участі в яких залучаються вчителі, батьки учнів, психологи, медики, працівники соціальних служб, представники громадських організацій, різноманітних фондів. Така форма дає змогу обговорювати шляхи досягнення основної мети в процесі управління школою, створює сприятливі умови для ознайомлення батьків з досягненнями, проблемами, допомагає з'ясувати суперечливі моменти. При цьому всі учасники заходу мають однакові можливості щодо висловлення думок та прийняття рішень [20].

У Німеччині, наприклад, процес управління ЗО в різних землях має різноманітні організаційні форми. Найчастіше їх структура має три ієрархічні рівні: верхній – земельне міністерство освіти; середній – районні управління (відділи освіти); нижній – місцеві шкільні адміністрації на рівні комун [20].

Основна функція місцевих органів у процесі управління освітою полягає у здійсненні нагляду за організацією, плануванням, керівництвом діяльності шкільної системи. Щодо конкретних завдань, то до них належать: остаточне затвердження змісту освіти та його організація; обговорення питань, які стосуються виконання завдань, що постають перед школою; планування шкільної організації (організаційний план школи); затвердження методичних засобів навчання [15].

Вивчення світових тенденцій модернізації управлінських механізмів у закладах загальної середньої освіти спричинило загострення суперечностей між непростими проблемами побудови нової моделі закладу освіти, яка б найбільш безболісно для всіх учасників освітнього процесу реалізовувала оновлення і небажанням багатьох керівників щодо її втілення. У той же час реалії сьогодення переконують, що відносини, які складаються в закладі загальної середньої освіти між учнями й вчителями не відповідають вимогам демократичного суспільства, що може зашкодити молодому поколінню стати його повноправним членом. Майже у всіх країнах світу ця проблема знаходить практичне розв'язання шляхом упровадження моделі державно-громадського управління, де технологія керівництва закладу освіти побудована реалізацією чотирьох блоків: учитель, учні, батьки, громадське середовище [14]. У числі найперших громадські органи управління закладу загальної середньої освіти з'явилися в країнах із чіткою громадською позицією та зі стійкою демократичною системою політики: Англія, Ірландія, Америка та Австралія. Це спричинило трансформацію адміністративної моделі школи в школу громадського суспільства, у руках

якого знаходиться управлінський контроль. Подібні органи громадського управління представлені найкращим чином в Німеччині, Австрії, Данії, Італії, Португалії, Іспанії, Франції, Швеції, Бельгії, Норвегії, Греції та Нідерландах [7].

Певна традиція участі різноманітних громадських органів в управлінні закладами загальної середньої освіти склалася й в Україні: піклувальні ради, ради закладів освіти, до яких входять батьки, учні, соціально активні громадяни. Створено ради учнівського самоврядування, об'єднання батьків, Громадська рада освітян і науковців (ГРОНУ), Асоціація керівників шкіл України, Асоціація керівників позашкільних закладів освіти, інші громадські структури [11]. Однак, практичний досвід переконує, що всі вони не мають реальних управлінських повноважень і є, навіть, не дорадчими, а консультативними, що не відповідає світовим моделям і не означає перенесення позитивного зарубіжного досвіду в заклади України механічно. Необхідно розумно, системно, поетапно, поступово і виважено прямувати до верховенства права громадської думки в освіті.

В Україні для сучасного стану процесу управління закладами загальної середньої освіти характерний процес децентралізації, тобто передача ряду функцій і повноважень від вищих органів управління нижчим.

Другою особливістю є перехід від державного до державно-громадського процесу управління, головною метою якого є поєднання зусиль держави і суспільства у вирішенні проблем формування державної політики в галузі освіти, питань навчально-виховної, методичної, економічної, фінансово-господарської діяльності.

У Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті серед основних напрямів модернізації процесу управління школою наголошується на необхідності підготовки та перепідготовки управлінців [10]. Сьогодні багато закладів вищої освіти країни поряд з традиційними навчальними предметами запроваджують нові: основи менеджменту, стратегічний менеджмент, менеджмент інновацій, фінансовий менеджмент, інформаційне забезпечення управління, контроль-аналітична діяльність, управління процесом навчання та виховання, психологія управління тощо. Першочерговим завданням постає реалізація цих програм у повному обсязі.

Так, в Україні проходить конкурс «Учитель року. Керівник закладу загальної середньої освіти». Метою Конкурсу є сприяння розвитку й стимулювання професійної творчості директорів закладів загальної середньої освіти.

Завданнями Конкурсу є:

- виявлення найбільш успішних директорів загальноосвітніх закладів;
- розповсюдження досвіду ефективного управління;

- формування банку даних кращих директорів закладів загальної середньої освіти;
- громадське визнання особистого внеску директора закладу освіти у розвиток системи освіти України;
- формування позитивного іміджу директора закладу загальної середньої освіти;
- відзначення кращих директорів закладів загальної середньої освіти.

Саме тому надзвичайно важливим у життєдіяльності школи є професійна компетентність керівника закладу загальної середньої освіти. На жаль, на сучасному етапі розвитку управління освітою проблема компетентності керівника закладу освіти виступає як самотійна. Традиційний процес підвищення кваліфікації недостатньо задовольняє ці потреби.

Досліджуючи діяльність керівника школи та його взаємовідносини з педагогічним колективом, Р. Шакуров звертає увагу дослідників на те, що низький рівень професійної підготовки директора школи негативно відбивається на взаємовідносинах у педагогічному колективі. Малокомпетентний керівник нерідко починає об'єднувати навколо себе таких же некомпетентних працівників, які погано справляються з роботою. На його думку, сучасний керівник школи – це, насамперед, високо компетентна людина, яка здійснює управління школою на науковій основі. Він уміє ставити актуальні задачі перед колективом, радитися із учителями, об'єднувати їх, створювати творчу атмосферу та сприятливий психологічний клімат у колективі, організовувати цікаве повноцінне життя учнівського колективу, запроваджувати передовий педагогічний досвід, уміє довіряти вчителям, попереджає і розв'язує конфлікти. Керівник школи повинен гармонійно поєднувати в собі якості адміністратора і колективіста, діловитість і людяність.

Саме тому директори самотійно мають шукати ефективні шляхи самовдосконалення, саморозвитку та набуття досвіду з метою передбачення та подолання проблем та труднощів.

Найбільш ефективними й доцільними масовими формами підвищення професійної компетентності керівників закладів освіти є: *наради, конференції, педагогічні виставки, школа резерву керівних кадрів закладів загальної середньої освіти* [19].

Підвищенню професійної компетентності керівників сприяють групові організаційно-педагогічні форми діяльності: семінари, школа управлінської майстерності, школа молодого директора, творчі об'єднання (клуби) директорів, управлінське консультування, захисти інноваційних проєктів, тренінги, презентації управлінського досвіду, освітні проєкти, аукціони управлінських ідей.

Дирекція школи має спрямовувати всю методичну роботу на підвищення освітнього рівня вчителів, вивчення та втілення у

практику кращого педагогічного досвіду, збагачення досвіду педагогів школи новими прогресивними технологіями та на постійне вдосконалення навичок самоосвіти.

У школі має бути продумана, зорієнтована на перспективу система роботи з окремими категоріями вчителів: молоді, досвідчені, майстри педагогічної справи. Результати такої роботи – професійний ріст педколективу, обмін педагогічним досвідом під час взаємовідвідувань уроків, проведення відкритих уроків як досвідченими педагогами, так і молодими спеціалістами.

У різних країнах існують різні системи управління закладами освіти, і вони можуть мати свої особливості. Однак деякі загальні тенденції можуть включати:

- децентралізацію управління: у багатьох країнах відповідальність за управління закладами освіти знаходиться на рівні місцевих урядів або шкільних рад, а не на рівні центрального уряду;
- залучення громадськості: багато країн активно залучають громадськість до управління закладами освіти, наприклад, через створення батьківських комітетів або шкільних рад;
- конкуренцію: у деяких країнах існує конкуренція між закладами освіти, яка спонукає їх до підвищення якості наданої освіти та управління;
- інновації: багато країн активно впроваджують нові технології та методи навчання в управління закладами освіти;
- інтернаціоналізацію: у зв'язку з глобалізацією багато країн намагаються інтегруватися в міжнародну спільноту, в тому числі через управління закладами освіти.

Інші аспекти управління закладами освіти можуть включати в себе фінансове планування та бюджетування, здійснення моніторингу та оцінки якості освіти, а також забезпечення дотримання норм та стандартів навчання і виховання. Окрім того, загальні тенденції управління включають:

- професійний розвиток вчителів: управління закладами освіти може включати в себе підтримку професійного розвитку вчителів, наприклад, через проведення тренінгів, семінарів та інших форм підвищення кваліфікації;
- розвиток інфраструктури: управління закладами освіти може включати в себе планування і будівництво нових шкіл та інших навчальних закладів, а також ремонт і покращення існуючих;
- інклюзивну освіту: управління закладами освіти може включати в себе забезпечення доступності освіти для всіх учнів, включаючи тих, які мають особливі потреби;

- гнучкість та індивідуалізацію: управління закладами освіти може включати в себе створення гнучких навчальних програм та індивідуальних підходів до учнів;
- співпрацю з громадою: заклад освіти повинен бути відкритим для співпраці з громадою, зокрема з місцевою владою, батьківськими комітетами та іншими зацікавленими сторонами. Співпраця може бути корисною для обміну ідеями, визначення пріоритетів та розв'язання проблем;
- розвиток інноваційних підходів: заклад освіти повинен бути відкритим для нових інноваційних підходів [16].

Національні системи освіти різних країн мають свої особливості та виклики, тому ефективне управління закладом освіти може виглядати по-різному. Однак можна навести кілька прикладів ефективного управління закладом освіти за кордоном.

Фінляндія. Фінляндська система освіти вважається однією з найкращих у світі, тому можна взяти її досвід управління закладом освіти як приклад. Основні принципи фінської системи освіти – це індивідуалізація навчання, розвиток творчості та самостійності учнів, а також активна участь батьків та громадськості у житті школи. Ефективне управління містить в себе розробку цілей, які повинні відповідати потребам учнів та громади, реалізацію методів індивідуалізації та творчого підходу до навчання, а також діалог з учнями, вчителями, батьками та громадою.

Сінгапур. Сінгапурська система освіти також відома своєю високою якістю та результативністю. Ефективне управління включає у себе розробку стратегії навчання та використання інноваційних технологій та методів навчання, створення сприятливого середовища для навчання та розвитку учнів, а також систематичний моніторинг результатів навчання та вдосконалення процесу навчання з урахуванням цих результатів.

Сполучені штати Америки. Система освіти США розвинена та різноманітна, забезпечує можливості для навчання всім учням незалежно від їхнього статусу чи етнічної приналежності. Ефективне управління містить в себе розробку стратегії навчання, яка відповідає потребам учнів та громади, використання інноваційних технологій та методів навчання, розвиток партнерства з батьками та громадськістю, а також систематичний моніторинг та оцінку результатів навчання.

Німеччина. Німеччина має дуже розвинуту систему освіти, яка забезпечує високий рівень освіти та гарантує рівні можливості для всіх учнів. Ефективне управління закладами освіти в Німеччині базується на комплексному підході до розвитку закладу, що враховує потреби учнів, батьків, вчителів. Німеччина та Японія є двома країнами з високорозвиненою системою освіти та ефективним

управліннями закладами середньої освіти. Обидві країни мають відмінні підходи до управління, але вони спільно використовують кілька стратегій та методів, які допомагають забезпечити високу якість освіти та оптимальні умови для студентів [16].

У Німеччині система освіти регулюється штатними органами, які надають фінансову підтримку школам та забезпечують дотримання норм та стандартів. Школи в Німеччині можуть бути державними або приватними, залежно від того, хто забезпечує фінансування. Управліннями закладами середньої освіти в Німеччині базується на децентралізованій системі. Школи мають право на самоуправління та відповідальність за свою діяльність. Керівники шкіл у Німеччині здійснюють управління викладанням та вивченням наук, фінансовими питаннями, організацією подій та активностей для учнів. Іншими словами, школи можуть самостійно приймати рішення про те, яким чином забезпечити найкращу освіту для своїх учнів [16].

Щоб забезпечити високу якість освіти та зберегти її, Німеччина має дуже жорсткі стандарти для шкіл. Наприклад, щорічно проводяться тестування знань учнів для визначення рівня їх освіти. Це дозволяє учителям та керівникам шкіл аналізувати результати та покращувати власну діяльність, підвищувати якість викладання та відслідковувати прогрес учнів.

Японія має централізовану систему управліннями закладами середньої освіти. Управліннями школами тут здійснюється Міністерством освіти та місцевими урядовими органами. Відповідно до законів та нормативних документів, школи в Японії мають обов'язок забезпечувати якісну освіту та готувати учнів до подальшого навчання та професійного розвитку. У Японії велике значення має навчальна програма, яка забезпечує глибокі знання та підготовку до вступу в університети та професійне життя. Як наслідок викладачі та адміністрація шкіл докладають значні зусилля у розробку та впровадження змістовних та практичних навчальних програм. У Японії школи зазвичай мають міцні традиції та відносно стабільну систему управління. Це дозволяє забезпечити стабільність та неперервність освіти, зберігаючи якість навчання та забезпечуючи відповідність закладів середньої освіти вимогам сучасного світу. Однією з особливостей управліннями закладами середньої освіти в Японії є значна увага до виховання та розвитку особистості учнів. У школах тут дуже важливо розвивати різні аспекти особистості учнів, такі як моральність, етика, соціальні навички, самодисципліна та інші.

Окрім того, у Японії дуже важливо дотримуватися високих стандартів у навчальному процесі, зокрема, щодо методів викладання, використання сучасних технологій та стандартів оціню-

вання навчальних досягнень учнів. Для забезпечення високої якості навчання в Японії використовуються різні методики та підходи, які спрямовані на досягнення кращих результатів учнів.

Наприклад, в багатьох школах в Японії використовують систему класів, де групи учнів формуються відповідно до їхніх досягнень та здібностей. Така система дозволяє вчителям працювати з групою учнів, які мають схожі здібності та потреби, що сприяє кращому розвитку кожного учня окремо та забезпеченню ефективної роботи вчителя з усіма учнями класу. Також в Японії існують різні програми та ініціативи, спрямовані на забезпечення якісної освіти, такі як програма «Суперінтелект», яка ставить за мету розвиток здібностей учнів у галузі науки та технологій, або програма «Інноваційні школи», яка покликана сприяти розвитку інноваційних методів навчання. Окрім того, в Японії відбувається активна співпраця між школами та різними інститутами, у тому числі вищими навчальними закладами, що дозволяє школам отримувати додаткові ресурси та знання для поліпшення навчального процесу.

Узагалі ефективне управління закладами середньої освіти в Німеччині та Японії характеризується не тільки високою якістю навчання, але й широким спектром діяльності, спрямованої на розвиток учнів та їх підготовку до майбутньої професійної діяльності.

У Німеччині та Японії велика увага приділяється вихованню учнів, розвитку їх соціальних та міжособистісних навичок. Школи розробляють та впроваджують різноманітні програми, спрямовані на розвиток учнівської особистості, формування відповідального ставлення до суспільства та довкілля, розвиток креативності та інноваційних підходів до освітнього процесу.

Ефективне управління закладами середньої освіти є ключовим фактором у забезпеченні якісної освіти та розвитку країни в цілому. Польща, Чехія, Угорщина та Словаччина демонструють високий рівень управління закладами середньої освіти, що відображається у їхньому високому рівні освіти та успішності випускників.

Основні принципи ефективного управління закладами середньої освіти в країнах Східної Європи включають:

- **цільове планування:** управління закладами середньої освіти в країнах Східної Європи базується на цільовому плануванні, яке передбачає визначення конкретних цілей та завдань, а також відповідних стратегій для їх досягнення. Це дозволяє керівництву закладу відстежувати прогрес та результативність роботи, визначати потреби та ресурси та приймати обґрунтовані рішення;
- **професійну підготовку та розвиток:** управління закладами середньої освіти в країнах Східної Європи має високий рівень

професійної підготовки та розвитку, що включає навчання та тренування управлінських та лідерських навичок, а також стажування та міжнародну співпрацю. Це дозволяє керівництву закладу виявляти та впроваджувати нові технології, інновації та підходи, що забезпечують розвиток закладу та підвищення якості навчання;

- партнерство та співпрацю: управління закладами середньої освіти в країнах Східної Європи базується на здатності до співпраці та партнерства з іншими організаціями, установами та громадськими організаціями. Це дозволяє підвищити якість навчання, забезпечити доступність до освіти та додаткових ресурсів для учнів, а також здійснювати спільні проекти та діяти у межах міжнародних програм[16].

Ці приклади ефективного управління закладами освіти за кордоном показують, що ефективно управління потребує комплексного підходу та розвитку стратегій, які враховують потреби учнів та громади, використання інноваційних технологій та методів навчання, розвитку та партнерства з батьками та громадськістю.

Інтегруючись в європейський і світовий освітній простір, Україна повинна враховувати напрацювання, характерні ознаки для процесу управління школою в інших країнах. Деякі з них можна розглядати не лише як приклад для вивчення, а й як приклад для наслідування за умов урахування національних особливостей української системи освіти і тих пріоритетів, на досягнення яких вона орієнтується. Таке врахування не повинне передбачати сліпе копіювання зарубіжного досвіду, а надавати допомогу в розробці процесу системи управління школою, забезпечувати перехід її на державно-громадський рівень. Велику роль у цій справі відіграють громадські організації, органи місцевого самоврядування, асоціації батьків та навчальні заклади. Узагальнюючи вище поданий матеріал, можна зробити такі висновки:

- 1) Інтеграція досвіду управління закладом загальної середньої освіти має здійснюватися по лінії взаємодії методології, технології та типології управління школою.
- 2) Управління закладом освіти має здійснюватися на основі аналізу вітчизняного та зарубіжного досвіду, на основі сучасних вимог та умов розвитку школи, що має привести до створення нового управлінського підходу, покликаного розв'язати ряд протиріч у період інноваційного розвитку шкіл.
- 3) Управління школою має здійснюватися відповідно до концепції з урахуванням міжнародних стандартів.

Отже, незважаючи на національні відмінності освітніх систем країн України та зарубіжжя і шляхи, якими здійснюється реформування, загальною тенденцією стає розвиток громадської

складової в системі та децентралізації процесу управління закладу загальної середньої освіти.

Література до параграфа

1. Бабенко Т. Формування особистості менеджера освіти. *Директор школи*. 2007. №21-22. С.3-36.
2. Бондар В.І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі. Київ: Школяр, 2000. 191с.
3. Васильченко Л.В. Управлінська культура і компетентність керівника. *Б-ка журн. «Управління школою»*. Вип. 3(51).Харків: Вид. група «Основа». 2007. 176 с.
4. Даниленко Л.І. Інноваційний освітній менеджмент: Навч. посібник. Київ: Главник, 2006. 144 с.
5. Довбня В. Нова українська школа: спроба філософсько-антропологічного осмислення. *Філософія освіти*. 2018. № 1. С. 240-258.
6. Єльнікова Г.В. Наукові основи розпитку управління загальною середньою освітою в регіоні: монографія. Київ : ДАККО. 1999. 303с.
7. Єльнікова Г.В. Основи адаптивного управління. Харків: Основа, 2004. 121с.
8. Зайченко І.В. Педагогіка: навчальний посібник. Київ: Освіта України, КНТ. 2008. 528 с.
9. Закон України «Про освіту» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення 18.03.2023)
10. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. Схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. URL: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=249613934>. (дата звернення 18.03.2023)
11. Луначек В. Нова українська школа: практична реалізація. URL: <http://osvita.ua/school/reform/53666/> (дата звернення 18.03.2023)
12. Набок М.В. Сучасні тенденції розвитку загальної середньої освіти України. *Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць / гол. ред. М. І. Степаненко; Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2017. Вип. 19. С. 244-253.*
13. Педагогіка. І. Зайченко URL: <http://pidruchniki.ws/14351021/> (дата звернення 18.03.2023)
14. Педагогіка. С. Максимюк URL: <http://pidruchniki.ws/17090424/> (дата звернення 18.03.2023)
15. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість учителя: визначення, теоретична модель, функції підготовки. *Педагогіка і психологія*. 2000. №2. С.161-172.
16. Сорочан Т.М. Післядипломна педагогічна освіта: пошук сучасних моделей. *Управління освітою*. 2008. № 16. С. 6-10.
17. Тарнавська Н. П., Пушкар Р. М. Менеджмент: теорія та практика: підручник для вузів. Тернопіль: Карт/-бланш, 1997. С. 134-141, 146-147.
18. Тлумачний словник сучасної української мови / Голов. ред. В. Т. Бусел, редактори-лексикографи: В. Т. Бусел, М. Д. Василега- Дерибас, О. В. Дмитрієв, Г. В. Латник, Г. В. Степенко. Київ-Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
19. Управління загальноосвітнім навчальним закладом. URL: <http://studentam.net.ua/content/view/2281/97/> (дата звернення 18.03.2023)
20. Хриков Є.М. Управління навчальним закладом: навчальний посібник. Харків: Компанія СМІТ. 2016. 354 с.

1.5 РИЗИК-МЕНЕДЖМЕНТ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА УПРАВЛІНСЬКОЇ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

В умовах воєнного часу важливою складовою управлінської та педагогічної діяльності закладу освіти є ризик як кількісної оцінки вдалого або невдалого результату, коли вчителі й учні змушені перейти на дистанційну форму навчання і кожного дня потребують підтримки та допомоги. Завданням кожного керівника в умовах дистанційного навчання у воєнний час – забезпечити таку підтримку педагогам, створити комфортні умови для педагогічної діяльності, в свою чергу завдання педагога – забезпечити таку підтримку учнів, що зможе демонструвати психологічну стійкість, мудрість, вдячність, усвідомлення найголовнішого в житті, виваженість усіх учасників навчально-виховного процесу.

На думку ексміністра освіти С. Шкарлета, «загарбники вважають українських педагогів своїми ворогами, бо саме освітяни формують наше волелюбне суспільство, світоглядні позиції в наших громадян, озброюють міцними й глибокими знаннями сучасних захисників України, які освоюють складну військову техніку в рекордні терміни»[13].

Умови воєнного часу негативно впливають на організацію освітнього процесу, оскільки потребують гнучкої трансформації діяльності освітньої сфери. Передусім постала необхідність створити безпечні умови праці всіх учасників навчально-виховного процесу і перейти на дистанційну або змішану форми навчання, оскільки чимало учасників освітнього процесу залишили основні місця проживання. Таке масштабне переміщення як у межах України, так і за кордон стало викликом для системи освіти з огляду на необхідність забезпечення рівного доступу до навчання, створення передумов для утримання учнів і педагогів в сфері впливу української системи освіти та їх повернення. Проте першочерговим завданням влади, що було й залишається актуальним, є збереження життя і здоров'я кожного учасника навчально-виховного процесу.

На сьогоднішній день педагоги мають розуміти стан учнів, ризики в навчанні, знати, як допомогти їм впоратися зі складнощами, забезпечити спокійне налаштування на освітній процес. У той же час виникає проблема управління закладом освіти, що підводить до ризик-менеджменту як одного із напрямів сучасного менеджменту, що вивчає проблеми управління ризиками, які виникають у діяльності закладу освіти.

Традиційно науковці в теорії та практиці ризик-менеджменту виділяють три основних напрями:

- по-перше, розробка системи заходів, спрямованих на запобігання і профілактику ризиків – постійний аналіз напрямів діяльності закладу освіти дозволить менеджеру освіти своєчасно вживати заходи щодо запобігання загроз зовнішнього та внутрішнього середовища, своєчасно їх нейтралізувати);
- по-друге, мінімізація негативних наслідків, які можуть створити ризики – ризикована поведінка завжди дає можливість реалізувати як переваги, так і недоліки ухвалених рішень, завданням менеджера освіти є знизити витрати ризикового рішення та збільшити можливості для ефективного функціонування закладу освіти;
- по-третє, можливість отримувати в ситуації ризику додаткові доходи чи інші переваги шляхом раціонального використання ситуації.

У літературі поняття «управління ризиками» розглядається як:

- мистецтво і формальні методи визначення аналізу, оцінки, попередження виникнення, прийняття заходів щодо зниження ступеня ризику протягом життєвого циклу проекту і розподіл можливої шкоди від ризику між учасниками проекту;
- вид управління, заснований на врахуванні можливих відхилень від запланованих результатів внаслідок різноманітних причин, пов'язаних з особливостями прояву суб'єктивного чинника;
- діяльність підприємства, фірми, банку, спрямовану на скорочення можливих втрат, спричинених ризиком;
- особливий вид діяльності, спрямований на пом'якшення впливу ризику на результати діяльності підприємства, фірми, компанії;
- процес прийняття і реалізації управлінських рішень, що зменшать неприємний вплив на організацію збитків, викликаних випадковими подіями;
- сукупність методів, принципів та заходів, що дозволять прогнозувати настання ризикових подій і вживати заходи щодо зниження наслідків [20].

Зауважимо, що ризик може бути присутнім у будь-якій сфері діяльності, оскільки вибір залишається за суб'єктом, котрий її провадить. Ризик-менеджмент у сфері освіти може мати як позитивні, так і негативні наслідки, оскільки ризик розглядається як це відхилення від запланованих або очікуваних результатів, імовірність настання сприятливого, несприятливого результату тощо.

Таким чином, у довідково-енциклопедичній літературі термін «ризик» трактується по-різному, оскільки сьогодні серед науковців не сформовано його однозначного розуміння. Найпоширенішими є два підходи до його визначення. Перший із них робить акцент на понятті відхилення від запланованих (очікуваних) результатів; другий зосереджується на понятті загрози або небезпеки, що може виникнути в процесі реалізації проєкту (таблиця 1)

Таблиця 1

Основні елементи ризик-менеджменту

Назва	Визначення
Об'єкти управління	У внутрішньому середовищі – технології, процеси. Виробничі ресурси, інформація та комунікація. У зовнішньому середовищі – діяльність споживачів освітніх послуг, а також економічні та соціальні процеси.
Суб'єкти управління	Працівники, посадові особи, окремі підрозділи, яким надано обов'язки виявлення та дослідження ризиків, а також розробка заходів з попередження та подолання їх впливу на освітню діяльність
Засоби управління	Сукупність принципів, процедур, методів попередження ризиків
Індикатори ризику	Система ключових показників, які характеризують рівень ризику в закладі освіти

Ризик-менеджмент виконує певні функції:

- 1) функції об'єкту управління, до яких відноситься організація дозволу ризику; ризикових вкладень капіталу; роботи зі зниження величини ризику; процесу страхування ризику; економічних стосунків і зв'язків між суб'єктами господарського процесу.
- 2) функції суб'єкта управління, до яких відносяться: прогнозування; організація; регулювання; координація; стимулювання; контроль [5].

Як зазначають науковці Гречанюк З.С., Вітлінський В.В.:

1. Прогнозування у ризик-менеджменті – це передбачення певної події. Організація в ризик-менеджменті є об'єднанням людей, що спільно реалізують програму управління ризиками на основі певних правил і процедур.
2. Регулювання в ризик-менеджменті є дією на об'єкт управління, за допомогою якого досягається стан стійкості цього об'єкта у випадку виникнення відхилення від заданих параметрів.
3. Координація в ризик-менеджменті є узгодженістю роботи всіх ланок системи управління ризиком, апарату управління і фахівців. Координація забезпечує єдність стосунків об'єкта та суб'єкта управління, апарату управління і окремого працівника.

4. Стимулювання в ризик-менеджменті є спонукаючим фактором фінансових менеджерів і інших фахівців до зацікавленості в результатах своєї праці.
5. Контроль у ризик-менеджменті є перевіркою організації роботи зі зниження ступеня ризику. За допомогою контролю збирається інформація про міру виконання окресленої програми дій, прибутковість ризикових вкладень капіталу, співвідношення прибутку і ризику, на підставі яких вносяться зміни у фінансові програми, організацію фінансової роботи, організацію ризик-менеджменту. Контроль передбачає аналіз результатів заходів щодо зниження ступеня ризику [6; 8].

Дослідження засвідчують, що управління закладом освіти у военний час потребує ефективного управління ризиками, оскільки процеси планування, проєктування й організації освітнього процесу передбачають велику кількість ризиків. Їх своєчасний облік дозволить уникнути втрат, а саме: зниження контингенту, зменшення державного фінансування, плинність кваліфікованих кадрів тощо.

Управління ризиками є новим напрямком у дослідженні освіти, тому для успішного здійснення освітньої діяльності керівники закладу освіти повинні враховувати внутрішні та зовнішні процеси закладу освіти. Ризик у буквальному розумінні означає прийняття рішення, результат якого заздалегідь не відомий. Ризик – це щось, що може статися, а може і не відбутися. За своєю сутністю ризик є можливою подією з негативними наслідками. У зв'язку з цим існує точка зору, згідно якої про ризик можна говорити тільки тоді, коли існує можливість відхилення від очікуваних результатів. Такі відхилення можуть бути або позитивними, або негативними.

З точки зору своєчасності прийняття рішення щодо попередження та мінімізації втрат можна виділити три підходи до управління ризиками (таблиця 2).

Таблиця 2

Підходи до управління ризиками

Підхід до управління ризиками	Зміст підходу
Активний підхід	Максимальне використання керівником засобів управління ризиками для мінімізації їх наслідків
Адаптивний підхід	Враховання умов, що склалися, а саме управління ризиками мінімізує втрати
Консервативний підхід	Управлінський вплив починається після настання ризикової події, коли заклад освіти відхиляється від планування

Сучасні тенденції реформування системи освіти, посилення автономії закладів освіти, нові вимоги до управлінської діяльності

менеджерів освіти, забезпечення результативного управління закладом освіти в сучасних умовах неможливі без ефективного управління ризиками, оскільки процеси планування, проектування, організації освітнього процесу та інші процеси життєвого циклу передбачають велику кількість ризиків. Їх своєчасний облік дозволить уникнути серйозних втрат, зокрема, зниження контингенту, плінність кваліфікованих кадрів, зменшення державного фінансування тощо. Управління ризиками є новим напрямом у дослідженнях системи освіти та її реформування в умовах воєнного часу.

Ризик-менеджмент в освіті є одним з напрямків сучасного менеджменту, що вивчає проблеми управління ризиками, що виникають у діяльності закладу освіти. Традиційно науковці у теорії та практиці ризик-менеджменту виділяють три основних напрями:

- по-перше, розробка системи заходів, спрямованих на попередження та профілактику ризиків (постійний аналіз напрямів діяльності закладу освіти дозволить менеджеру освіти своєчасно вживати заходи щодо запобігання загроз зовнішнього та внутрішнього середовища, своєчасно їх нейтралізувати);
- по-друге, мінімізація негативних наслідків, які можуть заподіяти ризики напрямам діяльності закладу освіти (ризикована поведінка завжди дає можливість реалізувати як переваги, так і недоліки прийнятих рішень, завданням менеджера освіти є зниження витрат ризикового рішення і збільшення можливості закладу освіти);
- по-третє, напрям пов'язаний з можливістю отримувати в ситуації ризику додаткові доходи чи інші переваги шляхом раціонального використання ситуації (рис. 1).



Рис.1 Етимологія слова, поняття «ризику» в контексті складової частини «ризик-менеджменту»

Ризик виникає тоді, коли розвиток невизначеності ситуації трансформується в нестабільність, від керівника закладу освіти залежить прийняття виважених рішень для запобігання відхилення або виправлення тих, що спостерігаються в процесі здійснення запланованої освітньої діяльності.

Однією зі складових поняття «ризик» є потенційна загроза реалізації ситуації з негативними наслідками, зокрема завдання шкоди або збитків людині, суспільству, державі. Ми розглядаємо зміст ризику в межах освітньої управлінської діяльності, оскільки саме тут знаходиться початкова точка його виявлення. Ризик є складовою управлінської діяльності, у т. ч. освітньої, особливо в умовах запровадження реформ в освітній галузі [2]. На нашу думку, в умовах воєнного часу, для розуміння змісту ризику в освіті, необхідно розглянути тлумачення таких понять, як «ситуація ризику» і «ступінь відхилення від запланованого», оскільки вони безпосередньо пов'язані зі змістом власне терміну «ризик». Термін «ситуація» варто розуміти як поєднання різних обставин, що створюють певні умови для провадження управлінської та педагогічної діяльності і можуть мати неоднозначні рішення.

Слід зазначити, що фаховий рівень керівників закладу освіти та їх заступників повинен давати можливість прогнозувати виникнення ризикової ситуації, вчасно знаходити шляхи усунення або мінімізації ризику. За часовими показниками ризику поділяємо на:

- короткострокові – ризики, пов'язані із оперативною щоденною діяльністю закладу освіти;
- середньострокові – ситуаційні ризики, поява яких може бути дещо віддалена від моменту виявлення та прийняття відповідного рішення;
- довгострокові – ризики, що значно віддалені в часі від моменту прийняття та реалізації управлінського рішення і мають тривалу дію в межах системи.

За терміном дії визначаємо

- ретроспективні ризики – пов'язані з рішеннями, що були прийняті в закладі освіти в минулому, але реалізуються тепер;
- поточні – співвідносяться з поточною діяльністю закладу освіти, змінюються під впливом постійно дієвих чинників ризику;
- перспективні – пов'язані з можливими змінами умов функціонування суб'єкта ризику нині, що в майбутньому може змінити ризикову ситуацію в закладі освіти.

За чинниками виникнення розглядають:

- політичні – нестабільність державного устрою, діяльність органів влади, що зумовлено воєнними та регіональними проблемами;

- економічні ризики – несприятливі зміни в економічній діяльності країни, регіону, закладу освіти, різних рівнях управління тощо.

За сферою походження було визначено вісім груп ймовірних ризиків, а саме: політико-правові, фінансово-економічні, організаційно-технічні, кадрові, управлінські, інформаційно-комунікаційні, соціокультурні, навчально-методичні.

Таким чином, компетентність керівників закладів освіти має включати вміння прогнозувати ризики під час діяльності закладу освіти, вчасно виявляти їх та знаходити шляхи усунення. За походженням і впливом ризиків на провадження певної діяльності їх поділяють за такими ознаками (рис. 2).



Рис.2 Класифікація ризиків за ознаками їх впливу на діяльність

Педагог завжди є прикладом для учнів, тож важливо спілкуватися, допомагати їм розуміти, що відбувається і як нам вистояти у цій війні – на макрорівні як народу, і на мікрорівні як класу або сім'ї. Важливо також слухати, про що говорять учні і те, про що вони мовчать... І відповідати, як дозволяє ситуація, бо не завжди учитель знає відповіді, і у цьому теж важливо бути чесними. Це означає передати учням віру, що з правдою ми обов'язково і неминуче переможемо і наша країна буде вільною і щасливою! Уроки, на жаль, можуть перериватися повітряними тривогами. Що робити в такому випадку? Так, потрібно негайно йти до укриття, це зрозуміло, але що буде із заняттями? Чи потрібно починати все заново, куди та як переносити уроки?

Запитань дійсно багато, але педагогу варто підготуватися до складних запитань, які будуть задавати учні, і не боятися давати на них відповіді. Учні запитуватимуть про війну, цікавитимуться вашою думкою – і це нормально. Чому почалася війна, хто винен, коли вона закінчиться, чому все настільки погано, чи варто їхати в іншу країну?

Для успішного здійснення освітньої діяльності керівник закладу освіти повинен враховувати процеси зовнішнього і внутріш-

нього середовища в умовах змін, що дозволятиме своєчасно управляти ризиками у закладі освіти. Головна роль у такій діяльності в закладі освіти будь-якого типу належить управлінню. В управлінській діяльності з'являються нові функції (стратегічні, тактичні, оперативні), здійснення яких може забезпечити конкурентоспроможність закладу освіти в ринковому середовищі.

Як зазначає науковець Старостіна А. О. «ризик-менеджмент в освіті є одним із напрямків сучасного менеджменту, що вивчає проблеми управління ризиками, які виникають у діяльності закладу освіти. Виділяють три основних напрями ризик-менеджменту:

- 1) розробка системи заходів, спрямованих на запобігання і профілактику ризиків;
- 2) мінімізація негативних наслідків, які можуть заподіяти ризики напрямкам діяльності освіти;
- 3) можливість отримати в ситуації ризику додаткові доходи чи інші переваги» [16].

Ризик-менеджмент розуміється як уміння керівника добиватися поставлених цілей, застосовуючи працю, інтелект і мотиви поведінки інших людей. Призначення управлінської діяльності у воєнний час – створити таке освітнє середовище, яке ефективно функціонує та відповідає сучасним вимогам і є привабливим для реального та потенційного споживача освітніх послуг, своєчасно реагує та впроваджує нові технології і методи педагогічної діяльності.

Науковець Н. Коломінський запропонував таке визначення цього поняття: «менеджмент в освіті – це усвідомлена взаємодія керівника з іншими підлеглими, партнерами, своїми керівниками, учнями, батьками та іншими, спрямована на забезпечення їхньої активної скоординованої участі в досягненні поставленої мети» [11].

Отже, не тільки керівник закладу освіти, а й педагог, по суті, є керівником навчально-виховного процесу, якому необхідно мати управлінські знання, знання законів і закономірностей розвитку освітньої діяльності, формування особистості в комплексі її якостей. Найважливішим компонентом системи управління є люди, що займають певні професійно-посадові позиції у структурі організації. Саме ця педагогічна діяльність, як жодна інша професійна діяльність, об'єктивно, за визначенням, має можливість реалізувати ідею, згідно з якою особистість – це самоціль, яка не повинна розглядатися як засіб здійснення будь-яких завдань, навіть якщо ці завдання є завданнями задля загального блага. Основна мета освітнього менеджменту – це забезпечення максимальної ефективності освіти, навчально-виховного процесу, навчання, виховання і розвитку особистості на основі системності, цілісності та єдності управлінського процесу [8].

Особливими ризиками в закладі освіти є те, що вони можуть не нести прямих фінансових витрат, а проявлятися як загрози втрат. Саме освітні ризики, на думку вчених, є великими загрозами для розвитку та функціонування системи освіти, які можуть призвести до великих втрат, зокрема: соціальних, педагогічних, політичних, економічних. До педагогічних втрат можна віднести: неефективність системи освіти; недостатній рівень компетентності випускників або загальної освіченості [16].

Таблиця 3

Методи обробки ризиків у закладі освіти

Процеси управління ризиками	Методи обробки
Планування управління ризиками	SWOT-аналіз, самоаналіз, експертне оцінювання
Планування реагування на ризики	Мінімізація ризику, мета-план, матриця пріоритетів, обробка ризику (залучення учасників, що впливають на розвиток подій, зниження ступеня ймовірності)
Якісний та кількісний аналіз ризиків	Матриця якісного аналізу, чутливості, регресійний аналіз
Моніторинг та управління ризиками	Опитування, аналіз даних, оцінювання
Ідентифікація ризиків	Інтерв'ювання експертів, опитування, аналіз пропозицій, мозковий штурм, аналіз критичності, реєстри ризиків і бази даних, контроль переліки.

Зазначимо, вчені Мостенська Т.Л., Скопенко Н.С. визначають «управління ризиком» як:

- багатоетапний процес, метою якого є зменшення чи компенсування збитків для об'єкта при настанні несприятливих подій;
- процес прийняття і реалізації управлінських рішень, що мінімізують негативний вплив на організацію збитків, викликаних випадковими подіями;
- процес впливу на суб'єкт господарювання, завдяки якому забезпечується максимально широкий діапазон охоплення можливих ризиків, їх обґрунтоване прийняття та зведення ступеня їх впливу до мінімальних меж, а також розробка стратегії поведінки суб'єкта в разі реалізації конкретних видів ризику;
- сукупність принципів, методів і форм управління організацією та її поведінкою в зовнішньому середовищі в умовах невизначеності та конфліктності;
- сукупність методів, прийомів, заходів, що дозволяють певною мірою прогнозувати настання ризикованих подій і

вживати заходи щодо виключення або зниження негативних наслідків їх настання;

- сукупність дій економічного, організаційного і технічного характеру, спрямованих на встановлення видів, чинників, джерел ризику, оцінку величини, розробку і реалізацію заходів щодо зменшення його рівня та запобігання можливих втрат [12].

Урахування ризику зменшення професійно-кваліфікаційного рівня персоналу в закладі освіти передбачає свідомий цілеспрямований процес підвищення рівня професійно-педагогічної компетентності і розвитку професійно значущих якостей педагога відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної педагогічної діяльності і власної програми розвитку. Професійне самовдосконалення педагога є необхідною передумовою набуття і збереження професіоналізму у професійній діяльності.

Під ризиком плинності кадрів у закладі освіти розуміємо якісний і кількісний рух персоналу, зумовлений незадоволеністю працівника робочим місцем або незадоволеністю конкретним працівником. Плинність може бути як внутрішньоорганізаційна (пов'язана з трудовими переміщеннями всередині закладу освіти), так і зовнішня (між закладами освіти, галузями та ін.). Під час аналізу ризику плинності кадрів важливо оцінити, які за «якістю» співробітники йдуть, а які залишаються у закладі освіти, чи збігається тенденція зміни якості персоналу із стратегічними цілями закладу освіти, що сприятиме визначенню існуючого рівня плинності (позитивний чи негативний). Ризик порушення норм корпоративної культури в системі управління персоналом відображає збільшення значущості людського чинника в організаційному розвитку закладу освіти. Діапазон альтернатив рішення кадрових задач і можливих наслідків для кожної альтернативи прямо пропорційний ступеню непередбачуваності людської поведінки. Регуляція ризиків у системі управління персоналом є необхідним елементом управління закладом освіти, підвищення його ефективності та конкурентоспроможності. Ризик де мотивації персоналу закладів освіти виникає тоді, коли приділяється недостатньо уваги створенню сприятливого психологічного клімату в колективі, що є необхідною умовою ефективною спільною діяльності працівників, яка передбачає сумісність, спрацьованість і позитивні міжособистісні відносини.

Керівнику закладу освіти рекомендується створення робочої обстановки, заснованої на відкритості та взаємній повазі і яке сприяє розкриттю здібностей кожного педагога. Звичайно, вирішити всі проблеми не вдасться, але увага з боку адміністрації – це хороший стимул. Ще один суттєвий фактор – це те, що визнання,

вдячність керівництва за досягнуті результати також вельми активно мотивує людей. Визнання і вдячність повинні бути присутніми у закладі освіти, оскільки можливість просування по службі та недостатня оцінка трудового вкладу педагога веде до демотивування. Тому вчителі, мотивуючим фактором роботи яких є професійний розвиток, не можуть задовольнити цю потребу і звільняються. Виникнення і розвиток професійних деструкцій знижує продуктивність виконання педагогічної діяльності, негативно впливає на мотивацію та професійну позицію вчителя.

Узагальнення результатів експертного оцінювання щодо вірогідних ризиків у галузі освіти дає можливість визначити такі групи ризиків та їх різновиди:

- політико-правові (ризик зміни пріоритетів державної політики в галузі освіти, ризик недосконалості механізмів реалізації державної політики в галузі освіти на регіональному та місцевому рівнях, ризик змін законодавства щодо регулювання (регламентування) діяльності закладів освіти);
- фінансово-економічні (ризик недостатнього бюджетного фінансування; ризик недосконалості механізмів залучення коштів партнерів (гранти, спонсорські внески тощо));
- організаційно-технічні (ризик невідповідності організаційної структури закладу освіти її цілям, завданням і функціям);
- ризик недостатності матеріалотехнічного забезпечення закладу освіти; ризик невідповідності технічним, санітарним, пожежним та іншим нормам безпеки життєдіяльності);
- кадрові (ризик зменшення професійно-кваліфікаційного рівня персоналу у закладі освіти, ризик плинності кадрів у навчальному закладі);
- ризик порушення норм корпоративної культури; ризик демотивування персоналу закладів освіти, ризик проявів професійних деструкцій (рис. 3).

Цілком очевидно, що ризик-менеджмент – управління ризиками – є необхідністю у різних сферах людської діяльності, зокрема у системі закладу освіти. Освіта – одна з багатьох підсистем суспільства, що виступає в ролі інституційного механізму і суб'єкта глобального ризик-менеджменту. Кожна з інституцій робить свій внесок у підтримку глобальної безпеки суспільного життя.

Внесок освіти полягає у трансляції знання, на підставі якого людина здійснює свій вибір у ситуації невизначеності, використовуючи нові можливості і уникаючи шкоди. У зв'язку з цим вивчення специфіки перерахованих компонентів ризик-менеджменту в педагогіці й системі освіти є актуальними. В умовах воєнного часу ризик-менеджмент в освіті є центральною частиною стратегічного управління організацією, процес, завдяки якому, організація сис-

темно аналізує ризики кожного виду діяльності з метою максимальної ефективності кожного кроку і, відповідно, всієї діяльності в цілому.



Рис. 3 Класифікація ризиків за ознаками їх впливу на освітню діяльність

Ризик-менеджмент в освіті визначаємо як один із напрямів сучасного менеджменту, що вивчає проблеми управління ризиками, які виникають у діяльності закладу освіти. Традиційно науковці в теорії та практиці ризик-менеджменту виділяють три основних напрями:

- по-перше, розробка системи заходів, спрямованих на запобігання і профілактику ризиків (постійний аналіз напрямів діяльності закладу освіти дозволить менеджеру освіти своєчасно вживати заходи щодо запобігання загроз зовнішнього та внутрішнього середовища, своєчасно їх нейтралізувати);
- по-друге, мінімізація негативних наслідків, які можуть заподіяти ризики напрямам діяльності закладу освіти (ризикована поведінка завжди дає можливість реалізувати як плюси, так і мінуси ухвалених рішень, завданням менеджера освіти є знизити витрати ризикового рішення та збільшити можливості закладу освіти);
- по-третє, можливість отримувати в ситуації ризику додаткові доходи чи інші переваги шляхом раціонального використання ситуації.

До недавнього часу керівник закладу освіти не оцінював ризики, оскільки ризик-менеджмент пропонує систему оцінки ризику, управління ризиком, що виникають у процесі управління, включає стратегію і тактику управлінських дій.

Зазначимо, що ризик-менеджмент – це управління закладом освіти з урахуванням ризику та непередбачуваних ситуацій. Спи-

раючись на праці науковців, ризик-менеджмент можна визначити як управлінську модель, сукупність методів, прийомів, управлінських дій підприємства, спрямованих на виявлення ризику та вплив на нього з метою зниження його рівня.

Науковці Мостенська Т. та Скопенко Н. зазначають, що ризик-менеджмент розв'язує три основні завдання:

- профілактика виникнення ризиків;
- мінімізація небажаних, спричинених ризиками;
- максимізація переваг. Основною метою ризик-менеджменту є зменшення або ліквідація можливих небажаних від ризику, тому визначення принципів і функцій управління ризиком мають суттєве значення для застосування ризик-менеджменту в закладі освіти [12].

Наголосимо, що ризик-менеджмент у закладі освіти виконує функції, притаманні будь-якій управлінській діяльності (планування, організації, контролю, регулювання, координації та мотивації), але при цьому специфіка їх виконання визначається об'єктом управління. Прогнозування ризику в закладі освіти суттєво впливає на ухвалення управлінських рішень і передбачає розробку перспективних змін стану об'єкта в цілому й окремих його частин, що здійснюється за допомогою статистичних та експертних методів ризику (рис. 4)



Рис. 4 Методи аналізу ризиків

Функція організації у ризик-менеджменті – формування та реалізація програми дій у закладі освіти, що спрямована на зменшення ризику на основі визначених правил і процедур, які притаманні конкретному закладу освіти. Контроль у ризик-менеджменті полягає в перевірці в закладі освіти робіт зі зменшення ступеня ризику, що потребує аналізу результативності заходів з метою оцінювання ефективності дій.

Координація сприятиме забезпеченню єдності об'єкта і суб'єкта управління та полягає в узгодженості дій усіх ланок системи управління ризиком, апарату управління, фахівців і педагогів у закладі освіти. Функція регулювання у закладі освіти передбачає вплив на об'єкт управління з метою досягнення стану рівноваги об'єкта управління у випадку відхилення від заданих параметрів.

Мотивація в ризик-менеджменті є процесом спонукання суб'єктів закладу освіти до зацікавленості в результатах своєї праці. Поєднання виконання всіх функцій ризик-менеджменту дозволяє характеризувати його з позицій процесного підходу в менеджменті як низку послідовних управлінських дій, що характеризуються такими основними етапами реалізації:

- визначення мети ризикованих подій (цілі ризику);
- діагностика проблеми; визначення можливих ризиків;
- аналіз ризику;
- визначення методів впливу на ризик;
- вибір оптимального методу впливу за умов оцінки порівняльної ефективності;
- розробка управлінського рішення; ухвалення рішення;
- безпосередній вплив на ризик; контроль і коригування результатів процесу управління.

У процесі своєї діяльності керівник закладу освіти стикається із сукупністю різних видів ризиків, що відрізняються між собою за місцем та часом виникнення, сукупністю зовнішніх і внутрішніх чинників, які впливають на їх рівень, і, отже, за способом їх аналізу і методів опису. Складність класифікації ризиків полягає в їх розмаїтті. Існують певні види ризиків, дії яких характерні для всіх типів закладів освіти, але поряд із загальними є специфічні види ризику, що пов'язані зі специфікою діяльності закладу освіти, особистістю керівника, зокрема менеджера освіти, з недостатністю інформації про стан зовнішнього середовища тощо.

Враховуючи те, що всі ризики поділяються на дві категорії: до першої відносяться ті, на які заклад освіти вплинути не може, до другої – які в певній мірі та ступені підконтрольні закладу освіти. За характером прояву ризику поділяємо на прогнозовані (ризик, яких можна уникнути або зменшити їх шкідливі наслідки) та непередбачувані (ризик, яких не можна уникнути або зменшити їх шкідливі наслідки). Одночасно всі ризики є прогнозовані, а тому прогнозування виникнення ризику є найбільш ефективним засобом боротьби з ним.

Воєнні дії на території України стали справжнім викликом для молоді держави, для всього українського суспільства. У нових умовах та реаліях змушена працювати освітянська галузь. Військові дії, часті повітряні тривоги, міграція, нестабільний психоемоційний

стан усіх учасників освітнього процесу – далеко не повний перелік проблем, з якими зустрілися заклади освіти. Поновлюючи освітню діяльність з використанням дистанційних технологій навчання, педагоги враховують наступні фактори:

- 1) необхідність подолання стресового стану здобувачів освіти, зняття напруги;
- 2) вікові особливості;
- 3) перебіг військових дій, у т.ч. наявність активних бойових дій, кількість повідомлень про артобстріли та нічні повітряні тривоги. Це впливає на добір вправ для стабілізації психологічного стану, концентрацію уваги (наприклад вправи «Сонечко», «Обійми рідних», «П'ять предметів біля тебе» тощо) та на тривалість занять (від 20 до 40 хв.).

На сучасному етапі в умовах воєнного часу проблеми ризик-менеджменту посіли чільне місце в педагогічній галузі. Рішення про створення системи ризик-менеджменту у закладах освіти обумовлено необхідністю подолання можливих ризикових ситуацій, що виникають у результаті інноваційних процесів і розвитку новітніх технологій у системі освіти. Керівник закладу освіти здатний приймати відповідальні рішення у ситуації вибору та прогнозувати можливі наслідки в умовах функціонування закладу освіти у ризиковому внутрішньому і зовнішньому середовищі. Поняття ризику на інтуїтивному рівні відомо кожному й несе в собі розуміння загрози, небезпеки, невизначеності, можливих збитків тощо.

У сучасній педагогічній науці менеджмент ризиків є новим напрямом, що швидко розвивається. Отже, виникає необхідність розгляду поняття «ризик-менеджмент» і підходів до трактування його змісту. На думку абсолютної більшості дослідників, поняття «ризик-менеджмент» тотожне поняттю «управління ризиками».

Таким чином, оперуючи уточненими поняттями менеджменту ризиків, можна говорити про подальший розвиток його понятійно-термінологічного апарату, що дозволить розробити загальну методологію нової галузі – педагогічної ризикології. Впровадження ризик-менеджменту у практику закладів освіти дає змогу скоригувати стратегію інноваційного розвитку з урахуванням ступеня ризику, підвищити результативність функціонування закладів освіти та забезпечити сталий розвиток в умовах невизначеності, долаючи негативні та підтримуючи позитивні тенденції.

В умовах воєнного часу наявність проблем, викликів і ризиків ефективної управлінської і педагогічної, певна соціально-економічна нестабільність спричиняють ряд загроз, що можуть ускладнити досягнення цілей і реалізацію завдань в освіті. Прикладом таких умов загрозами є:

- обмеженість ресурсів для реалізації завдань;

- несприйняття або заперечення частиною споживачів освітніх послуг;
- неготовність педагогічних працівників до інноваційної діяльності в умовах війни;
- недостатня готовність керівників закладів освіти до координації діяльності з метою комплексного розв'язання нових завдань в умовах ризик-менеджменту;
- глобалізаційні виклики.

Ефективним способом виявлення ризиків та викликів у системі освіти в умовах воєнного часу є проведення моніторингових досліджень, які дають змогу виявляти проблеми, що виникають в учасників освітнього процесу, зокрема керівників закладів освіти, вчителів і батьків учнів, та надати своєчасні рекомендації щодо подолання проблем і ризиків.

Адміністрації закладу під час дистанційного навчання в умовах воєнного часу варто:

- розробити рекомендації щодо проведення онлайн-занять;
- змінити час початку уроків;
- змінити підхід до проведення уроків: вони спрямовані на спілкування, підтримку учнів;
- давати необ'ємні домашні завдання;
- учителям варто уникати тем, завдань, пов'язаних з війною та насиллям.

Учнів неможливо вилучити з інформаційного простору, чутки та фейки матимуть серйозний вплив на свідомість і настрої школярів. Ніхто не знає, наскільки довгими будуть ці випробування війни – але час життя безцінний – і ми маємо жити, що б не було - ми маємо жити. І звісно, ми не можемо не стежити за новинами, але ми не потребуємо бути безперервно в новинах – треба зосередитися на корисній дії. Для учнів – це і вчитися, і малювати, читати, слухати, гратися (у різні способи, і не лише в телефоні), педагогам – робити корисну діяльність, яка приносить добрий плід, зосереджує увагу і допомагає інтегрувати ризик у впевненість! Усім учасникам навчально-виховного процесу на сьогоднішній день дуже потрібен ідеал впевненості і стабільності, а керівники і педагоги закладів освіти точно можуть ним стати!

Література до параграфа

1. Вдовіченко О. В. Готовність до ризику у різних сферах діяльності. *Методика дослідження*. Одеса: Фенікс, 2007. 34 с.
2. Артим-Дрогомирецька З. Б. Економічний ризик. Київ: Центр учбової літератури, 2013. 316 с.
3. Атаманчук П.С. Управління процесом навально-пізнавальної діяльності Кам'янець-Подільський: КПДПІ, 2010. 136с.
4. Байбакова О.О. Сучасні погляди на педагогічний менеджменте URL:<https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib> (дата звернення 30.03.2023)

5. Боровик М. В. Ризик-менеджмент: конспект лекцій для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 073 Менеджмент. Харків. нац. ун-т міськ. госп-ва ім. О. М. Бекетова. Харків: ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2023. 63 с.
6. Вітлінський В. В. Ризик у менеджменті. К. :ТОВ «Борисфен-М», 2011. 336 с.
7. Гранатуров В. М. Аналіз підприємницьких ризиків: проблеми визначення, класифікації та кількісні оцінки: монографія ; за наук. ред. В. М. Гранатурова. Одеса : Ін-т проблем ринку та екон.- екол. досліджень НАН України, 2003. 164 с.
8. Гречанюк З. С. Інструментарій запобігання освітнім ризикам. Розвиток освіти і науки: проблеми, теорія, досвід і перспективи: матер. II заоч. Всеукр. наук.-практ. конф. Електронне видання. Вінниця: ДонНУ імені Василя Стуса, 2021. С. 25-26. URL: <https://jron.donnu.edu.ua/index> (дата звернення 30.03.2023)
9. Закон України «Про повну загальну середню освіту»: від 13.01.2020 № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 29.03.2023).
10. Закон України «Про освіту»: від 05.09.2017 № 2145-VIII: зі змін. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. (дата звернення: 29.03.2023).
11. Каленюк І., Куклін О. Ризик-менеджмент у системі вищої освіти України // *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. Сер.: Економіка. 2015. № 5 (170). С. 23–28.
12. Коломінський Н.Л. Психологія педагогічного менеджменту. К.: МАУП, 2015. 176с.
13. Мостенська Т. Л., Скопенко Н. С. Ризик-менеджмент як інструмент управління ризиком. *Вісник Запорізького національного університету*. Сер. Економічні науки. 2010. № 3. С. 72-79.
14. Освіта України в умовах воєнного часу: інформаційно-аналітичний збірник. К. 2022. 358 с. URL: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2022/08/education-of-ukraine_2022.pdf (дата звернення 30.03.2023)
15. Паславська І. С. Стан дослідження проблеми менеджменту-ризиків вищого азакладу. Теорія та практика управлінської діяльності в умовах соціокультурних трансформацій: матер. науко.-практ. конф. (26 квітня 2017 р., м. Старобільськ). Старобільськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені тараса Шевченка». 2017. С. 135- 140.URL:<http://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/1912/> (дата звернення 27.03.23).
16. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 р. № 463-IX. Дата оновлення: 01.07.2022. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення 30.03.2023)
17. Старостіна А. О. Ризик-менеджмент: *Теорія та практика: навч. посіб.* К.: Політехніка, 2004. 200 с.
18. Старостіна А. О., Кравченко В. А. Ризик-менеджмент: теорія та практика: *Навчальний посібник*. К.: ІВЦ 2009. 215с.
19. Хміль Ф.І. Основи менеджменту. К.: Академвидав, 2007. 576с.
20. Черненко Н. М. Необхідність управління ризиками у закладах освіти. *Актуальні дослідження в соціальній сфері: матер. шостої міжнар. наук.-практ. конф.*, 17 лист. 2015 р. Одеса: 2015. С. 80–82.
21. Черненко Н. М. Ризик-менеджмент у закладах освіти: навч. посіб. Сер. «Управл. закл. освіти». Одеса: Ун-т Ушинського, 2020. 116 с. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/9759/1/> (дата звернення 30.03.2023)

РОЗДІЛ 2

ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМИ ТА ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ МЕНЕДЖМЕНТУ: ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ

Олена Огієнко

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3089-6288>

2.1. МЕНЕДЖМЕНТ ЯКОСТІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ: ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується цивілізаційними змінами, зокрема, всебічною модернізацією суспільства, яка відбувається в соціокультурних умовах, що інтенсивно змінюються, і як наслідок – виникає необхідність підготовки людини до нової якості життя; переходом до постіндустріального інформаційного суспільства, суттєвим розширенням масштабів міжкультурної взаємодії, підготовки та реалізація міжнародних освітніх проєктів; виникненням та посиленням глобальних проблем, які можуть бути вирішені лише в результаті співпраці у межах міжнародної спільноти, що потребує формування ноосферного та планетарного стилю мислення у громадян різних країн; зростанням значення людського капіталу, який у розвинутих країнах складає 70-80% національного багатства. У зв'язку з цим підвищується роль професійної освіти і освіти дорослих, яка здатна не тільки гарантувати професійну зайнятість, а й забезпечити всебічний розвиток та самовдосконалення людини. З часом актуальність означеної проблеми зростатиме, оскільки системи професійної освіти і освіти дорослих перебуває у прямій залежності від соціально-економічних, духовних, культурних та інших потреб суспільства, здатна надати гідну відповідь на всі цивілізаційні виклики. Такий висновок був зроблений на VI Міжнародній конференції з проблем освіти дорослих. «Освіта дорослих здатна надати у розпорядження людей необхідні можливості, навички та якості для того, щоб вони мали можливість реалізовувати та розвивати свої права, бути господарями своєї долі, вносити свій внесок у справу справедливості та інклюзивності, сприяти знищенню бідності та бути творцями справедливого, толерантного та сталого суспільства» [45].

У матеріалах ЮНЕСКО підкреслюється, що необхідно забезпечити дорослу людину розумінням життя, знаннями та вміннями,

які необхідні їй для творчого та продуктивного життя у сучасному швидкоплинному динамічному суспільстві [16]. У цьому контексті у якості головних орієнтирів політики у галузі освіти дорослих розглядаються три ідеї – громадянськість, соціальна мобільність, широка участь у житті суспільства. Їх об'єднувальним концептом слугує концепція розвитку людських ресурсів (соціальний капітал особистості). Саме такий підхід, будучи реалізований на практиці, повинен забезпечити випереджальний розвиток особистості як необхідну передумову її активної та компетентної участі у прогресивних перетвореннях суспільного життя.

Це потребує реформування системи освіти дорослих, основними гаслами якого повинно стати: доступність, якість, ефективність. Доступність освіти дорослих залежить від її якості, й нею визначається, що актуалізує проблему управління якістю освіти дорослих. На VII Міжнародній конференції CONFINTEA VII [38] наголошувалося на важливості п'яти сфер діяльності освіти дорослих: політика, управління, фінансування, партнерство, інтеграція та соціальна рівність, якість [47].

Різні аспекти з проблем управління освітою розглядали такі вітчизняні науковці, як Р. Вдовиченко, Л. Даниленко, Д. Дзвінчук, Г. Єльнікова, Л. Калініна, Н. Клокар, Л. Карамушка, О. Корольок, В. Крижко, С. Крисюк, В. Луговий, В. Маслов, В. Мельник, В. Олійник, О. Пометун, А. Сбруєва, Т. Сорочан та ін. Проблеми управління якістю освіти досліджували Г. Дмитренко, Т. Лукіна, О. Ляшенко, Л. Одерій, О. Севрук, Є. Хриков, С. Шишов та ін. Проте, як засвідчив аналіз наукових матеріалів, проблема менеджменту якістю освіти дорослих не досліджувалася системно і ґрунтовно із урахуванням глобальних тенденцій та змін.

Метою нашого дослідження є з'ясування сутності й особливостей менеджменту якості освіти дорослих. Для досягнення поставленої мети вважаємо за необхідне виконати такі завдання: схарактеризувати поняттєво-категоріальний апарат дослідження та розкрити сутність понять «освіта дорослих», «якість освіти дорослих», «управління якістю освіти дорослих»; визначити та розкрити особливості моделей управління якістю професійної освіти і освіти дорослих, які засновані на міжнародних стандартах серії ISO та стандартах EQAVET, окреслити їх переваги та недоліки; з'ясувати принципи та європейські індикатори якості освіти дорослих.

Важливим у розв'язанні питань управління освітою дорослих є рекомендації Шостої міжнародної конференції з освіти дорослих, а саме: «У процесі розв'язання питань управління освітою дорослих необхідно створювати місцеві, регіональні та національні структури та налагоджувати партнерські зв'язки, залучаючи органи державної влади, партнерів з соціальної сфери та громадянське суспільство,

що має важливе значення для розвитку, координації, фінансування, управління якістю та моніторингу освіти дорослих» [45].

Водночас, стан сфери освіти дорослих у сучасному світі є складним та суперечним. З одного боку, освіта дорослих наприкінці ХХ століття інтенсивно розвивається, визначається «ключем до ХХІ століття», ключем до сталого інноваційного розвитку, до підйому економіки та соціальної сфери. З іншого боку, розширення сфери освіти дорослих та зміна її статусу та ролі у суспільстві супроводжується загостренням проблем у цій сфері. Розв'язання цих проблем можна розглядати як провідні орієнтири розвитку освіти дорослих, одним із яких є управління якістю освіти дорослих.

До важливих теоретичних аспектів проблеми менеджменту якості професійної освіти і освіти дорослих належить аналіз категоріально-понятійного апарату. Його характеристика дозволила виокремити поняття, що визначають сутність досліджуваного феномену: «освіта дорослих», «доросла людина, що навчається», «якість», «якість освіти», «управління», «якість освіти дорослих», «управління якістю освіти дорослих».

Незважаючи на численні дослідження зарубіжних учених з проблеми освіти дорослих, визначення цього поняття і на сьогоднішній день залишається дискусійним. Це пояснюється, на нашу думку, по-перше, специфікою розвитку освіти дорослих у різних країнах, широким діапазоном її цілей та функцій, по-друге, неоднозначністю розуміння категорії «доросла людина».

Перші ґрунтовні теоретичні праці стосовно освіти дорослих з'явилися на початку ХХ століття. У них освіта дорослих ототожнювалася з неперервною освітою та підкреслювалася необхідність «вчитися у самого життя», «створювати умови життя, які дозволяють вчитися впродовж життєвого шляху... незалежно від віку».

Завданням освіти дорослих Д. Кідд [Kidd, 1973] вважав надання дорослій людині можливості: навчатися новим необхідним спеціальностям при застаріванні наявних професій; здобувати інформацію про наукові дослідження та розробки, що належать до трудової та професійної діяльності; отримувати нові знання з метою підтримки здоров'я та благополуччя людини та її сім'ї; знати та розуміти основні події в галузі внутрішньої та зовнішньої політики держави; здійснювати впродовж життя особистий розвиток, перш за все в інтелектуальних та емоційних сферах» [37].

На думку вченого, освіта дорослих базується на принципах: добровільності; участі того, хто навчається, у плануванні та оцінюванні програм навчання; різноманітності змісту, форм, методів навчання та інститутів, які займаються неперервною освітою дорослих, а також складом учасників та програмами навчання; здебільшого фінансовою самоокупністю.

На думку американського вченого М. Ноулза [Knowles, 1980], поняття «освіта дорослих» має три різних значення. У широкому значенні – це процес, процес навчання дорослих; у вузькому значенні це комплекс організованих дій щодо навчання дорослих, які здійснюється багатьма закладами з метою досягнення специфічних цілей; третє значення об'єднує всі ці процеси та дії в ідею, яка реалізується в соціальній практиці». Останнє значення дозволяє розглядати «освіту дорослих» як соціальний інститут, що забезпечує задоволення потреб дорослої людини в освіті, культурі, адаптації до соціуму.

Г. Дакенвелд та Ш. Мерріем [Darkenwald, Merriam, 1982] визначають освіту дорослих як «процес завдяки якому люди, що виконують головні соціальні ролі, які характерні для дорослого статусу, здійснюють систематичні та послідовні дії з метою набуття певних змін у знаннях, відношеннях, цінностей та навичках» [36].

С. Кортней [Courtney, 2006] вважає, що дійти до єдиного визначення «освіти дорослих» важко, оскільки її можна розглядати з п'яти позицій, а саме: освіта дорослих як функціонування закладів та організацій; освіта дорослих як специфічний тип відносин, як концепція андрагогіки; освіта дорослих як професійна або наукова дисципліна; освіта дорослих як основа для історичної ідентифікації соціальних рухів; освіта дорослих як вид освіти, якій відрізняється своїми цілями [28].

На П'ятій Міжнародній конференції з освіти дорослих [Гамбург, 1997 р.] було вирішено освіту дорослих розглядати як будь-яку організовану та підтримувану впродовж певного часу освітню діяльність, спрямовану на розвиток потреб, навичок та знань у період самостійного життя людини. Водночас освіта дорослих – це одне з фундаментальних прав, що забезпечує активну участь у житті суспільства та держави [46].

Привертає увагу визначення освіти дорослих, яке використовується на європейському освітньому просторі. Згідно з цим визначенням, «освіта дорослих: є організованим освітнім процесом, який дозволяє дорослій людині набути нових навичок, компетентностей або характеристик; може набуватися будь-якою людиною, яка одержала обов'язкову базову освіту; включає всі типи освіти, акредитовані та без акредитації: формальну, неформальну, інформальну; включає різні види організації навчання – традиційне класне навчання, дистанційне навчання, з допомогою тьютора; може здійснюватися як у традиційних класних кімнатах та майстернях, так і в музеях, бібліотеках, церквах, громадських місцях та вдома; може організовуватися різними провайдерами – громадою, приватними особами, волонтерами [42].

Таким чином, аналіз зарубіжної літератури доводить, що освіта дорослих, виступаючи складовою частиною, підсистемою неперервної освіти, розглядається як багатофункціональна, варіативна, відкрита та гнучка система, яка надає можливість дорослій людині свідомо вибрати свою індивідуальну освітню траєкторію у відповідно до своїх інтересів, можливостей та потреб.

Сьогодні ми говоримо про триєдність трьох типів освіти – формальної, неформальної та інформальної. Ця класифікація типів освіти запропонована П. Кумбсом. За нею, «формальна освіта – це ієрархічна структурована, хронологічно градуйована система освіти, що містить на додаток до загальних академічних занять, різноманітні спеціалізовані програми, а також заклади, що працюють повний робочий тиждень та надають професійну освіту»; «неформальна освіта: будь-яка організована освітня діяльність поза встановленою формальною системою, призначеною для задоволення освітніх цілей людей», «інформальна освіта: дійсно позитивний процес, завдяки якому кожен індивідуум набуває знань, цінностей, навичок з повсякденного досвіду та виховних впливів навколишнього середовища – сім'я, сусіди, робота, бібліотека, засоби масової інформації».

Сьогодні освіта дорослих – це складна багатофункціональна система, спрямована на задоволення освітніх потреб людини, адаптацію її до змін навколишнього середовища, засвоєння нових соціальних ролей. Її складність зумовлена наявністю в ній різнорівневих та багатомірних підсистем, які мають внутрішні та зовнішні багатопланові зв'язки. Водночас наявна «розмитість» меж освітніх понять на теоретичному рівні їх аналізу та «перекривання» освітніх напрямів, що здійснюються різними закладами на практиці. Сьогодні багато провайдерів формальної освіти пропонують навчання, яке не веде до одержання сертифікату, орієнтоване на відпочинок та є короткотерміновим. Неформальна ж освіта та освітній вплив навколишнього середовища можуть бути перетворені у формальні види діяльності, спрямовані на одержання сертифікату. Проте, як стверджують науковці, залишається невирішеною одна з основних проблем у визначенні освіти дорослого: кого ми вважаємо дорослою людиною [36].

Дорослість розглядається дослідниками як важливий та тривалий етап життя особистості, який є не тільки суттєвим для індивідуального розвитку людини, а й впливає на розвиток суспільства.

На думку М. Тайта [Tight, 2004] найпростіше було б при визначенні дорослого спиратися на вікові межі [38].

П. Джарвіс [Jarvis, 2007] визначає дорослу людину за декількома позиціями: біологічного віку, за визначенням віку дорослої людини згідно з існуючим законодавством, за власним відчуттям

людиною дорослості людини та її поведінкою у «дорослій» манері; з її місцем у соціумі [40].

Американський учений, якого вважають засновником андрагогіки як науки, М. Ноулз називає людину дорослою, якщо вона відчуває себе відповідальною за своє життя. Він пропонує соціологічне визначення дорослої людини – людина поводить себе як доросла, тобто грає дорослі ролі – працівника, чоловіка або дружини, батька, відповідального громадянина, солдата тощо, та психологічне визначення – дорослим можна вважати того, у кого самосвідомість є самосвідомістю дорослої людини [34].

Водночас аналіз вікових періодизацій свідчить про те, що межі вікових періодів визначаються соціальними та економічними факторами, історичними подіями, етнічною приналежністю та середовищем, в якому живе та розвивається особистість. Це було враховано у визначенні «дорослої людини», запропонованому спеціалістами ЮНЕСКО: «Дорослою є людина, яка визнається дорослою в тому суспільстві, до якого належить» [45].

Г. Даркенвальд та Ш. Мерріам [Darkenwald, Merriam, 1982] зауважують, що доросла людини – це людина, яка грає певні соціально значущі ролі та несе відповідальність за своє особисте життя. У цьому визначенні дорослість пов'язується не з віком, а з соціально-психологічними чинниками, які усвідомлюються як особистістю, так й суспільством [31].

Згідно з цим біологічний вік – це необхідна, але не визначальна умова становлення дорослої людини як активного суб'єкту суспільства. Тому важливим критерієм дорослості можна вважати соціально-психологічну зрілість, яка характеризується здатністю людини до самостійного прийняття життєво важливих рішень на основі особистих «сенсів життя» (В. Франкл) та їх здійснення.

Це означає, що доросла людина – це не тільки фізично зріла особистість, це перш за все соціально сформована особистість, яка виступає суб'єктом суспільної та виробничої діяльності, здатна до самостійного та відповідального прийняття рішень відповідно до норм і вимог суспільства. Це суб'єкт суспільно-трудової діяльності, який веде самостійне життя: виробниче, суспільне, особисте. Він самостійно ухвалює рішення, активно регулює свою поведінку. Таким чином, дорослість – це не тільки певний період життя людини, а й особливий стан, сутнісними характеристиками якого є усвідомленість та відповідальність за свої дії.

На нашу думку, в зазначених підходах до визначення поняття «дорослої людини» недостатньо акцентується увага на такій важливій характеристиці дорослої людини, як її життєвий досвід, який виступає у трьох формах: побутовий, професійний та соціальний.

Узагальнюючи різні підходи до визначення поняття «доросла людина», ми приймаємо таке: доросла людина – це людина, яка набула фізіологічну, соціально-психологічну зрілість, економічно незалежна, має певний життєвий досвід та рівень самосвідомості, що є достатнім для відповідальної самокерованої поведінки.

Водночас для освіти дорослих суттєве значення має поняття «дорослий учень», яке базується на певних юридичних та освітніх засадах, що є відмінними у різних країнах. Так, в Англії та Уельсі, дорослим «учнем» вважається кожен, хто навчається після завершення обов'язкового навчання, проте частіше дорослою вважають людину, яка досягла 19-річного віку. Навпаки, в Іспанії та Португалії 16-річна людина може бути визнана «дорослим учнем». Стосовно вищої освіти, у Великій Британії та Ірландії національно визнаним віком, що відокремлює дорослих від студентів є вік 21 та 23 відповідно, а у Бельгії – 25 років. У Швеції термін «дорослий студент» майже не використовується, тому що багато людей стають студентами після 25 років. У Данії теж немає чіткого визначення віку дорослого учня. Наприклад, у муніципальній освіті дорослих може брати участь людина від 18 років, а у професійній освіті дорослих – після 25 років. У Норвегії дорослим учнем визнана людина після 19 років. Така сама ситуація і в Німеччині.

Інтегральною характеристикою системи освіти дорослих є її якість.

Наші розвідки доводять, що учіння про якість створювалося на філософсько-методологічній базі і розвинулося від квалітативізму Аристотеля до сучасної квалітативної парадигми О. Субетто, ґрунтується на Канківському розумінні переходів внутрішньої якості об'єктів у зовнішню якість та Гегелівському тлумаченні якості як тотожної з буттям реалії, якщо щось втрачає свою якість, то воно вже не може бути тим, чим воно є [20].

Вивчення міжнародного досвіду моніторингу якості освіти показало, що перші згадування про якість освіти датується 1814 роком та наводиться у контексті оцінювання якості освіти в Ірландії на відповідність вимогам до читання, принципів релігії та моралі тощо [25]. У XIX-XX століттях увагу проблемам якості освіти приділяли М. Пирогов, К. Ушинський, які вважали, що якість освіти необхідно пов'язувати з педагогічною діяльністю викладача. Особливо наголошували на залежності якості освіти від творчого саморозвитку викладача [4].

Згідно визначенню вчених, «якість» є досить складною філософською, економічною, соціальною і водночас громадською системою категорією, яку можна визначити тільки через систему суджень, у яких відбиваються основні системні принципи і закономірності формування і розвитку якості Згідно із міжнародними стандартами якість означає сукупність характеристик об'єкта, що

стосуються його здатності задовольняти встановлені та передбачувані потреби (міжнародний стандарт ISO 8402-94); якість визначають як ступень, з якою сукупність власних характеристик виконує вимоги (міжнародний стандарт ISO 9000:2000) [37].

При визначенні поняття якості виокремлюється два аспекти:

- аспект характеристик об'єкта;
- аспект потреб індивіду, які використовують цей об'єкт.

Заактуалізуємо на важливості цих аспектів, оскільки в умовах ринкової економіки якість оцінюється з позицій користувачів (аспект потреб), а управління якістю проявляється через характеристики товарів чи послуг (аспект характеристик). Звідси, «якість» – це здатність товару чи послуги задовольняти встановленим чи передбачуваним потребам.

Розширене трактування феномена якості подано Ф. Кросбі [Crosby, 1995]. Учений виокремлює три основні підходи до визначення якості: з точки зору відповідності забезпечення стандарту якості, відповідності домовленостям, відповідності інтересам споживача.

При цьому потрібно враховувати, що основними світовими тенденціями в галузі забезпечення якості освітніх процесів є:

- розробка єдиних критеріїв і стандартів гарантії якості освіти (як приклад, документ «Стандарти і Директиви для агентств гарантії якості у вищій освіті на території Європи»);
- створення і впровадження систем якості ВНЗ на базі різних моделей системи якості, включно з вимогами і рекомендаціями міжнародних стандартів ISO 9000, європейської моделі TQM тощо;
- створення, розвиток і гармонізація національних систем акредитації освітніх програм Європейських країн;
- перенесення основної уваги з процедур зовнішнього контролю освітнього процесу і його результатів на базі національних систем акредитації і атестації на внутрішню самооцінку з використання різних моделей [10; 20].

За матеріалами ЮНЕСКО, якість освіти визначається як «багатовимірна, багаторівнева та динамічна концепція, яка стосується контекстуальних параметрів моделі навчання, інституційної місії та цілей, а також конкретних стандартів у межах певної системи, установи, програми або дисципліни» Забезпечення якості є «постійним процесом оцінки (оцінки, моніторингу, забезпечення, підтримання та вдосконалення) якості системи вищої освіти» [48]. Узагальнення наукових джерел щодо визначення поняття якості освіти дозволяє визначити її на інституційному рівні як багатовимірну інтегральну характеристику місії, цілей, умов, процесів, ресурсів ЗВО, формальних та неформальних результатів, пов'язаних із особистісно-професійним розвитком, успішністю суб'єктів вищої

освіти; їхньою відповідністю індивідуальним та соціальним потребам, інституційним, державним, міжнародним стандартам [18].

У визначенні якості освіти виокремлюються три основні підходи:

- об'єктивістський, який обґрунтовано Дж. Джордоном [Gordon, 1998], та П. Джекобсоном [47]. За цим підходом, аналіз якості освіти здійснюється на підставі вхідних параметрів освітньої системи (професійного рівня викладачів, рівня матеріально-технічного забезпечення, рівня знань студентів на початковому етапі навчання тощо) та вихідних параметрів (рейтингу випускників, можливості їхньої подальшої освіти, працевлаштування тощо);
- релятивістський, що спирається на досягнення цілей навчання, а не на критерії, за яким з'ясовується відповідність рівня навчальних досягнень запланованому результату у вигляді вимог освітніх стандартів [46];
- концепції розвитку Л. Харвей орієнтована на вдосконалення якості освітнього процесу в поточний період. При оцінюванні якості освіти розглядають творчу пізнавальну активність тих, хто навчається, рівень сформованих у них компетенцій [12].

Як бачимо, об'єктивістський та релятивістський підходи спрямовані на зовнішню оцінку якості освітнього процесу, тоді як концепція розвитку орієнтована на внутрішню оцінку діяльності освітньої інституції.

Результати наших досліджень дозволяють стверджувати, що якість освіти пов'язується з:

- досягненням певного рівня засвоєних знань; якістю освітнього процесу; здатністю освітньої установи задовольняти запити споживачів різних рівнів; підвищенням рівня розвитку здібностей особистості, готовністю майбутнього фахівця до життя в соціумі та професійної діяльності (Євтух, Волощук, 2008);
- урахуванням в навчальному процесі динаміки технологічних та структурних змін, стратегії підприємництва, інноваційних процесів, організаційних удосконалень, насиченості ринку праці, попиту і пропозиції окремих спеціальностей [7];
- знаннями, які розглядаються як перевірені практикою результати пізнання людиною навколишнього світу; уміннями, що визначаються як здатність особистості ефективно виконувати певну діяльність на основі набутих знань у змінених чи нових умовах; навичками як здатністю виконувати будь-які дії автоматично, без поелементного контролю; показниками особистісного розвитку [17].

Проте, не дивлячись на багатоаспектність визначень «якості освіти», їх пов'язує те, що за основу порівняння беруться заплановані цілі навчання, потреби громадян, підприємств, суспільства і держави.

У контексті нашого дослідження якість освіти доцільно розглядати як ступінь задоволення очікувань різних учасників процесу освіти від тих освітніх послуг, що надаються освітньою установою.

На думку американського професора Д. Ділла, всі національні системи забезпечення якості освіти відповідають одній з трьох моделей:

- європейська модель центрального контролю забезпечення якості державними міністерствами освіти. Передбачає проведення зовнішнього оцінювання ЗВО на предмет визначення його відповідальності перед суспільством;
- британська модель, в якій держава покладає відповідальність за забезпечення якості на університети, що самостійно здійснюють акредитацію, тобто базується на внутрішній самооцінці академічної спільноти. Формування такого механізму оцінки якості освіти пов'язане із значною автономією навчальних закладів у Великій Британії і децентралізацією управління освітою. У цій країні існує багаторівнева система акредитації університетів і освітніх програм. В Австралії також панує ця модель оцінки якості освіти, запроваджено новий підхід до акредитації освітніх програм. Процедура акредитації включає, поряд із внутрішніми оцінками й гарантіями якості, зовнішні критерії та рекомендації з боку промислових підприємств;
- американська модель децентралізованого забезпечення якості, що поєднує обмежений контроль з боку держави з ринковою конкуренцією; є органічним поєднанням зазначених двох, що дає їй значні переваги та широкі можливості при застосуванні, оскільки передбачає як суспільну, так і державну форми контролю досягнутих результатів [32].

Під моделлю системи забезпечення якістю розуміється сукупність принципів, методів, показників і вимог до різних аспектів і процесів діяльності організації, критеріїв, що визначають рівень досконалості цих процесів і способів їх оцінки, які в сукупності визначають усі процеси діяльності організації, спрямовані на досягнення необхідних результатів з якості.

Наші розвідки переконують, що міжнародна практика у галузі забезпечення якості освіти дорослих базується на:

- якості результату, тобто на рівні сформованості професійних кваліфікацій чи особистісних компетенцій, які очікують споживачі;

- якості освітніх програм, яка буде гарантувати очікуваний результат (рівень професійних кваліфікацій чи особистісних компетенцій);
- інституційній якості чи якості управління організацією. Це якість системних рішень з формування освітнього середовища, який буде гарантувати якість освітніх програм і очікуваний результат.

Зазначимо, що на європейському рівні регулярно проводять дослідження, що дозволяють визначити ситуацію дорослих осіб у сфері освіти і професійного навчання: дослідження робочої сили ЄС, дослідження освіти дорослих; дослідження продовженої професійної освіти.

З огляду на думки вчених та практиків, доцільно виокремити суттєві ознаки нового управлінського мислення:

- людська спрямованість, усвідомлення, що якість і прибутки – від людини;
- соціальне забарвлення менеджменту – збільшення уваги і витрат до соціальних потреб персоналу;
- повага та довіра до персоналу;
- гуманізація управлінського мислення: система цінностей, дух, переконання організації – це сили, які рухають технологіями, фінансами, бізнесом;
- послаблення вертикальних зв'язків та зміцнення горизонтальних;
- формула ефективного управління: вести до успіху інших;
- узгодження цілей організації, керівництва і персоналу;
- децентралізація управління;
- філософія тотальної якості: управління за результатами, контроль за якістю кожної підсистеми;
- системність в мисленні та діяльності керівників;
- розвиток інноваційних тенденцій в управлінні;
- удосконалення організації через оновлення управління;
- програмування самоосвіти;
- концептуальний підхід до управлінської діяльності в цілому [13].

Водночас менеджмент якості освіти взагалі та освіти дорослих, зокрема, використовує основні моделі управління розвитком освіти:

- модель управління розвитком освіти, що заснована на оціночному підході (проведення самообстеження і самооцінювання діяльності закладу освіти, SWOD-аналіз);
- модель управління розвитком, заснована на принципах загального менеджменту якості TQM (Total Quality Management), що базується на процесному підході, акцентує наявності місії, стратегічних цілей, перспективних планів;

- модель управління розвитком, заснована на міжнародних стандартах серії ISO 9000:2000, передбачає номенклатуру всіх зацікавлених сторін, виявлення їхніх вимог до якості продукції; створення системи постійного вдосконалення діяльності [16; 18].

Звідси, якість освіти дорослих можна визначити як ступень задоволення освітніх потреб усіх зацікавлених суб'єктів – замовників (дорослих людей, підприємців, суспільство тощо), тобто здатність тих, хто навчався виконувати певні функції чи досягати більш високого рівня саморозвитку після завершення навчання у певних просторово-часових умовах. Це співвідноситься з прогностичною функцією освіти дорослих.

Ми виходили з того, що основними аспектами якості освіти дорослих можна вважати:

- соціоцентристський, в якому якість освіти дорослих ідентифікується як відповідність потребам розвитку економіки і суспільства;
- культуроцентристський, в якому якість освіти дорослих ідентифікується з позицій вимог відтворення національної культури;
- людиноцентристський, в якому якість освіти дорослих ідентифікується як відповідність запитам особистості, її очікуванням;
- змістовний або знанневоцентристський, в якому якість освіти дорослих ідентифікується як якість змісту освіти дорослих, що відбиває рівень особистісної та професійно - спеціалізованої підготовки, відповідність вимогам випередження розвитку «живого знання», трансльованого в освітньому процесі освітніх інституцій освіти дорослих.

Проблема якості освіти дорослих реалізується в контексті проблем менеджменту якості. Менеджмент якості – галузь знань, яка допомагає здійснювати функції керування, суб'єктами якого є люди (керівники різних видів) і спрямована на людей (об'єктів керування). Оскільки менеджмент – наука про соціальне, адміністративне керування, то і менеджмент якості це сукупність принципів, методів, засобів і форм організації та керування виробництвом і виробничим процесом з метою включення вимог до якості [2; 22; 1].

Саме з загальних позицій менеджменту якості можна окреслити дефініційне поле менеджменту якості освіти дорослих. Розпочнемо з поняття «управління».

Категорія «управління» досить багатогранна. За своєю суттю воно є складним та значною мірою універсальним суспільним феноменом.

Аналіз джерельної бази свідчить, що в наукових колах не існує єдиного визначення поняття «управління», яке розуміється як:

- об'єктивний процес упорядкування систем, суть якого полягає в забезпеченні їх цілісності, підтриманні заданого режиму їх діяльності й досягненні мети шляхом обміну інформацією між їх підсистемами (керуючою та керованою) каналами прямого й зворотнього зв'язку [6].
- процес цілеспрямованого впливу керівника підсистеми або органу управління на керовану підсистему або об'єкт управління з метою забезпечення його ефективного функціонування та розвитку;
- багатоцільова та за внутрішньою будовою складна свідомо діяльність, що включає в себе певну кількість незалежних компонентів. Воно повинне передбачати прогнозування, визначення цілей, планування, організацію, мотивацію, контроль, розвиток та політику [8];
- неперервний та цілеспрямований процес впливу на керований об'єкт;
- цілеспрямований вплив, необхідний для узгодження спільної діяльності людей; структура й функції з упорядкування, збереження й цілеспрямованого розвитку системи; процес, що підтримує систему в наперед заданому якісному й кількісному стані або переводить її в новий [14].

Узагальнення висновків, що стосуються проблем управління, дозволяє дати визначення управлінню як цілеспрямованому впливу суб'єкту управління на об'єкт управління з метою вирішення відповідних управлінських завдань. Суб'єкт, об'єкт управління та взаємодія між ними визначають структуру та зміст діяльності механізму управління [11].

Одним з основних видів управління є соціальне, яке визначається як здійснення цілеспрямовуючого, організуючого та регулюючого впливу на спільну (колективну) діяльність людей із метою ефективного досягнення спільних результатів відповідно до реальних суспільних потреб [19].

Науковці доводять, що управління якістю загалом і якістю освіти як об'єктом управління зокрема є певним видом діяльності, що характеризується цілепокладанням (визначенням цілей цієї діяльності), системністю, орієнтацією на потреби споживачів, ґрунтується на певних принципах організації діяльності, виконує низку функцій і реалізується з використанням сукупності загальних і спеціальних методів впливу на керований об'єкт [9].

Управління освітою як різновид соціального, визначається як цілеспрямована зміна її стану, що потребує знання природи об'єкта управління, наявності відповідної інформації для прийняття управлінських рішень, механізмів та ресурсів їх реалізації [7].

Управління якістю за своїми функціональними ознаками визначається і реалізується за такої структури цієї діяльності:

- формування стратегії, що передбачає розробку структури цілей, норм і стандартів якості освіти;
- реалізації стратегії, що потребує забезпечення різноманітних моніторингових досліджень (якості кадрового потенціалу, джерел формування змісту освіти, інформаційного і метрологічного забезпечення освітніх процесів, освітніх технологій, дидактико-педагогічного забезпечення, тощо), які разом дають можливість досягти визначених норм якості освіти; 3. зворотного зв'язку, у якому здійснюється аналіз і оцінка досягнутої якості освіти відповідно до поставлених цілей і норм якості, що сформульовані у вигляді певних вимог, які піддаються вимірюванню [9].

У 2000 році ООН визначила глобально важливі Цілі Розвитку Тисячоліття (ЦРТ), серед яких забезпечення якісної освіти впродовж життя. У 2017 році в підсумковому документі Саміту «Перетворення нашого світу: порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року» окреслювалося 17 цілей Сталого Розвитку (ЦСР), одна з яких - забезпечення всеохоплюючої і справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх.

Виходячи з цього, управління освітою дорослих ми розглядаємо як вид соціального управління, що забезпечує цілеспрямованість та організованість впливів на систему освіти дорослих та сприяє не лише її функціонуванню, але й розвитку. У зв'язку з актуалізацією освіти дорослих, вимоги щодо управління якістю освіти посилюються. Адже система управління є найбільш значущим чинником, що впливає на результат діяльності будь-якої соціальної системи, у тому числі й системи освіти дорослих у забезпеченні її якості [19].

Зауважимо, що менеджмент освіти дозволяє суттєво покращити та актуалізувати діяльність і підвищити результативність роботи закладу освіти, досягти і стабільно підтримувати високу якість своїх освітніх послуг для задоволення потреб і вимог споживачів; отримати визнання замовників через процедуру сертифікації; брати участь у тендерах, у тому числі міжнародних щодо надання освітянських послуг на вигідних умовах [22].

Під системою менеджменту якості освіти дорослих розуміють систему управління, яка ґрунтується на організаційній структурі закладу освіти, документації (документування процедур, методичних рекомендацій, положень, інструкцій) і усіх процесів, необхідних для здійснення загального керівництва якістю. Система менеджменту якості професійної освіти і освіти дорослих не встановлює вимоги до змісту навчальних програм, не визначає шляхи і

способи їх впровадження. Її завдання – управління процесами у закладі освіти.

Виокремимо думку В. Кременя щодо важливості управління освітою дорослих, зокрема в частині, що «нині вимоги до освіти стали на порядок вищими, у світі відбуваються динамічні зміни, прогрес забезпечуватимуть інноваційні та інформаційні технології. Система освіти дорослих в умовах глобалізації суспільства, конкурентного середовища набуває жорсткості, тому на порядку дня постають якість людського капіталу, розвиток особистості, людина як центр розвитку суспільства, яка має постійно вдосконалюватися на основі освітніх програм і самовдосконалюватися. Для виконання цього завдання потрібна конкретна державна підтримка».

Більшість розвинутих країн світу мають законодавче забезпечення освіти дорослих у тому чи іншому вигляді (Закон про освіту дорослих (Норвегія), спеціальний розділ про освіту дорослих у загальнонаціональному Законі про освіту (Швеція, Франція), Закон, що регулює окремі аспекти на напрямки освіти дорослих (Німеччина, Велика Британія), яке охоплює найбільш важливі напрямки, а саме: забезпечення державних гарантій доступності якісної освіти впродовж життя; розробку механізмів стимулювання дорослих до навчання; удосконалення системи управління та фінансування освіти дорослих.

Підготовку національних законодавчих актів про освіту дорослих можна розглядати як свідчення дійсної уваги держави до проблеми підвищення якості та доступності освіти для всіх груп населення.

Особливий предмет законодавчо-правового регулювання складає управління розвитком освіти дорослих як складного, багатомірного соціального об'єкту, який постійно змінюється.

В основі управління розвитком освіти дорослих у країнах розвитої демократії лежать такі підходи: децентралізація (чітке розподілення компетенцій та повноважень суб'єктів по управлінській вертикалі); автономність освітніх закладів; демократизм; державно-громадський характер.

Зауважимо, що відхід від централізації в управлінні освітою дорослих здійснювався поступово, починаючи з 60-х років ХХ ст. Суттєвим поштовхом слугувало прийняття в Норвегії Закону про освіту дорослих (1976), який затверджував відхід від державного регулювання системи освіти дорослих та перехід до децентралізації в управлінні цією галуззю освіти [35].

На сьогоднішній день у європейських країнах управління системою освіти дорослих здійснюється, здебільшого, на національному, регіональному, муніципальному (локальному) та на рівні навчального закладу. Зазначимо, що кожен з рівнів управління є

мережею як з державних, так і недержавних інституцій, які виконують різноманітні функції та завдання.

Для підвищення ефективності управління освітою дорослих, на нашу думку, необхідно забезпечити перехід від багатьох невзаємозв'язаних між собою елементів до системного управління освітою дорослих, яке передбачає єдину спрямованість та узгодженість дій різних за своєю природою органів управління, ресурсного забезпечення, нормативно-правової бази, воно будується на основі державної політики та включає як цілеспрямований вплив на навчальний процес та умови, що його забезпечують (програмно-методичні, кадрові, матеріально-технічні, нормативно-правові), так і формування соціального замовлення на основі вивчення стану та перспектив розвитку соціально-економічної сфери та освітніх потреб дорослих людей.

Управління якістю освіти дорослих пов'язане з реалізацією як освітніх функцій, так і функцій управлінських, оскільки проблему поліпшення якості освіти дорослих варто розглядати не лише з огляду вдосконалення методики викладання навчальних предметів, а й з точки зору забезпечення управлінського впливу, спрямованого на реалізацію державної освітньої політики щодо гарантування якості.

Зазначимо, що управління якістю освіти – це особливе управління, організоване та спрямоване на досягнення не будь-яких, не випадкових, не просто кращих за попередні, а цілком визначених, заздалегідь спрогнозованих із можливим ступенем точності результатів освіти, де мета (результат) має бути спрогнозована операційно в зоні потенційного розвитку того, хто навчається. Тоді управління якістю освіти дорослих можна розглядати як діяльність, в якій її суб'єкт через надання освітніх послуг і вирішення управлінських завдань забезпечує організацію спільної діяльності споживачів та її спрямованість на якісне задоволення їхніх освітніх потреб.

Аналіз наукової літератури та досвіду управління американськими та європейськими закладами формальної і неформальної освіти свідчить, що найбільше поширення у вдосконаленні діяльності навчальних закладів отримали такі моделі системи управління якістю, як:

- загальне управління якістю (Total Quality Management – TQM) [34];
- Національна премія якості М. Болдріджа (The Malcolm Baldrige Award) [33];
- серія стандартів Міжнародної організації зі стандартизації (ISO 9000 series) [37];
- збалансована система показників (Balanced Scorecard) та інші.

Водночас надання освітніх послуг означає забезпечення якості на основі безперервного врахування вимог і очікувань споживачів та можливостей ринку праці, а також постійне поліпшення якості підготовки, розробку нових освітніх послуг (рис. 1).

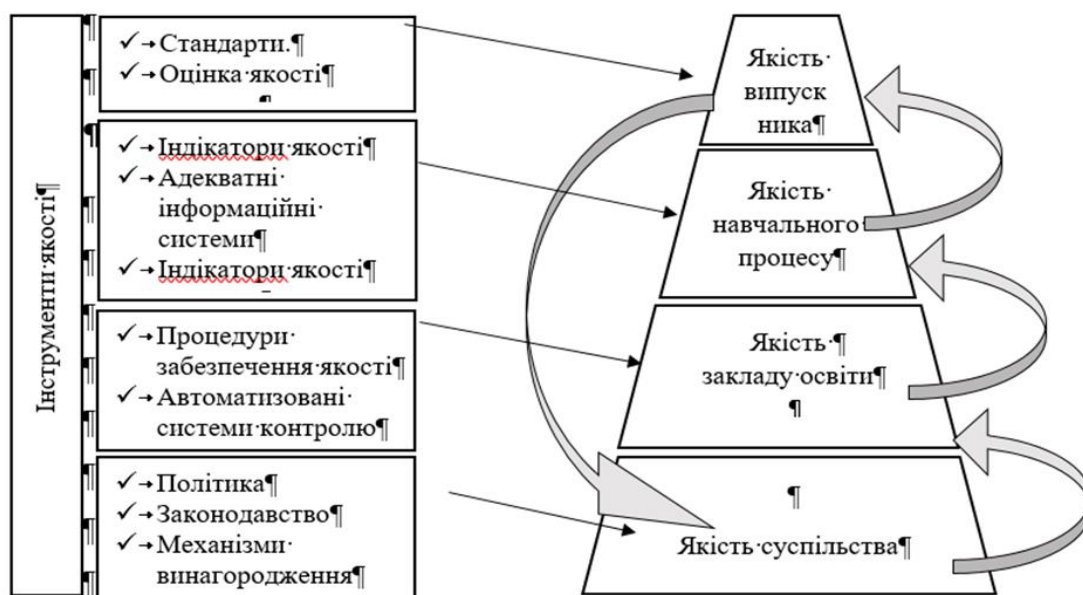


Рис. 1. Піраміда якості освіти [15]

Загально визнаними є міжнародні стандарти ISO 9000, у яких узагальнено та систематизовано досвід управління якістю різних країн. Закладені в них принципи якості дозволяють успішно їх використовувати при розробці системи управління якістю освіти, взагалі, та освіти дорослих, зокрема:

- організація, орієнтована на споживача. Організація залежить від своїх споживачів і тому повинна орієнтуватися на їх потреби;
- підвищення відповідальності керівників за результати діяльності; орієнтація і мотивація персоналу на виконання єдиних цілей і задач;
- підвищення відповідальності персоналу за результати своєї діяльності, зацікавленості їх в успіхах організації і своєї причетності до вирішення загальних задач, залучення їх у функціонування системи управління якістю освіти дорослих;
- застосування процесного підходу. Бажаний результат досягається ефективніше, якщо усіма ресурсами і видами діяльності керують як процесами, тобто як сукупністю послідовних дій. При цьому питання якості освіти мають бути закладені в кожний процес. Такий підхід дозволяє: виявити пріоритетні напрями розвитку організації; прогнозувати результати діяльності; оцінювати можливості її покращення; більш ефективно використовувати ресурси і знижувати витрати на навчальну діяльність;

- застосування системного підходу до управління. Системний підхід означає визначення, розуміння і управління системою взаємопов'язаних процесів з метою досягнення більшої результативності і ефективності організації. Переваги цього принципу: встановлення взаємозв'язків між процесами системи; виявлення процесів, що найкращим чином приводять до досягнення бажаних результатів; концентрація зусиль на найбільш важливих процесах; неперервне покращення процесів шляхом моніторингу, оцінок і наступної модернізації;
- постійне покращення. Постійне покращення є незмінною цінністю організації. Переваги: швидке реагування на появу прогресивних розробок, методів і технологій, впровадження їх у відповідності з можливостями організації; підвищення професіоналізму персоналу шляхом навчання методам і засобам постійного підвищення якості освіти;
- прийняття рішень, заснованих на фактах. Ефективні рішення базуються на логічному чи інтуїтивному аналізі фактичних даних і інформації. Переваги: можливість отримати достовірні дані і інформацію, прийняття рішень, що базуються на достовірній інформації; забезпечення доступності інформації для персоналу; підготовка персоналу, здатного аналізувати факти і приймати рішення на їх основі [24].

По суті управління якістю освіти дорослих відноситься до ситуаційного управління, в основі якого лежить: формування варіантів- альтернатив управлінських рішень; вирішення задач поточного і перспективного планування; вироблення стратегії управління якістю освіти дорослих як на короткий, так і на тривалий періоди; забезпечення єдності ближніх і дальніх цілей; збалансування витрат різних видів ресурсів тощо. Ситуаційне управління базується або ж на досвіді і знаннях осіб, що приймають рішення, або на основі знань експертів з наступним колегіальним обговоренням і прийняттям обґрунтованих рішень, або ж на основі використання різних моделей як самого об'єкта, так і його оточення, а також динамічних процесів, що протікають в системі. Останній напрямок є самим перспективним, оскільки на підставі динамічних моделей можна виробити поточне рішення, але й спрогнозувати наслідки від прийнятих рішень (Чміль, 2006). Основна ідея системи управління якістю освіти дорослих полягає в постійному покращенні, яке можна розглядати як дію спрямовану на підвищення якості персоналу, якості підготовки (слухачів), якості інфраструктури освітніх інституцій та посиленні результативності і ефективності використаних для цього форм, методів і засобів.

З огляду на наукові джерела зазначимо, що впровадження систем якості в освіту дорослих, наприклад, таких як, «Total Quality

Management» (TQM), де одним з принципів проголошено постійне покращення та самовдосконалення управління якістю, позитивно впливає на організаційну, ринкову та фінансову стратегію формування тривалих конкурентних переваг [29].

Зазначимо, що заклади формальної та неформальної освіти у розвинутих країнах наразі сприйняли принципи саме системи TQM, зокрема:

- швидке реагування на вимоги замовників з урахуванням конкретних потреб ринку праці, політичних та громадських вимог суспільства;
- повага до людей та їхніх ідей;
- управління на основі фактів (прийняття управлінських рішень на основі об'єктивної інформації);
- безперервне удосконалення (орієнтація на інновації та ринкові вимоги);
- самооцінювання [16].

Концепція TQM була визначена у роботах Демінга Вільяма Едвардса (William Edwards Deming) та продовжує розвиватися у працях сучасних дослідників та практиків менеджменту. Вона спирається на 14 принципів, серед яких є такі принципи, як: постійність цілі, покращуйте кожен процес, переймання на себе лідерства, відмова від масового контролю – перетворення якості у невід'ємну характеристику освіти, введіть у практику підготовку та перепідготовку кадрів, заснуйте лідерство, заохочуйте прагнення до освіти та ін.

Застосувавши основні принципи, складові загального управління якістю (TQM) до побудови системи менеджменту якості освіти дорослих через впровадження в освітній процес інновацій, ми можемо досягти безперервного циклу планування якості, діяльності з якості, постійного контролю якості та її поліпшення у системі освіти дорослих.

Основою TQM слугує цикл управління PDCA (Plan– (плануй) – Do (роби) – Check (перевірй) – Act (впливай), який отримав назву цикл Демінга (рис.2).

Його застосуванні в різноманітних галузях діяльності, зокрема, в освіті дорослих, дозволяє ефективно керувати цією діяльністю на системній основі. З огляду на наукові джерела зазначимо, що впровадження моделі TQM в освіту дорослих, яка спрямована на постійне покращення та самовдосконалення управління якістю, позитивно впливає на організаційну, ринкову та фінансову стратегію формування тривалих конкурентних переваг освітніх інституцій [29].

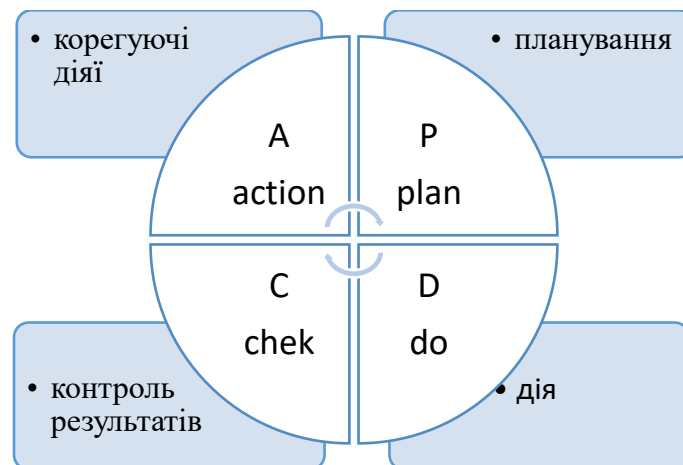


Рис. 2. Цикл управління якістю Демінга (PDCA) [29]

Вважається, що методологія PDCA є найпростішим алгоритмом дій керівника по управлінню процесом і досягнення його цілей. Цикл управління починається з першого кроку - планування, на якому формулюють цілі та визначаються процеси, які необхідні для досягнення цілей, відбувається планування робіт по досягненню цілей процесу і задоволення споживача, планування виділення і розподілу необхідних ресурсів; другий крок – виконання, коли виконуються заплановані роботи; третій крок – перевірка, що включає збір інформації та контроль результату на основі ключових показників ефективності, виявлення та аналіз відхилень, встановлення причин відхилень; четвертий крок – корегування (вплив), що передбачає прийняття заходів щодо усунення причин відхилень від запланованого результату, зміни в плануванні та розподілі ресурсів.

Модель TQM склала основу вимог міжнародних стандартів ISO 9000, у яких узагальнено та систематизовано досвід управління якістю різних країн.

Зазначимо, що у новій версії стандартів ISO 9000 під назвою ISO 9000:2000 Quality management systems (Системи управління якістю) двадцять елементів якості виокремлено у чотири групи: розподіл відповідальності (management responsibility); управління ресурсами (resource management); реалізація продукції і послуг (product and/or service realization); виміри і аналіз (measurement, analysis and improvement) [3].

Вважаємо, що Положення стандартів ISO 9000 можуть бути використані у відповідній інтерпретації у сфері освіти дорослих, при цьому управління якістю навчання можливе на основі як оцінювання рівня професійної компетентності тих, хто навчався, так і оцінювання показників організації, процесу і засобів навчання.

Визначення якості освіти дорослих у ЄС ведеться на рівні формування європейської політики у рамках програми EQAVET (Європейська система забезпечення якості у професійній освіті), яка стоується як професійної освіти (ПО), так й освіти дорослих (ОД)

[34; 41]. У таблиці 1 представлено документи та події, які засвідчують особливий інтерес ЄС до проблеми якості освіти дорослих.

Таблиця 1

Розвиток ідей якості освіти дорослих в ЄС

2000	Лісабонська стратегія
2001	Європейський форум з якості ПО
2002	Копенгагенський процес
2003	Технічна робоча група з якості ПО
2004	Модель CQAF
2005	Модель EQAVET
2008	Модель EQR
2009	Рекомендації EQARF + ECVET, сеть QALLL
2010	EQAVET
2011	European Commission: Quality in the adult learning sector
2012	QALLL
2013	Working Group on Quality in Adult Learning
2014	Study on Quality Assurance in Continuous VET and on future development of EQAVET
2015	The Recommendation on Adult Learning and Education was adopted at the 38th Session of the UNESCO General Conference
2016	Перегляд структури EQAVET
2017	Report «Quality assurance in non- formal adult education» May 30, 2017, Riga, Latvia
2021	Improving the Quality of Non-Formal Adult Learning: Learning from European Best Practices on Quality Assurance, Getting Skills Right, OECD
2022	UNESCO 5 th Global report on adult learning and education

Особливе місце серед запропонованих рекомендацій у галузі забезпечення якості освіти дорослих займає цикл якості EQAVET (рис.3), який представляє собою адаптований до освіти цикл Демінга [4].

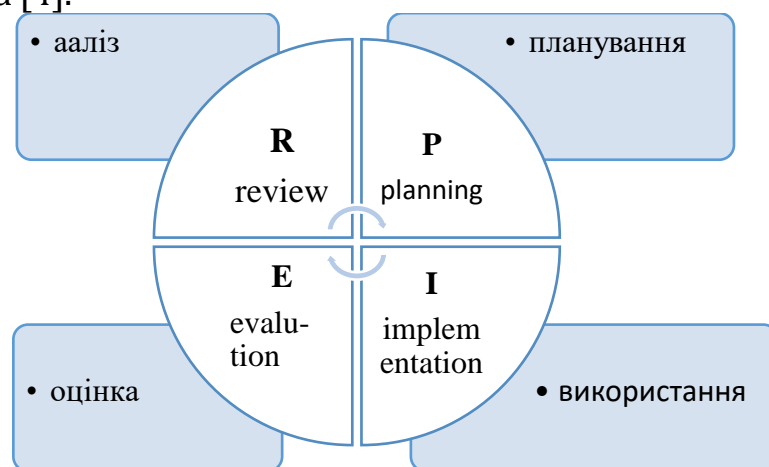


Рис. 3. Модель менеджменту якістю освіти EQAVET

Модель менеджменту якості освіти дорослих EQAVET стимулює прозорість процесів ПО та ОД. Вона спрямована на неперервний розвиток навичок, досягнення високих якісних результатів у навчальній діяльності, мобільність, взаємне визнання, співпрацю [27].

Моделі управління якості освіти дорослих розробляються з метою вдосконалення системи освіти дорослих і виявлення за допомогою системи критеріїв та показників залежності між ресурсами, умовами навчання та його результатами, зокрема: використання систем забезпечення якості у діяльності провайдерів, інвестиції у професійну підготовку викладачів та тьюторів, частка населення, які беруть участь в освіті дорослих, частка тих, хто закінчив навчання у межах програм ПО/ОД, практичне використання набутих навичок, механізми виявлення попиту на ПО і ОД на ринку праці, інструменти, які використовуються для поліпшення доступу до послуг ПО і ОД (таблиця 2).

Проведений аналіз моделей менеджменту якості освіти дорослих дозволив визначити їх переваги та недоліки, показати, що вони спрямовані на забезпечення потреб замовника освітніх послуг та суспільства, дозволяють оцінити потенціал системи освіти дорослих, підвищити об'єктивність контролю та оцінки освітніх організацій, отримати об'єктивну інформацію про стан якості освітньої діяльності, підвищити рівень інформованості споживача освітніх послуг, створити умови для визначення результативності і ефективності навчального процесу, своєчасно виявити відхилення у якості навчального процесу, з'ясувати фактори, що їх викликають та зробити відповідні коригуючі дії, оцінити повноту та достатність методичного забезпечення тощо (див. табл. 3).

З розвитком неформальної та інформальної освіти дорослих особливе значення набуває незалежна оцінка якості освіти. Сьогодні у країнах, й Україна не є винятком, активно здійснюється формування Національної системи кваліфікації, у якій робиться акцент на сертифікації професійних кваліфікацій дорослих. Вона базується на узгодженості запитів та пропозицій робочої сили з вимогами роботодавців. Перевагами сертифікації кваліфікацій є можливість визнання результатів неформального навчання, яке отримується на робочому місці, у повсякденному житті тощо.

У цьому контексті відзначимо своєчасність розробки стандарту ISO 29990: 2010 «Послуги з навчання у галузі неформальної освіти і професійної підготовки. Основні вимоги до постачальників послуг», мета якого надати загальну модель якості як для постачальників освітніх послуг, так й їх клієнтам при розробці і реалізації неформального навчання та розвитку.

**Європейські індикатори якості професійної освіти (ПО) і
освіти дорослих (ОД) [34], [35]**

<i>№</i>	<i>Європейський індикатор</i>	<i>Показники</i>
1	Використання систем забезпечення якості у діяльності провайдерів	Частка провайдерів навчання, які використовують у своїй роботі системи управління якістю у відповідності до законодавства
		Частка акредитованих провайдерів ПО і ОД
2	Інвестиції у професійну підготовку викладачів та тьюторів	Частка викладачів та тьюторів, які навчаються
		Обсяг інвестицій
3	Частка населення, яка бере участь	Кількість тих, хто навчається за програмами ПО з зазначенням програм та індивідуальних критеріїв
		Соціальні критерії, крім основних даних (стать, вік) використовуються додаткові (мігранти, безробітні)
4	Частка тих, хто закінчив навчання у межах програм ПО/ОД	Кількість тих, хто успішно закінчив/не закінчив програми ПО і ОД (які програми)
5	Частка тих, хто працевлаштувався після навчання за програмами ПО і ОД	Кар'єра випускників програм (конкретизація програм)
		Частка працевлаштованих (які програми закінчили)
6	Практичне використання набутих навичок	Дані по зайнятості у відповідності до спеціальності (вказати програму навчання)
		Ступень задоволеності дорослими і роботодавцями набутих навичками
7	Рівень безробіття	Частка безробітних у процентному відношенні до загальної чисельності робочої сили
8	Відсоток вразливих груп	Частка тих, хто відноситься до соціально незахищених груп населення (вік і стать)
		Частка тих, хто досяг успіху серед соціально незахищених груп населення (вік і стать)
9	Механізми виявлення попиту на ПО і ОД на ринку праці	Дані про механізми, які використовувалися з метою виявлення попиту у різних сегментах ринку
		Дані про ефективність цих механізмів
10	Інструменти, які використовуються для поліпшення доступу до послуг ПО і ОД	Дані про інструменти, які використовувалися на різних рівнях
		Дані про ефективність цих інструментів

Особлива увага у стандартах приділена тим, хто навчається та результатам навчання. Водночас ISO 29990:2010 може використовуватися з метою сертифікації постачальників освітніх послуг. Томас Рау, голова комітету ISO/TC232 «Освітні послуги для неформальної освіти та підготовки кадрів» пояснює, що метою ТК 232 є створення сприятливих умов для розробки стандартів у галузі

послуг неформального навчання, його основні елементи забезпечують якість та ефективність освіти та підготовки кадрів, покращують передачу знань, підвищують прозорість та можливості порівняння послуг навчання, а також сприяють підвищенню організаційної ефективності та скороченню загальних витрат на бізнес. Стандарт ISO 29990 буде сприяти покращенню [37].

Таблиця 3

Переваги та недоліки моделей менеджменту якості освіти дорослих (ОД) та професійної освіти (ПО)

Модель	Переваги	Недоліки
Система міжнародних стандартів ISO	Добре розроблена, цілісна, має стандарти для всіх рівнів системи як інституційному, так й на рівні системної взаємодії (вимоги до експертів, організацій, загальні правила перевірок тощо). Обізнаність про модель у постачальників освітніх послуг і її визнання.	Висока ступень узагальнення без урахування специфіки освітньої діяльності. Більшість експертів орієнтовано на промисловість
Система стандартів EQAVET	Орієнтована на ДО та ПО. Спирається на цикл Демінга. Має єдині європейські критерії контролю якості ДО та ПО.	Мало відома провайдерам. Передбачає оформлення великої кількості документів.
Європейські вимоги до кваліфікації	Може використовуватися для неформальної та інформальної освіти дорослих.	Не відпрацьована. Невідома провайдерам.
Система залікових балів ECVET	Може використовуватися для неформальної та інформальної освіти дорослих.	Не відпрацьована. Невідома провайдерам.
Модель менеджменту якості за стандартом ISO 29900	Враховує специфіку ДО та ПО. Може використовуватися для визнання відповідності організацій міжнародним вимогам якості	Невідома провайдерам.
CQAF	Адаптована до ДО та ПО. Добре опрацьована система визначення показників. Не потребує великих фінансових витрат	Мало відома провайдерам. Не використовується у незалежній оцінці.

Однак найбільш поширеного використання в побудові системи менеджменту якості освіти набула модель системи якості за міжнародним стандартом ISO 9000:2000. Її універсальність є відмінною її рисою. Стандарти серії ISO 9000:2000 узагальнюють основні досягнення сучасного менеджменту й можуть бути ефективно використані для побудови системи менеджменту якості

освіти дорослих. Як наголошує Т. Сич, «головне значення вимог стандартів ISO 9000 полягає в тому, що діяльність, пов'язана з якістю, повинна вестися на систематичній основі, тобто менеджмент якості є частиною загального менеджменту організації, реалізується послідовно та безперестанно. У системі менеджменту якості повинні постійно відбуватися зміни щодо її вдосконалення з орієнтацією на зовнішні та внутрішні фактори, які впливають на існування навчального закладу як відкритої системи» [23].

Забезпечення відповідності стандарту якості стосується визначення стандарту, методів і вимог до якості, які висуваються певними експертами. Цей процес супроводжується інспектуванням або оцінюванням, мета яких – перевірка того, наскільки практична робота відповідає запропонованим стандартам.

Отже, процес формування менеджменту якості освіти дорослих узагальнено на рисунку 4.

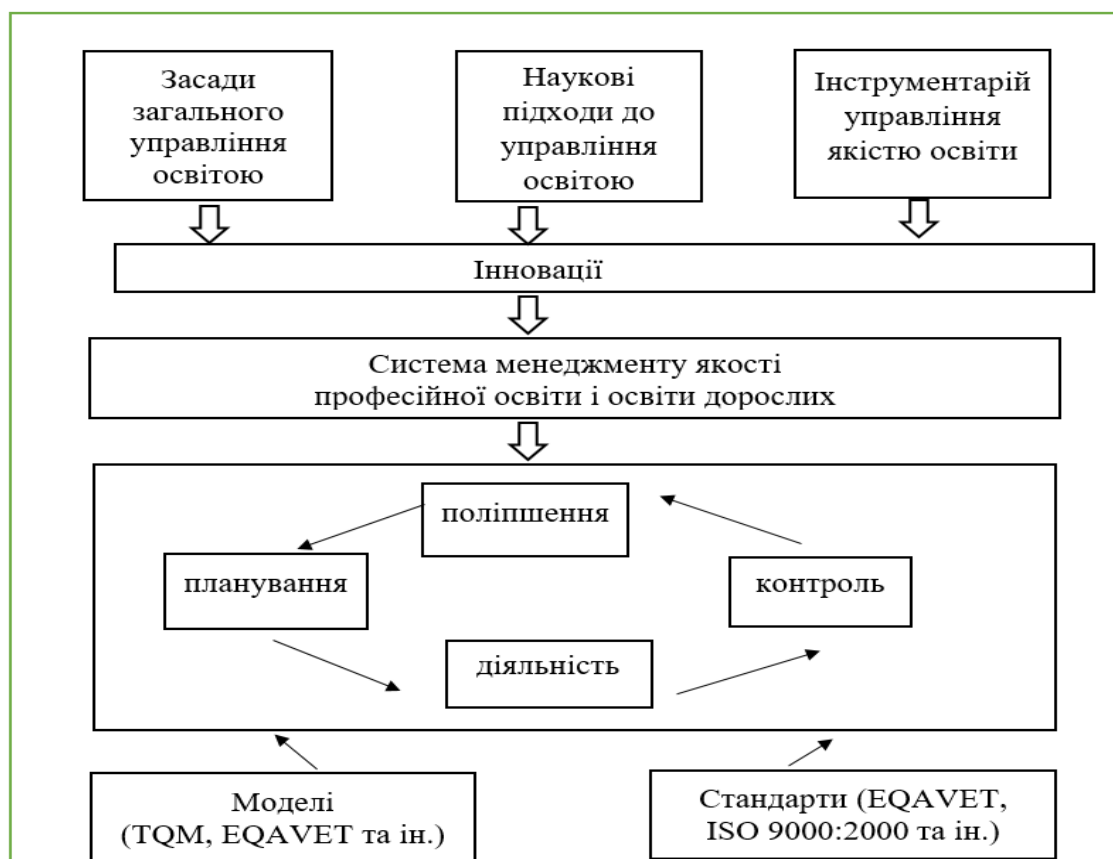


Рис. 4. Формування менеджменту якості освіти дорослих

Аналіз використання у різних країнах інструментів забезпечення якості професійної освіти і освіти дорослих, показав, що, наприклад, у Великій Британії, Іспанії та ін. такими інструментами слугують структура кваліфікацій, стратегії для якості освіти, розвиток національних статистичних систем, надання автономності освітнім інституціям, диверсифікація навчальних програм, модернізація систем освіти і гарантія її якості відповідно міжнародним тен-

денціям і досягненням. У Нідерландах особливу увагу приділяють збору даних про результативність, задоволеність зацікавлених сторін. У Швеції суттєву роль відіграє незалежна оцінка, зворотний зв'язок з ринком. Проте, більшість країн робить акцент на комунікації, вхідних компетенціях, навчанні, можливостях обліку, доступності, правах дорослих учнів, навчальних програмах, результатах.

Отже, підсумовуючи зроблений аналіз проблеми менеджменту якості освіти дорослих, можна сформулювати такі висновки: сучасна система менеджменту якості професійної освіти і освіти дорослих слугує створенню єдиної системи виявлення факторів та своєчасного виявлення змін, що впливають на якість освіти дорослих; сприяє створенню умов для впровадження нових технологій навчання, а також проведення незалежної оцінки та сертифікації програм, визначення результативності та ефективності процесу навчання; визнанню результатів неформального та інформального навчання дорослих; розвитку інструментів для прогнозування потреб у навичках та компетенціях дорослих; моделі управління якістю освіти дорослих, засновані на міжнародних стандартах серії ISO та стандартах EQAVET; найпоширенішими моделями є моделі управління якістю Демінга і загального управління якістю TQM (Total Quality Management). При цьому фундаментальними принципами є орієнтація на споживача, який визначає критерії якості потрібних йому освітніх послуг, зацікавленість сторін до якості надаваних послуг, створення діючих інструментів удосконалювання діяльності і контролю; системи управління якістю освіти дорослих мають спільні характеристики: організаційну якість, якість процесу навчання, якість персоналу та вимір результатів. Основними факторами успіху таких систем є орієнтація на того, хто навчається, прозорість системи, значна організаційна підтримка.

Література до параграфа

1. Батечко Н., Лут М. Забезпечення якості вищої освіти: українсько-польський досвід. *Освітологія*, 2018. №7. С. 145–151.
2. Гінзбург М. Д., Коваленко С. Є., Ключень А. М. Стандарти на системи керування: міжнародний та європейський досвід і його запровадження в Україні. *Стандартизація. Сертифікація. Якість*, 2016. №1, С. 7–16.
3. Драч І.А. Якість вищої освіти як національний пріоритет розвитку держави. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/6872/>.
4. Зінченко В. О. Теорія якості освіти в науковій літературі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2011. №16, С. 79–85.
5. *Енциклопедія державного управління* / Ред. Ю. В. Ковбасюк. К.: НАДУ. 2011.
6. *Енциклопедія освіти* / Ред. В.Г. Кремінь. К. : Юрінком Інтер. 2008.
7. Лук'янченко Н. Д., Ларичева, Г.В. О. Проблема якості професійної підготовки фахівців. *Вісник Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*, 2011. №16, С. 50–53.

8. Кондрашов О.М. *Трансформація публічного управління в умовах розвитку інформаційного суспільства та глобалізаційних процесів: вітчизняний та закордонний досвід*. К.: Науково-дослідний економічний інститут, 2016.
9. Лукіна Т.О. *Управління якістю загальної середньої освіти*. Київ.: Педагогічна думка. 2020. С. 25–27.
10. Локшина О.І. Забезпечення якості вищої освіти в умовах європеїзації України. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* (Серія: педагогічні науки), 2018. №3-4 (56-57), С. 127–132.
11. Луначек В. Е. *Державне управління освітою : підручник для вищих навч. Закладів*. Х. : Гімназія. 2010. 135с.
12. Максимова Л.П. *Організаційно-педагогічні засади забезпечення якості професійної підготовки майбутніх економістів засобами інформаційно-комунікаційних технологій* (Дис. канд. пед. наук). Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського. 2015.
13. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті: секрети успішного управління. Х.: Видав. гр. «Основа». 2005. 157с.
14. Мельник, А.Ф., Оболенський, О. Ю., Расіна, А. Ю., Гордієнко Л. Ю. Державне управління. К. : Знання-Прес. 2003. 132с.
15. Ніколаєнко С. Якість вищої освіти України – погляд у майбутнє. *Світ фінансів*, 2006. №3 (8), С. 7–22.
16. Одерій Л. П. Менеджмент якості освіти: методи і механізми. К.: ІСДО. *Освіта дорослих – важливий напрям розвитку суспільства*. URL: <http://znannya.org.ua>
17. Островерхова, Н. Оцінка якості освіти. *Освіта і управління*, 2005. Т. 8, №1, С. 109–113.
18. Полякова Г. Концептуальні основи та технологія формування системи внутрішнього забезпечення якості у закладі вищої освіти. *Адаптивне управління: теорія і практика*, 2018. №5(9), С. 29–35.
19. Попова О.І. Державне управління якістю освіти на місцевому рівні в контексті компенсаційного підходу. *Регіональне та муніципальне управління*, 2014. №3-4 (5-7), С. 112–118.
20. Сбруєва А. А. Формування європейського виміру забезпечення якості вищої освіти в контексті інтернаціоналізації освітнього простору. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка. 2019. 254с.
21. Сергєєва Л. М. Інституції професійно-технічної освіти країн Європейського Союзу : Навчальний посібник. К. : Арт Економі. 2012. 164с.
22. Сисоєва С. О., Соколова І. В. Теорія і практика вищої освіти. Київ-Маріуполь. 2016. 94с.
23. Сич Т.В. Міжнародні стандарти серії ISO 9000:2000 в системі освіти. *Вісник ЛНУ*, 2006. №4, С. 153–159.
24. Чміль А.І. Принципи формування системи управління якістю освіти в умовах реформування. *Післядипломна освіта в Україні*, 2006. №2 (9), С. 75–76.
25. Чорна О.В. Моніторинг якості вищої освіти: міжнародний досвід. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія педагогічна*, 2012. №2, С. 90–94.
26. *Adult education trends and issues in Europe*. Restricted tender N0. EAC/43/05 as completed by 11th of August 2006. URL: http://ec.europa.eu/education/pdf/doc268_en.pdf.
27. Bachmann D.C. *EQAVET Newsletter Editorial December 2013*, EQAVET Newsletter 8. 2013.

28. Crosby P. *Quality Is Still Free*. Michigan: McGraw-Hill. 1995.
29. Connor P. E. Total Quality Management: A Selective Commentary on Its Human Dimensions, with Special Reference to Its Downside. *Public Administration Review*, 1997. №57, 6 (Nov. - Dec., 1997), P. 501–509.
30. Courtney S. Defining adult and continuing education In S. B. Merriam and P. M. Cunningham (eds.) *Handbook of Adult and Continuing Education*. – San Francisco: Jossey-Bass. 2006
31. Darkenwald G. G. & Merriam S. B. *Adult education: Foundation of practice*. New York: Harper & Row, Publishers. 1982.
32. Dill D. D. Quality assurance in higher education: practices and issues. In P. P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw, (Eds.), *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Elsevier. 2007. P. 377–383.
33. European Commission. *Fundamentals of a 'Common Quality Assurance Framework' (CQAF) for VET in Europe*. Brussels: European Commission. 2004.
34. European Commission. *EQAVET implementation: «A European goal to be national approaches» achieved through We have applied EQAVET: EQAVET Projects 2011 – 2013 the experiences of the EQAVET pilot projects*. Brussels: EQAVET European Conference on Quality in VET. 2013.
35. Gordon G. Approaches to effective internal processes to quality management: an initial analysis. *Tertiary Education and Management*, 1998. №4 (4), P. 295–301.
36. Hillage J., Uden T., Aldridge F., and Eccles J. *Adult Learning in England: A Review*. Report 369. The Institute for Employment Studies, Brighton, England. 2000.
37. ISO 29990:2010 *Non-Formal Education and Training Management System*. URL: <http://ukcerti.co.uk/ISO-29990-2010.php>
38. Jarvis P. *International Dictionary of Adult and Continuing Education* (2 rd ed.) London: Taylor & Francis. 2007.
39. Knowles M.S. *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. London: Cambridge Book Company. 1980.
40. Kidd J. R. *How adults learn* (Original work published 1959). New York: Association Press. 1973.
41. Možina T. Quality definitions and structural quality indicators in adult education. *Journal of contemporary educational studies*, 2014. №4, P. 60–81.
42. Powell R., Smith R. & Reakes A. Defining common issues across Europe for adult education. *Report National Foundation for Educational Research*. London. 2003.
43. Tight M. *Key Concepts in Adult Education and Training* (3 rd ed.). Verlag: Falmer Press. 2004.
44. Ulicna D., & Curth A. *Study on Quality Assurance in Continuous VET and on future development of EQAVET*. Brussels: ICF GHK. 2013.
45. UNESCO Final Report. *International Conference on Adult Education* (3rd ed.). Paris: UNESCO. 1972.
46. UNESCO. *Final report. Fifth International Conference on Adult Education. Hamburg*. 1997. Retrieved from UNESCO website. URL: <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/repeng.html>
47. UNESCO. *Final report. Sixth International Conference on Adult Education*. Belem. 2009. Retrieved from UNESCO website. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187790e.pdf>
48. UNESCO. *5th Global report on adult learning and education*. Hamburg. 2022. Retrieved from UNESCO website. URL: https://www.uil.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2022/06/GRALE5_EN_FullReport15June2022.pdf

49. Vlăsceanu L., Grünberg L., & Pârlea D. Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions. Bucharest: UNESCO. 2007. URL: <http://unesco.org/images/0013/001346/134621e.pdf>

Яна Цебро

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1288-263X>

2.2. АДАПТИВНЕ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ОСВІТИ

Зміни в економічній та політичній системі вимагають від людей швидкої орієнтації в оточуючому просторі, їх взаємоадаптивної поведінки. Тому сьогодні затребуваним є розвиток адаптивних засад управлінської діяльності керівників закладів освіти.

Розкриття цієї проблеми може допомогти цілеспрямованому формуванню адаптивного управління соціально-педагогічними системами. Тому важливим завданням науки визначається виявлення та інтерпретація закономірностей адаптивного управління освітою. У зв'язку з цим, завданнями управлінської практики освітньої сфери є впровадження адаптивних засад управління закладами освіти та освітніми установами для цілеспрямованого розвитку гнучкості й мобільності, що відповідає потребі часу.

З позиції сутнісного розгляду та цілеспрямованого підходу до формулювання закономірностей управління, у тому числі адаптивного, викликають цікавість дослідження таких вітчизняних і зарубіжних учених, як Г.В.Єльнікова (наукові основи адаптивного управління освітою [2]), В.І.Маслов, М.О.Кириченко, В.В.Олійник (закономірності наукового управління закладами освіти [3]), О.М.Моїсєєв (якість управління школою [4]), В.С.Пікельна (моделювання управлінської діяльності керівника закладу освіти [6]), П.І.Третьяков, С.М.Мітін, Н.М.Бояринцева (адаптивне управління педагогічними системами [7]), Т.І.Шамова, Т.М.Давиденко (управління навчальним процесом в адаптивній школі [8]). Незважаючи на певний розгляд зазначеної вище проблеми, закономірності адаптивного управління закладами освіти залишаються недостатньо вивченим і розробленим.

Середовище, в якому функціонують заклади освіти України сьогодні, характеризується великим ступенем невизначеності, внаслідок чого у своїй діяльності вони постійно стикаються з неочікуваним впливом зовнішнього середовища. Ефективність діяльності закладу освіти значною мірою залежить від того, як він навчиться адаптуватися до такого впливу. Одне з основних завдань науки у

сфері адаптації на цей момент допомогти управлінцям й насамперед дати чітке пояснення самої адаптації та її складових, що дасть змогу більш результативно проводити адаптацію в закладі освіти.

Дослідник Є. В. Чиженькова у роботі «Формування економічного механізму адаптації господарського суб'єкту до ринкового середовища» під адаптацією господарських суб'єктів розуміє процес пристосування їх параметрів до невизначених умов зовнішнього середовища, що забезпечує підвищення ефективності їх функціонування протягом усього життєвого циклу. Це визначення перегукується з визначенням словників і є недостатньо конкретним для адаптації з економічної точки зору [22].

У роботі спеціаліста В. В. Дудчак «Теоретико-методологічні аспекти формування системи адаптивного управління промисловими підприємствами» зазначається, що адаптація підприємств до зміни умов функціонування виступає як вид взаємодії суб'єкта господарювання або групи суб'єктів з соціально-економічним середовищем, в ході якої узгоджуються вимоги з очікування її учасників. Автор додержується думки, що адаптація є не тільки погодженням зі змінами у соціально-економічному середовищі, але й взаємодією з ними, яка сприяє до узгодженню інтересів обох сторін [15].

Економіст М. М. Буднік у роботі «Адаптація промислових підприємств до ринкових умов господарювання» зазначає, що адаптація – це кінцевий етап процесу пристосування підприємств до ринку. Автор розрізняє процес пристосування та «адаптація» – це кінцевий етап процесу пристосування, тобто його результат [17].

Дослідник Г. В. Козаченко під адаптацією розуміє процес цілеспрямованої зміни параметрів, структури і властивостей будь-якого об'єкта у відповідь на зміни, що відбуваються як у зовнішньому середовищі діяльності об'єкта, так і у середині нього. У цьому визначенні адаптації автор теж відійшла від загального терміну «пристосування» та показала, що зміни, до яких приходиться адаптуватися підприємству можуть бути не тільки у зовнішньому середовищі, але і у середині самого підприємства [34].

Економіст Кравченко С. А. вважає, що адаптація – це сукупність форм та методів виживання сільськогосподарських підприємств в умовах конкуренції; підсистема економічного механізму держави, що визначає цілісність формування господарського, внутрішньогосподарського і ринкового механізмів функціонування; складова економічної політики держави, що забезпечує економічну підтримку і економічне регулювання; діалектично цілісна підсистема, що гармонізує відносини і зв'язки ринку [4].

Будь-якій організації необхідно ефективно пристосовуватися як до позитивних можливостей, так і до загроз, що виникають у середовищі їх функціонування. Адаптивні заходи до зовнішнього

середовища, які здійснюються організацією, безпосередньо пов'язані зі стратегією організації. Реальна стратегія складається з 2 частин: продуманих, цілеспрямованих дій та процесу адаптації.

На практиці дуже складно відокремити адаптацію організації до свого середовища від його звичайної діяльності. Але сьогодні в умовах воєнного стану процеси та дії, які відбуваються у різних організаціях, зокрема і в закладах освіти не є сталими, вони постійно змінюються. У відповідь на зміни зовнішнього середовища заклад освіти удосконалює свою діяльність, що може проводитися як у межах звичайного його функціонування, так і бути спеціальними антикризовими заходами. У загальному вигляді процес пристосування до середовища функціонування складається з таких основних етапів: моніторинг змін у зовнішньому середовищі, визначення ключових тенденцій розвитку, пошук перспективних можливостей та вибір дій, реалізація вибраних заходів, оцінка ефективності проведених заходів та коригування дій.

Механізм адаптації складається з виділення факторів зовнішнього середовища: демографічних – зміна народжуваності, міграція населення, старіння населення, національна структура населення; науково-технічних – поява нових технологій, комп'ютеризація, інформаційне забезпечення; екологічних – забрудненість навколишнього середовища, підвищення вимог до дотримання положень з охорони навколишнього середовища, зміна вартості енергетичних і природних ресурсів; соціокультурних – цінності, традиції, доступність інформації для населення, рівень самоосвіти; політичних – зміни в законодавстві, розстановка політичних сил, відносини між діловими колами та урядом, державне регулювання; економічних – доходи населення, рівень інфляції, зростання рівня цін, збільшення цін на енергоносії, умови надання (отримання) кредиту, зміна курсу іноземної валюти, рівень безробіття [41].

Для виконання завдань адаптації існує широкий спектр типів та видів адаптації. Залежно від поставленого завдання виділяють параметричну, алгоритмічну, ресурсну та структурну адаптацію. Параметрична адаптація передбачає пристосування системи до змін за рахунок корекції параметрів (напр. імітаційний або нейрогалузевий підхід). Алгоритмічна адаптація – це перехід від одного алгоритму управління системою до іншого, ресурсна ж спрямована на більш ефективне використання ресурсів систем. Під структурною адаптацією розуміють зміну внутрішньої структури самої системи управління, цей вид пристосування поділяється на альтернативну (вибір із невеликої кількості альтернатив) та еволюційну адаптацію (введення незначних варіацій структури).

Залежно від змін певних груп факторів зовнішнього середовища виділяють адаптацію до змін кон'юнктури ринку, адаптацію

до нововведень, адаптацію до соціально-культурних умов та адаптацію до політико-правових умов. Адаптація до змін кон'юнктури ринку спрямована на зміну послуг, які надають заклади освіти, пошук нових партнерів, розроблення та реалізацію ефективної маркетингової стратегії, проведення ефективної цінової політики.

Пристосування до нововведень забезпечує відповідність технічного рівня досягненням науки і техніки та становить основу інноваційної стратегії розвитку закладу освіти. Адаптація до соціально-культурних умов передбачає надання допомоги в розвитку здібностей, навичок, кваліфікації працівників відповідно до необхідності забезпечення конкурентоспроможності закладу освіти на ринку. Адаптація до політико-правових умов передбачає створення інформаційних систем, необхідних для відстеження всіх можливих змін у зазначеній сфері, використання кваліфікованих послуг політологів, юристів, страхування від ризиків змін у політико-правовому середовищі [12].

Поряд із поняттям адаптації існує поняття адаптивного управління, тобто управління в системі з неповною апріорною інформацією в керованому процесі, який змінюється залежно від накопичення інформації й приймається з метою покращення якості роботи системи. Таке визначення основних понять адаптації пов'язане з тим, що знання про об'єкт та середовище, в якому він функціонує, невизначені. Відома лише приналежність їх до певного класу і мета управління, від якої залежить бажана поведінка об'єкта. Задача полягає в тому, щоб знайти алгоритм управління, що забезпечить досягнення мети за кінцевий період часу для будь-якого об'єкту і умов його функціонування, що належить до певного класу.

Витоки адаптивного управління починаються з часів появи й застосування управлінського впливу для регулювання взаємовідносин людей. Дійсно, воля громади у первісному суспільстві була спрямована на рівний розподіл продукту праці серед членів громади незалежно від участі кожного з них. Пізніше поступово розвивається трудовий спосіб розподілу, що можна розглядати як прояв ознаки адаптивного управління [23].

Важливими наслідками розвитку горизонтальних пластів управління у феодальному суспільстві була можливість васалів обирати сеньйора для укладення феодальної угоди, яка наказувала васалу служити сеньйору, а феодал мав за це виявляти заступництво васалу.

Капіталістична формація сприяла накопиченню капіталу для утримання таких соціальних сфер, як освіта, культура, наука тощо. Саме в цей час зароджується наука управління, засновником якої по праву вважають Ф. Тейлора. Він не тільки розробив наукові принципи управління, а й створив основу наукової організації праці

робітників. Він цікавився стосунками керівника й підлеглих, які він вважав важливим фактором для збільшення прибутку. Таким чином, досягаючи економічної мети, Ф. Тейлор одночасно сприяв розвитку адаптивних ознак управління [34].

Важливою віхою в розвитку адаптивних засад управління були здобутки школи людських відносин американського соціолога і психолога Е. Мейо. Він запропонував розглядати будь-яку організацію як певну соціальну систему, що має інтегровану соціальну структуру.

Таким чином, Е. Мейо виявив нову управлінську функцію, яка стосувалася людського фактору й стала іменуватися «управління персоналом». З розвитком цієї школи пов'язані також імена Мері Паркер Фоллет (США, визначила управління як виконання робіт за допомогою інших осіб, роль особистості в ефективності виробництва) [9], Дугласа МакГрегора (теорія «Х» та «У» – різні уявлення керівників про ставлення виконавців до праці), Ф. Герцберга (теорія мотиваційної гігієни), Р. Лайкерта (теорія організаційних модельних систем), С. Арджиріса (теорія групового навчання), А. Маслоу (теорія ієрархії потреб)) [3], Р. Блейка, Дж. Мутона (баланс між виробничими й соціальними потребами). Наукові дослідження школи людських відносин, що розвивалася на тлі розвитку поведінкових наук, створили наукове підґрунтя для виділення адаптивного управління в окремий різновид.

Науковці по-різному розглядають еволюцію адаптивного управління соціальними системами. Так О. Мойсеєв вважає адаптивність природною якістю управління. Поруч із адаптивністю він виділяє такі характеристики управління, як релевантність, цінність, цілеспрямованість, активність, превентивність, прогностичність, інтеграція, консолідація, мотиваційність, демократичність, партисипативність, гуманність, людяність, особистісна орієнтованість. На думку вченого, можна моделювати проявлення різних характеристик управління в залежності від потреб організації [5].

Г. Полякова виділяє три періоди становлення й розвитку адаптивного управління. Перший період вона зв'язує з алгоритмізацією управління в 70-х роках ХХ ст., коли адаптивність управління була спрямована на процеси пристосування до індивідуальних особливостей розвитку здібностей учнів.

Подальший розвиток засад адаптивного управління, на думку авторки, відбувався у 80-90 роки минулого століття. Теорія управління в цей період збагачується знаннями соціології й психології щодо суб'єктно-об'єктних відносин, що уможлиблює вивчення не тільки технології управління, а й особливості взаємодії учасників освітнього процесу.

Третій період розвитку адаптивного управління авторка визначає як період психологізації. Специфікою адаптивних систем освіти й управління ними є розгляд таких процесів, як мотивація, стимулювання, соціальна адаптація, взаємодія, самоуправління [7]. Іноземними практиками і вченими (Т.Давиденко, Н.Капустінін, Т. Шамовою, Є.Ямбургом) розроблена й досліджується адаптивна освітня система (АОС), що спроможна допомогти кожному учню досягти оптимального рівня інтелектуального розвитку згідно природних задатків та здібностей. Школа з адаптивною освітньою системою називається адаптивною [10]. Управління такою школою має бути адаптивним.

Отже, учені вбачають необхідність введення і розробки адаптивного управління педагогічними системами для управління адаптивним закладом освіти. Західні учені теж розглядають зміни в управлінні організаціями з позицій адаптивності. Так англійські дослідники Т.Берне та Г.Сталкер [4] досліджували взаємозв'язок між організаційною структурою організації й швидкістю змін оточуючого середовища. Ними встановлено, що за різної швидкості зовнішніх змін треба використовувати адекватні організаційні структури: від бюрократичної до адаптивної, включаючи і проміжні форми.

Дослідники С. Девіс та П. Лоуренс впевнюють у неможливості застосування чистих адаптивних структур без бюрократичних для оптимального управління організацією в мінливих умовах. Вони доводять, що рухомість зв'язків забезпечується не тільки адаптивними структурами, але й гнучким керівництвом, що набуває адаптивного характеру. Адаптивне керівництво розглядається як здатність керівника обирати й поєднувати різні стилі управління залежно від ситуації. При цьому підвищення адаптивності керівництва досягається за рахунок переформування творчих груп, перепроектування завдань або модифікації посадових повноважень. Фінський дослідник П. Херсі [11] описує 2 види поведінки управління: задачо-центричний та антропоцентричний, що проявляються у різних комбінаціях залежно від ситуації, відповідного стилю управління керівника й рівня зрілості підлеглих. Згодом у підлеглих виробляється власний стиль поведінки, з'являються традиції і особливий внутрішній порядок, заснований на колективних вимогах і правилах. Таке явище отримало назву організаційної (або корпоративної) культури. Нині однією з визнаних типологій організаційної культури є класифікація К. Ханді [13], що описує чотири типи організаційної культури. Серед них визначається культура індивідуальності, що орієнтована на людей. В умовах цієї культури існує автономія кожного, що забезпечується високим рівнем зрілості колективу. Завдання керівника – сприяти підвищенню компетентності кожного працівника. Останнім часом у літера-

турі з'явилося поняття організаційної культури, що адаптується. Така культура притаманна колективам організацій, що знаходяться в мінливих умовах. Керівники таких колективів піклуються про підвищення рівня готовності працівників до введення інновацій і поточної переорієнтації своїх дій за зміни стратегії організації.

Автор праці «Адаптивне управління конкурентоздатністю підприємства» Алексеев С. Б. вважає, що адаптивне управління асоціюється з поняттям продуктивності, хоча продуктивність як критерій успіху організації виправданий тільки, якщо ринок надає додаткові можливості збуту продукції. Не можна не погодитися з авторами в тому, що в процесі адаптивного управління повинна розроблятися конкретна реакція на основі використання багатоваріантної моделі, порівняння та відбору оптимального варіанта [4].

Мета адаптивного управління – діагностувати все, що відбувається в середині системи: процеси, досліджувати процеси, що виникають ззовні системи і на основі цього планувати майбутнє. Головне завдання адаптивного управління – підтримка внутрішньої стабільності системи в умовах постійно змінного зовнішнього середовища.

Погляд на адаптацію як на пристосування є найбільш поширеним, характеризує саме єство адаптації й може використовуватися у будь-якій галузі науки. Це значення адаптації використовують у тих випадках, коли говорять про загальні питання, не заглиблюючись у суть проблеми.

Визначення адаптації як процесу цілеспрямованої зміни параметрів, структури і властивостей будь-якого об'єкту у відповідь на зміни, що відбуваються як у зовнішньому середовищі діяльності об'єкта, так і у середині нього, є універсальним, його можна використовувати при виникненні змін у зовнішньому середовищі та у самій організації, які впливають на її діяльність. Визначення немає обмежень за можливостями організації, воно достатньо конкретне й відображає сутність поняття «адаптація».

Таким чином, адаптивне управління – це таке управління організацією, яке дозволяє їй шляхом використання механізму адаптації заснованого на постійному відстежуванні відповідності фактичного рівня адаптації нормативному, вносить своєчасні зміни в стратегічні, поточні та оперативні плани з метою забезпечення виживання, досягнення і постійного підтримання бажаного рівня конкурентоздатності. Розглянуті погляди на поняття «адаптація» є справедливими, використання кожного з них залежить від конкретної ситуації.

Адаптивне управління – процес прийняття управлінського рішення та подальшої реалізації цілеспрямованого керуючого впливу, який забезпечить адекватне реагування всіх структур організації на зміни параметрів її зовнішнього і внутрішнього середовища.

Характеризуючи адаптивне управління, А.М. Мойсеев звертає увагу на такі ознаки, як: адресний характер впливу, резонансний ефект, врахування зворотної реакції на управлінські впливи, сприяння коеволюційним процесам – спільному сполученому розвитку керуючої системи й керованого об'єкту.

З.В. Рябова визначає адаптивне управління закладом освіти – як такий вид управління при якому основною метою є забезпечення успішної адаптації учасників освітнього процесу до зовнішніх впливів (суспільство, держава) та змін у внутрішньому стані як у власному, так і в колективному. Адаптивне управління закладом освіти – це вид управління, основною метою якого є взаємоузгодження цілей діяльності освітнього процесу для ефективного виконання посадових обов'язків й виконання місії закладу освіти шляхом створення умов для успішної адаптації кожного до викликів сьогодення [46].

Адаптивне управління закладом освіти за Г. Єльніковою – це процес взаємовпливу, що викликає взаємопристосування поведінки суб'єктів діяльності на діа(полі)логічній основі, яка забезпечується спільним визначенням реалістичної мети з наступним поєднанням зусиль і самоспрямуванням дій на її досягнення. Провідними ознаками адаптивного управління є взаємопристосування та органічне поєднання мети керівника і прагнення виконавця на основі вироблення гнучких моделей діяльності [37].

Рушійним фактором розвитку такої управлінської системи є баланс інтересів усіх її учасників і підструктур.

Адаптивне управління характеризується змістом (функції), організаційною структурою (напрямок взаємовпливу й порядок взаємодії учасників управлінського процесу) і технологією (порядок здійснення та механізм взаємоузгодження).

Функціями адаптивного управління є:

- спільне вироблення реалістичної мети,
- критеріальне моделювання (кваліметричні моделі діяльності),
- кооперація дій і самоспрямування,
- саомоніторинг процесу та моніторинг результату,
- прогностичне регулювання.

За напрямком взаємовпливу адаптивне управління є одночасно і вертикальним, і горизонтальним, а за порядком взаємодії – і субординаційним, і розподіленим.

Технологія адаптивного управління складається з порядку дій, методів, засобів і способів щодо його організації та здійснення. Механізм взаємоузгодження розкриває способи спрямованого впливу (самовпливу) й одночасного вивільнення ступенів свободи для саморозвитку суб'єктів діяльності.

Адаптивне управління має лінійно-функціональну структуру, яка обов'язково доповнюється органічними структурами, здійснюється у програмно-цільовій формі: проєктне управління, адаптаційно-модульне, субординаційно-проміжного партнерства, наскрізно-рівневої узгодженості тощо.

Г. Єльнікова стверджує, що адаптивне управління є різновидом ситуативного. Воно завжди узгоджує два протилежних за природою явища, і тому його систематизація може бути конкретизованою таким чином: за суб'єктом управління – поєднує адміністративне й партисипативне (партнерське) управління; за характером впливу – поєднує зовнішнє управління з внутрішнім (самоуправлінням); за орієнтацією – процесно-цільове, бо орієнтується і на процес, і на результат [45].

Адаптивне управління має свої закономірності, які лежать в основі його виникнення, й відповідні принципи.

Механізмом адаптивного управління персоналом є моніторинг. Це зовнішнє або внутрішнє векторне відстеження динаміки розвитку суб'єктів діяльності (персоналу), власне діяльності або будь-якої організаційної структури.

Поняття «моніторинг» означає постійне спостереження за будь-яким процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату. Під моніторингом розуміємо комплекс процедур щодо спостереження, поточного оцінювання перетворень керованого об'єкту і спрямування цих перетворень на досягнення заданих параметрів його розвитку. Особливістю моніторингу є те, що в процесі його здійснення інформаційну систему управління неможливо відділити від системи прийняття рішення.

Моніторинг персоналу організації може бути використаним для його цілеорієнтованого розвитку. Тоді об'єктом моніторингу будуть особисті, ділові, професійні якості або діяльність персоналу; предметом – динаміка змін в діяльності або якостях персоналу як основа його розвитку; метою – спрямування розвитку персоналу на бажаний результат.

Для уявлення механізму моніторингу й розробки на цій основі технології його здійснення Г. Єльніковою була розроблена концепція трансформації зовнішніх вимог у внутрішні мотиви. Зміст концепції включає положення про те, що людина може діяти за примусом або за доброю волею. У сукупності це складає єдине ціле. Більш продуктивною є діяльність за доброю волею, вона не потребує спеціального відстеження ззовні. У цьому випадку людина сама себе спрямовує на досягнення усвідомленої нею мети. Завдання керівника полягає у відшукуванні умов, які необхідно залучають людину до активної самоорганізації.

До управління залучаються виконавці шляхом організації управління через самоуправління. Виконавцям делегується поточний аналіз та коригування процесу. Зовнішнє оцінювання та коригування залишається за керівником. При цьому відбувається взаємоприспосовування природних здібностей та можливостей людини і умов, в яких вона ці здібності і можливості використовує. Застосування своїх природних задатків для рішення конкретних практичних завдань призводить як до розвитку цих задатків, так і до розвитку умов, в яких вони використовуються. Тобто, реалізується принцип природовідповідності в управлінні, що обумовлює взаємоузгоджений розвиток людини й дійсності, в якій вона діє. Управління за способом спрямованої самоорганізації постійно враховує та використовує невизначеність і випадковість, що необхідно призводить до активної самоорганізації і саморозвитку. При цьому узгоджуються зовнішні вимоги, внутрішні потреби, враховуються реальні обставини. На цій основі виробляється серединна лінія поведінки, досягається мета найекономнішим способом.

Інструментарієм моніторингу персоналу є кваліметричні факторно-критеріальні моделі оцінки якості персоналу або його діяльності, які розробляються на основі кваліметричного підходу. Кваліметрія – наукова дисципліна, яка вивчає методологію й проблематику комплексних кількісних оцінок якості будь-яких об'єктів: предметів або процесів. Моделі оцінки діяльності розробляються на основі формули діяльності, формалізованою В. Беспалько за науковими дослідженнями В. Давидова й Д. Ельконіна, включають унормовані вимоги та складаються з: факторів, за які ми умовно приймаємо певну групу якостей працівника або напрями його діяльності як чинники, що впливають на якість; критеріїв, за які ми умовно приймаємо вимоги до якостей працівника або до його діяльності у певному напрямі; вагомостей факторів і критеріїв (значимості, пріоритетності як реального вектору активності людини), що обчислюються за методом Дельфі; значення ступеню відповідності працівника або його діяльності вимогам, що устанавлюються колегіально й унормовуються адміністрацією. Обчислення вагомості факторів (критеріїв) дозволяє устанавити: реальний вектор активності індивіда або соціуму як пріоритетний напрям діяльності; баланс інтересів (пріоритетів діяльності або реальну спрямованість діяльності людей); перспективний напрямок діяльності як серединну лінію поведінки. Все отримане зводиться у спеціальну таблицю, яка закінчується графою, де зазначається коефіцієнт проявлення критеріїв. Цей коефіцієнт являє собою бальну оцінку в частках одиниці. Він може обчислюватись за допомогою загально-визнаних психологічних, педагогічних, соціометричних тестів і методик на основі кваліметричного підходу (результат перево-

диться в частки одиниці). Обчислення може здійснюватися і як індексна оцінка (частка від загальної кількості вимог, що визначені й затверджені колегіально) [25].

Поточне вимірювання якостей персоналу або його діяльності дозволяє проводити поточне цілеорієнтоване коригування або регулювати розвиток на основі рефлексивного самоаналізу й відповідної самоорганізації.

Функції адаптивного управління логічно виведені з алгоритму управлінського процесу на адаптивних засадах:

1. Поява збуджуючих впливів подразників-активаторів і відгук об'єкта на ці збудження.
2. Збір та аналіз інформації з метою оцінки ситуації. Усвідомлення необхідності узгодження дії подразників.
3. Спільне вироблення реалістичної мети та її трансформація у внутрішні мотиви.
4. Створення адаптивних (варіативних) моделей діяльності, в яких загальні параметри і критерії виробляються керівними органами, а адаптація до місцевих умов й особливостей здійснюється виконавцями шляхом добору критеріїв другого порядку.
5. Спрямована самоорганізація на виконання завдань шляхом вибору і реалізації адаптивних моделей при кооперації дій і узгодження цільових функцій.
6. Поточне відстеження процесу виконавцем із самоаналізом і самокоригуванням (самомоніторинг процесу). Визначення результативності виконання завдання керівником на основі зіставлення стану справ до і після його виконання (за моделлю «вхід – вихід»).
7. Прогностичне регулювання шляхом спільного (керівник-виконавець) прогнозування подальшого розвитку на основі зовнішнього аналізу і самоаналізу результату й унесення змін в існуючу модель діяльності згідно виявлених резервів. Із зазначеного вище, виокремлюється управлінський цикл адаптивних функцій керівника (рис. 1) [2].

У сучасному менеджменті розглядається безліч самих різних організацій, які представляють собою «сукупність» людей, груп, об'єднаних для досягнення якої-небудь мети, рішення якої-небудь задачі на основі принципів поділу праці та розподілу обов'язків. Це можуть бути державні установи, громадські об'єднання, науково-виробничі об'єднання, приватні підприємства.

Організації створюються для задоволення різноманітних потреб людей в продукції або послуги і тому мають саме різне призначення, розміри, будова і інші параметри.

Така різноманітність має велике значення при розгляді організації як об'єкта управління. Безліч цілей і завдань, що стоять перед організаціями різного класу складності і різної галузевої

приналежності призводить до того, що для управління ними потрібні спеціальні знання і мистецтво, методи і прийоми, що забезпечують ефективну спільну діяльність працівників усіх структурних підрозділів [6].

Метою прогностичного регулювання є визначення невикористаних резервів та включення відповідних вимог до кваліметричних моделей Адаптивне управління – це сукупність методів теорії управління, що дозволяють синтезувати системи управління, які мають можливість змінювати параметри регулятора або структуру регулятора в залежності від зміни параметрів об'єкта управління або зовнішніх збурень, що діють на об'єкт управління [5]. Подібні системи управління називаються адаптивними. Адаптивне управління широко використовується в багатьох книгах теорії управління.



Рис. 1. Функціональний цикл адаптивного управління [41]

Проведений аналіз дозволив провести класифікацію адаптивних систем

Адаптивна система (система, що сама пристосовується) – система, що автоматично змінює алгоритми свого функціонування і (іноді) свою структуру з метою збереження або досягнення оптимального стану при зміні зовнішніх умов.

За характером змін у керуючому пристрої адаптивні системи поділяють на дві великі групи:

1. самоналаштувальні (змінюються тільки значення параметрів регулятора)

2. самоорганізованні (змінюється структура самого регулятора).

За способом вивчення об'єкта системи:

1. пошукові
2. безпошукові.

У першій групі особливо відомі екстремальні системи, метою керування яких є підтримка системи в точці екстремуму статичних характеристик об'єкта. У таких системах для визначення керуючих впливів, що забезпечують рух до екстремуму, до керуючого сигналу додається пошуковий сигнал.

Безпошукові адаптивні системи керування заспособом одержання інформації для підлаштування параметрів регулятора діляться на:

1. системи з еталонною моделлю (ЕМ)
2. системи з ідентифікатором, у літературі їх іноді називають системами з налаштовуваною моделлю (НМ).

Адаптивні системи з ЕМ містять динамічну модель системи, що володіє необхідною якістю.

Способи керування адаптивних систем з ідентифікатором бувають:

1. Прямий
2. Непрямий.

При непрямому адаптивному керуванні спочатку робиться оцінка параметрів об'єкта, після чого на підставі отриманих оцінок визначаються необхідні значення параметрів регулятора й здійснюється їхнє підлаштування. При прямому адаптивному керуванні завдяки обліку взаємозв'язку параметрів об'єкта й регулятора здійснюється безпосередня оцінка й підлаштування параметрів регулятора, чим виключається етап ідентифікації параметрів об'єкта.

За способом досягнення ефекту самоналаштування системи з моделлю діляться на:

1. системи з сигнальною (пасивною) адаптацією
2. системи з параметричною (активною) адаптацією.

У системах із сигнальною адаптацією ефект самоналаштування досягається без зміни параметрів керуючого пристрою за допомогою компенсуючих сигналів. Системи, що поєднують у собі обидва види адаптації, називають комбінованими.

Адаптивне управління має свої закономірності, які лежать в основі його виникнення і розвитку. Закономірності адаптивного управління відображають стійкі внутрішні й необхідні зв'язки, що обумовлюють його специфіку, а також загальний та сутнісний характер. Розуміння закономірностей адаптивного управління сприяє взаємозалежному удосконаленню відношень, що необхідно виникають в управлінській діяльності при переході керованої системи в якісно новий стан.

Ставлячи за мету розробку системи закономірностей адаптивного управління, ми виходили з таких положень:

- виділити систему закономірностей адаптивного управління на теоретичному рівні шляхом дедуктивного аналізу можна тільки на основі детального дослідження розробленої концепції адаптивного управління, його сутності та умов виникнення;
- адаптивне управління потребує визначення закономірних внутрішніх зв'язків, що зумовлюють його технологічну сторону та об'єднують складові в цілісну систему;
- однією із властивостей адаптивного управління є оперативне реагування на зміни оточуючого середовища для утримання рівноваги керованої системи із системами вищого рівня, що вимагає визначення особливостей взаємозв'язків цих систем;
- адаптивне управління спрямоване на узгодженість взаємодії протилежних за природою явищ, тому потребують розробки когерентні зв'язки, які зумовлюють узгодженість і зменшення протидії на основі субстанціональної єдності цих явищ;

Для визначення закономірностей адаптивного управління ми виділили також деякі вихідні теоретичні положення, що складають основу управлінської діяльності та адаптивного управління, зокрема:

- управління – це є втручання в саморух системи (природний розвиток людини, організації) і ні що інше, як спрямування. Втручання в саморух системи спрямовує його в бажаному напрямі;
- адаптивне управління завжди виникає довільно при порушенні рівноваги керованої системи в умовах невизначеності, як об'єктивна потреба, що поєднує еволюційний та революційний шляхи розвитку;
- ефективність управління завжди підвищується, якщо воно здійснюється з опорою на самоуправління (спрямованого самовпливу);
- самоуправління як складова адаптивного управління завжди має місце, коли зовнішні вимоги (реальна ситуація, розпорядження, наказ та ін.) створюють для людини ситуацію додаткової орієнтації (необхідність пошуку способів виходу із ситуації). Воно неможливе без усвідомлення й забезпечення реалістичності мети діяльності;
- адаптивне управління завжди спрямоване на узгодження діяльності взаємодіючих підструктур і характеризується подвійним проходженням інформації через ці структури (спо-

чатку соціальної, що рухається знизу, і нормативної, що рухається зверху, потім узгодженої, яка унормовується і відправляється до всіх суб'єктів діяльності соціальної системи) для уточнення завдань, поточного внесення змін у плани, програми дії і забезпечення їх якісного виконання.

Спираючись на вказані вище положення, були визначені закономірності адаптивного управління і сформульовані наступним чином [32]:

1. Закономірність активізації природних механізмів розвитку керованої системи. Управління завжди продуктивне, якщо управлінський вплив спрямований на природний шлях розвитку (людини, організації тощо). Природний розвиток соціальних систем зв'язаний зі свідомою діяльністю людей, їх здатністю сприймати будь-яку інформацію, осмислювати своє становище, порівнювати себе з іншими, аналізувати вимоги наявної ситуації тощо. При цьому може виникати стан незадоволеності, що активізує пошук способів виходу з цього стану. Відбувається переосмислення неузгоджень, які виникають внаслідок спілкування з іншими людьми або активного засвоєння норм поведінки, цінностей колективу, інших засобів діяльності тощо. Якщо людина визнає причиною неузгодженості зовнішні обставини, вона знімає з себе відповідальність за неуспішну самореалізацію і переборює внутрішній конфлікт захисним шляхом через самовиправдання. Якщо людина визнає причиною неузгодженості власну недосконалість, вона бере на себе відповідальність за результативність самореалізації і намагається зняти внутрішній конфлікт шляхом активної дії щодо власного розвитку. Такий розвиток називається рефлексивним, і в умовах адаптивного управління забезпечується залученням виконавців до розробки моделей власної діяльності, її самоаналізу, поточного та перспективного саморегулювання і проектування. Отже, активізація природного шляху розвитку керованої підсистеми обумовлена відповідністю змісту, засобів і технології управління завданням відновлення рівноваги між її внутрішніми і зовнішніми зв'язками на рефлексивній основі.

2. Закономірність когерентного зближення різних за походженням процесів на основі діалогічної адаптації взаємодіючих сторін. Сучасні умови орієнтують розвиток системи загальної середньої освіти на більш повне задоволення освітніх потреб громадян у рамках державно-суспільних вимог, що потребує певної гнучкості й адаптації до потреб суспільства і запитів особистості, а також актуалізації природних процесів саморозвитку. Виконанню цих завдань сприяє погодження різноспрямованих впливів на керовану підсистему. Управлінська діяльність потребує постійного узгодження визначеної мети та умов її реалізації в кожній кон-

кретній ситуації; вимог керівника та очікувань підлеглих; ієрархічної сутності управління й розвитку партнерських стосунків; державно-суспільних вимог до діяльності школи та індивідуальних інтересів учнів, учителів, батьків тощо. Саме поняття узгодженості означає приведення керованих процесів у співвідповідність для досягнення єдності дій [3]. У соціальних системах, до яких належить система загальної середньої освіти, це процес обговорення для вироблення єдності думок, поглядів, основи дій тощо. Зазвичай, процес обговорення здійснюється у вигляді діалогу, коли участь у розмові беруть декілька осіб. Результатом діалогу є ліквідація суперечок або конфліктів шляхом обговорення аргументів, обміну думками з виробленням спільної позиції [1]. Таким чином, відбувається взаємоадаптація різних точок зору й установлення когерентних зв'язків між ними, що сприяє оптимальному наближенню або поєднанню зусиль взаємодіючих сторін у досягненні спільної мети.

Управління в спосіб діалогічної згоди допускає існування та вільне висловлювання різних точок зору, які враховуються при виробленні реалістичної мети й відповідного управлінського рішення. Адаптивне управління завжди має місце в нестабільній ситуації і невизначених умовах, що не уможлиблює одноосібне керівництво, робить його неефективним, і потребує інтерактивних методів прийняття управлінських рішень, заснованих на діа(полі)лозі. Це дає підставу для ствердження, що ефективність адаптивного управління залежить від установлення комунікативних зв'язків між керованою й керуючою підсистемою на основі діалогу і ступеня погодженості їх дій з усвідомленням єдності в досягненні спільно визначеної мети.

3. Закономірність залежності адаптивного характеру управління від реалістичності його мети. Усвідомлення й забезпечення реалістичності мети відбувається тільки на основі аналізу й узгодження власних спрямувань людини (або організації) з вимогами до неї суспільства, держави та урахуванням реальної ситуації, що складається. Узгодження цілей визначає напрям подальшого розвитку системи (наприклад, загальної середньої освіти), адаптує існування людини (або організації) до реальних умов, зберігаючи досягнутий рівень розвитку. Реалістичність мети досягається шляхом адаптації ідеальної мети до особливостей, можливостей та інтересів керованої підсистеми з урахуванням конкретних обставин. Наприклад, обласним управлінням освіти висувається ідеальна мета автоматизації та координації управлінської діяльності керівників шкіл певного району на основі використання комп'ютерної техніки. Вивчення реального стану справ показує, що при наявності достатньої кількості комп'ютерів, які поєднані комунікативною

мережею, тільки 30% шкіл мають відповідне програмне забезпечення, і 50% керівників володіють комп'ютером. Наявна ситуація впевнює в тому, що висунута мета в даний момент нереальна, проте вона може бути досягнутою при умові дообладнання всіх шкіл району відповідним програмним продуктом та навчанням решти керівників використанню комп'ютерів в управлінні школою. Ідеальна мета за наявних умов може бути виконаною тільки на 30%, що і складає реальну мету. Таким чином, реально в існуючій ситуації автоматизація та координація управлінської діяльності керівників шкіл району може бути здійсненою лише частково, на 30%. Районний відділ освіти адаптує наказ вищого органу управління до місцевих умов, віддаючи розпорядження тільки керівникам тих шкіл, які мають відповідні комп'ютерні програми. Для виконання наказу в повному обсязі приймається рішення провести відповідні курси без відриву від виробництва для керівників, що не володіють комп'ютером, та знайти ресурси для обладнання решти шкіл програмними матеріалами. Пошук небюджетних коштів може також виявитися ідеальною метою, яку можна буде здійснити так само через проміжні реалістичні цілі. Визначення реалістичної мети, що в наявних умовах може бути реально досягнутою, та адаптація управлінських рішень до цих умов забезпечує поступові прогресивні зміни в розвитку керованої системи в напрямку ідеальної мети. Отже, адаптивний характер управління залежить від забезпечення реалістичності його мети.

4. Закономірність взаємоадаптації керуючої і керованої підсистем виявляється в тому, що керуюча підсистема (обласне, міське управління освіти, районний відділ освіти, адміністрація школи, громадськість), приймаючи управлінські рішення враховує особливості, можливості та реальну спрямованість активності керованої підсистеми (рай(міськ)ВО, заклади загальної середньої освіти, учні, учителі, батьки), забезпечуючи реалістичність висунутих завдань. Одночасно керована підсистема, сприймаючи завдання, орієнтує свою діяльність на їх виконання, адаптуючи індивідуальні інтереси до державно-суспільних, які «закладені» у завданнях. При не обхідності здійснюється поєднання функцій керівників і підлеглих, як для забезпечення реалістичності висунутих завдань, так і для досягнення спільної мети. Наприклад, спільно визначаються вимоги до діяльності закладів та установ освіти, адміністрації шкіл, учнів, учителів, або проводиться взаємокоригування цільових функцій для виконання певного завдання. При цьому встановлюється прямо пропорційний зв'язок між оптимальністю взаємодії керуючої й керованої підсистем та їх функціональною взаємовідповідністю, що забезпечує ефективність розвитку системи загальної середньої освіти.

5. Закономірність оптимального співвідношення спрямовуючих впливів керуючої та свідомого самоспрямування керованої підсистем. Розвиток завжди забезпечується узгодженням взаємодії різноспрямованих впливів, які є рушійною силою і мають утворюючу, руйнуючу основу або представлені різносполученими співвідношеннями цих основ.

Якщо ці впливи спонтанні, рух системи хаотичний, зумовлює вільний розвиток. Якщо впливи упорядковані, рух системи спрямовується в певному напрямку, що забезпечує спрямований розвиток. Якщо упорядкування здійснюється ззовні, має місце адміністративне управління, результатом якого є запрограмований примусовий розвиток. Якщо упорядкування здійснює сама система (людина, організація), має місце самоуправління, результатом якого є спрямований саморозвиток, усвідомлено запрограмований, узгоджений з усіма зацікавленими сторонами.

Отже, сталість розвитку забезпечується взаємовідповідністю спрямовуючих впливів керуючої та свідомого самоспрямування керованої підсистем.

6. Закономірність моніторингового супроводу взаємодії керуючої й керованої підсистем та їх рефлексивного розвитку. Прогресивний розвиток системи характеризується висхідним шляхом, який забезпечує перехід системи з більш низького рівня на більш високий рівень організації. При цьому розвиток системи в горизонтальному шарі будь-якого рівня можливий до тих пір, поки система не опанує весь вільний простір. Після цього системі необхідно перейти на більш високий рівень, щоб продовжити свій розвиток. Перехід системи на більш високий рівень змінює її якісний, а продовження розвитку в новому горизонті – її кількісний стан. Це прогресивний шлях розвитку. Якщо за будь-яких умов у системі припиняється висхідний шлях, її утворюючі сили перетворюються в руйнуючі (система сама себе руйнує). Починається регрес системи.

Тому цілісний процес спрямованої самоорганізації потребує супровідного аналізу й оцінювання для прогнозування шляхів подальшого розвитку, який попереджує перехід утворюючої сили в руйнуючу. Здійснюється це за допомогою моніторингових процедур, в освіті – за допомогою освітнього моніторингу, інструментарієм якого є базові кваліметричні субмоделі діяльності учасників організації та здійснення процесу освіти (у т.ч. загальної середньої). Моніторинг допомагає вчасно отримувати інформацію щодо змін у показниках діяльності, на основі чого проводиться поточне коригування (або самокоригування) для спрямування розвитку учасників освітнього процесу й системи загальної середньої освіти в цілому і в бажаному напрямі. При цьому зовнішній аналіз показників та самоаналіз мають різний результат. У першому випадку це

зовнішній управлінський вплив, у другому – це рефлексивний розвиток. Більш результативний останній. Однак, для визначення моделі узагальненого (віртуального) учня, учителя, керівника, школи, рай(міськ)ВО, що показують тенденцію їх розвитку, необхідний зовнішній аналіз.

Тому доцільно кооперувати дії керуючої й керованої підсистем у здійсненні освітнього моніторингу. Усвідомлення себе серед інших завжди викликає ефект змагальності й активізує рефлексивний розвиток, що важливо, як для керованої, так і для керуючої підсистем. Таким чином, рефлексивний розвиток має пряму залежність від появи стану неузгодженості між результатами моніторингу й рівнем домагань учасників освітнього процесу. Тому можна стверджувати, що моніторинг (самомоніторинг) діяльності стимулює рефлексивний розвиток.

7. Закономірність взаємозалежності поточного коригування та перспективного регулювання діяльності об'єкта управління (поточне регулювання процесу та перспективне регулювання результату) Реалізація узгоджених цілей на основі самоуправління (спрямованого самовпливу) являє собою спрямовану самоорганізацію і забезпечує спрямований саморозвиток. Це не що інше, як усвідомлена, цілеспрямована діяльність людини (або організації), ініціатором якої є сама людина (організація). Це організація самого себе на конкретну діяльність (процес упорядкування). Така діяльність обов'язково призводить до бажаного результату (досягнення мети). Спрямований саморозвиток забезпечується, з одного боку, поточним коригуванням власної діяльності на основі самомоніторингу процесу, а, з іншого - перспективним регулюванням подальшого розвитку на основі моніторингу результату. При цьому суб'єкт діяльності намагається не виділяти недоліки, а визначати невикористані резерви, які враховує при проектуванні своїх наступних дій. Такий підхід дає змогу підсилити демократичний характер управління і виражає взаємозалежність поточного коригування та перспективного регулювання діяльності об'єкта управління. Необхідними умовами стають наступні: надання більшої кількості ступенів свободи виконавцям для реалізації власних ініціатив; підтримка їх самоорганізації і саморозвитку шляхом самоосвіти; стимулювання творчої діяльності та впровадження інноваційних технологій тощо.

8. Закономірність підсилення суб'єктності відносин, партнерських стосунків та природовідповідності розвитку об'єкта при здійсненні цілеспрямованих впливів керуючої підсистеми. Указана закономірність виражається в тому, що центральне місце в управлінській діяльності надається людині, її розвитку, створенню умов для її самореалізації. Людина визнається найвищою цінністю

суспільства, і тому вже при навчанні в загальноосвітньому закладі приділяється увага розвитку суб'єктності дитини, її активній участі у вирішенні навчальних завдань. Організація навчального процесу в сучасних умовах потребує відходу від репродуктивного навчання та орієнтації на інтерактивні форми і методи здобування знань. Відносини в системах: «учитель – учень»; «керівник – учитель»; «держслужбовець – директор школи» поступово мають перетворюватися із суто субординаційних на субординаційно-партнерські. Це сприятиме підсиленню суб'єкт-суб'єктних зв'язків, пом'якшенню зовнішніх спрямованих впливів на діяльність керованої підсистеми шляхом мотивації працівників та учнів, а також створенню умов для їх самостійного гармонійного розвитку без примусовості й адміністрування.

9. Закономірність залежності підвищення ефективності адаптивного управління від повноти використання його наукових засад. Ця закономірність пов'язана з тим, що адаптивне управління виникає і використовується тоді, коли система дестабілізується у зв'язку з її переходом у якісно новий стан і потребує відповідного упорядкування шляхом відновлення рівноваги з оточенням. У таких ситуаціях, як правило, панує невизначеність, тому здійснення поточних управлінських завдань не забезпечене унормованими та технологізованими процедурами і потребує колективної думки. При цьому витрачається багато часу на рішення повсякденних питань, і розвиток відбувається за фактом, проте вимагає визначення своєї стратегічної лінії. Набувають вагомості оперативні рішення, які «обслуговують» стратегічну мету. Ця мета спрямована на утримання рівноваги системи із зовнішнім середовищем шляхом обміну інформацією і приведення системи у відповідність зі змінами оточення, що робить її відкритою.

Адаптивне управління забезпечує взаємоузгодження дій складових керованої системи шляхом оперативної перебудови зв'язків в умовах мінливості середовища для досягнення спільно визначеного результату. Перебудова здійснюється на основі поточних даних моніторингу, що забезпечує бажаний напрям освітніх процесів. Тому важливе значення набуває повнота використання наукових засад адаптивного управління, а саме: визнання пріоритету розвитку людини у сучасному суспільстві; поєднання системного, антропосоціального і кваліметричного підходів при організації системи адаптивного управління загальною середньою освітою; досягнення мети шляхом визначення і здійснення ланцюжка реалістичних цілей; підвищення критеріальності й цілеспрямованості управління при спільній розробці та реалізації факторно-критеріальних моделей діяльності учасників загальноосвітнього процесу, закладів і установ загальної середньої освіти на кваліметричних засадах; поєднання зусиль і кооперація дій

керуючої і керованої підсистем на всіх рівнях організації загальної середньої освіти; проведення освітнього моніторингу та перспективного регулювання власної діяльності. Провідними при здійсненні адаптивного управління є концепції спрямованої самоорганізації, освітнього моніторингу, рефлексивного розвитку людини.

Отже, повнота використання наукових засад адаптивного управління має безпосередній вплив на його ефективність.

10. Закономірність дії «інформаційного пульсара» (термін «інформаційний пульсар» з прямим та зворотним зв'язком був запозичений в дисертаційному дослідженні Пікельної В.С. Моделюючи структуру взаємин у школі як соціальній системі, вчена виділяє зв'язки-відносини, що слугують «інформаційним пульсаром», здійснюючи прямий і зворотний зв'язок [4]) з прямим та зворотним зв'язком, що відбиває структуру взаємин та забезпечує поточне взаємокоригування діяльності керуючої й керованої підсистем. Ця закономірність полягає в поточному подвійному коригуванню планів діяльності, як керівників, так і виконавців при проходженні різноспрямованих збуджуючих потоків інформації. Збуджуючі впливи здійснюють висхідна та низхідна інформація. Висхідна інформація має соціальну природу. Вона складається з результатів бесід, опитування, анкетування учнів, учителів, керівників, громадськості, що містять емпіричний матеріал, претензії, побажання та узагальнені дані освітнього моніторингу тощо. Це зворотний зв'язок, який має отримувати керівник і який висвітлює соціальний настрій керованої підсистеми та її оточення, крім того, показують тенденції змін у розвитку впроваджуваних інновацій, у настрої та пріоритетних напрямках дії людей, що можуть відбутися в майбутньому. Аналіз висхідної інформації дає уявлення про реальний вектор активності людей, що має велике значення для розробки й прийняття управлінських рішень та забезпечення їх реалістичності.

Тому, переробляючи висхідну інформацію, керівник проводить відповідне поточне коригування власної оперативної й тактичної діяльності, що враховується в щоденних, тижневих і місячних планах для забезпечення позитивного результату управлінських рішень і, у разі зареєстрованих відхилень, для поточного регулювання діяльності колективу. Після цього висхідна інформація продовжує свій шлях, досягаючи спочатку районний відділ освіти, а потім обласне управління освіти і науки. На кожному рівні так само проводиться поточне коригування діяльності керівних органів та виконавців.

Одночасно зверху рухається низхідна інформація, що має нормативну природу. На кожному управлінському рівні: обласне управління освіти і науки – районний (міський) відділ (управління) освіти – загальноосвітній заклад освіти, нормативна інформація адаптується на місцеві умови з урахуванням і соціальної інформації.

Узгоджена інформація продовжує свій шлях донизу, і на кожному управлінському рівні знову проводиться регулювання діяльності керівників та виконавців, але вносяться зміни не тільки у робочі плани, а й уточнюється стратегічна лінія, що надає їй більш надійний, реалістичний характер.

Таким чином, «пульсуюча» дія інформаційних потоків зв'язує всі рівні й підрівні системи. Прямий і зворотний зв'язок в одному кроці «пульсу» дозволяє здійснити взаємоадаптацію діяльності керованої і керуючої підсистем, вчасно внести відповідні корективи, створюючи умови для здійснення перспективних й водночас гальмуючи розвиток небажаних тенденцій.

Література до параграфа

1. *Адаптивні процеси в освіті*: зб. матер. 6-го Всеукр. наук. форуму з міжнар. участю / за наук. ред. Г. В. Єльнікової, М. Л. Ростокі; ред. з заг. питань: Л. О. Лузан, О. О. Почуєва, З. В. Рябова. Харків : Мачулін, 2021. Вип. 3. 160 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/730333/>
2. *Адаптивні системи в національній системі освіти*: зб. матер. 5-го Всеукр. наук. форуму / упоряд. О. О. Почуєва; ред. кол.: Г. В. Єльнікова (голова), Г. Ю. Кравченко, Л. О. Лузан, М. Л. Ростокі, З. В. Рябова. Харків. Мачулін, 2020. Вип. 2. 111 с. URL: http://adaptive.org.ua/files/zbirka_forum.pdf
3. *Адаптивні системи управління в освіті*: зб. матер. 4-го Всеукр. наук. форуму / упоряд. М. Л. Ростокі; ред. кол.: Г. В. Єльнікова (голова), Г. Ю. Кравченко, Л. О. Лузан, М. Л. Ростокі, З. В. Рябова. Харків. Мачулін: ФОРМ Озеров Г. В., 2019. Вип. 1, 148 с.
4. Бачієва Л. О. Адаптивне управління науково-дослідною діяльністю магістрів з управління закладами освіти. *Адаптивні процеси в освіті*: зб. матер. 6-го Всеукр. наук. форуму з міжнар. участю. Харків : ТОВ Мачулін, Вип. 3, 2021. С. 72–74.
5. Боднар О. С., Горішна О. М. Використання механізмів адаптивного управління у процесі впровадження змін. *Адаптивні процеси в національній системі освіти*: зб. матер. 5-го Всеукр. наук. форуму; упоряд. О. О. Почуєва; редкол. Г. В. Єльнікова (голова), Г. Ю. Кравченко, Л. О. Лузан, М. Л. Ростокі, З. В. Рябова. Харків : Озеров Г. В., 2020. 112 с.
6. Боднар О., Горішна О. Взаємозв'язок основних понять в теорії управління змінами та їх інтерпретації з урахуванням механізмів адаптивного управління. *Адаптивне управління: теорія і практика*. Серія «Педагогіка». Вип. 8 (15). 2020. DOI : [https://doi.org/10.33296/2707-0255-8\(15\)-02/](https://doi.org/10.33296/2707-0255-8(15)-02/)
7. Бондар В. І., Шапошнікова І. М., Опалюк Т. Л., Франчук Т. Й. Адаптивне навчання студентів професії вчителя: теорія і практика: монографія / за заг. ред. В. І. Бондаря. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2018. 308 с.
8. Борова Т. А., Рябова З. В., Кравченко Г. Ю., Почуєва О. О. Педагогічний консалтинг : навч. посіб. Луцьк : Терен, 2019. 324 с.
9. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. І голов. ред. В. Т. Бусел. К. : Перун, 2003. 1440 с.
10. Груць Г. М. Управлінська культура керівника закладу загальної середньої освіти: шляхи формування. *Актуальні проблеми управління закладами освіти в контексті стратегії модернізації освітньої галузі*: кол. монографія / за заг. ред. В. П. Кравця, Г. М. Мешко, Тернопіль, 2020. С. 207–222.

11. Єльнікова Г. В. Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи : колективна монографія / Галина Василівна Єльнікова, Тетяна Анатолівна Борова, Ганна Анатоліївна Полякова. Чернівці : Технодрук, 2009. 570 с.
12. Єльнікова Г. В. Технологія адаптивного управління персоналом організації *Professional Pedagogics*, 2011. №1. С. 8-14. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/>
13. Єльнікова Г. В., Бачієва Л. О., Бакатанова В. Б., Єрмоменко О. А. Теоретичні і методичні засади розроблення та використання адаптивних технологій у процесі підготовки магістрів з управління закладом освіти: кол. монографія / за заг. і наук. ред. Г. В. Єльнікової. Харків : Мачулін, 2020. 305 с.
14. Єльнікова Г. В., Борова Т. А., Касьянова О. М., Полякова Г. А. Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи: кол. монографія / за заг. ред. Г. В. Єльнікової. Чернівці : Технодрук, 2009. 572 с.
15. Єльнікова Г. В., Борова Т. А., Рябова З. В. Адаптивне управління: міжгалузеві зв'язки, науково-прикладний аспект: кол. монографія / за заг. і наук. ред. Г. В. Єльнікової. Х. : Мачулін, 2017. 440 с.
16. Єльнікова Г. В., Юхман Л. І. Застосування адаптивного підходу в освітній діяльності закладів вищої освіти. *Адаптивні процеси в освіті* : збірник матеріалів (тез доповідей) 1-го Міжнародного наукового форуму; [за заг. ред. Г. В. Єльнікової, М. Л. Ростокі; ред. кол.: Л. О. Ануфрієва, Л. О. Бачієва, З. В. Рябова]. Київ-Харків, 2022, Вип. 1 (4), С. 61–63.
17. Єльнікова Г. Деякі питання організації адаптивного навчання в закладах освіти. *Адаптивне управління : теорія і практика*. Серія «Педагогіка». Вип. 10 (19). 2020. DOI : [https://doi.org/10.33296/2707-0255-10\(19\)-01](https://doi.org/10.33296/2707-0255-10(19)-01)
18. Єльнікова Г. Сутність адаптивного управління, його закономірності і принципи. *Наука і сучасність* : збірник наукових праць національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. К. : Логос, 2000. Випуск 2, ч. 1. С. 69–78.
19. Єльнікова Г. Технологія адаптивного управління персоналом організації. URL : http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_2/9.pdf
20. Єльнікова Г., Рябов О. Деякі питання організації адаптивного навчання в закладах освіти. *Адаптивне управління: теорія і практика*. Серія Педагогіка, 10 (19). 2020. URL: [https://doi.org/10.33296/2707-0255-10\(19\)-01](https://doi.org/10.33296/2707-0255-10(19)-01)
21. Єльнікова Галина. Модернізація професійного навчання персоналу організації в ринкових умовах . *Модернізація професійної освіти і навчання: проблеми, пошуки і перспективи* : зб. наук. праць / [редкол.: В.О. Радкевич (голова) та ін.]. К. : Ін-т проф.-тех. освіти НАПН України, 2012. Вип. 2. С. 16–24.
22. Єльнікова Галина. Моніторинг якості професійно-технічної освіти. *Система роботи ПТНЗ з формування професійно мобільного кваліфікованого робітника* : Матеріали Всеукр. наук.-практ. конференції 23–24 листопада 2011 р., м. Кривий Ріг. Кривий Ріг: Видавн. дім, 2011. С. 5–7.
23. Єльнікова Галина. Функціональна компетентність керівника ПТНЗ. *Система підвищення функціональної компетентності керівників професійнотехнічних навчальних закладів*: Матеріали наук.-практ. семінару (19 жовтня 2011 р., м. Київ) Ін-т проф.-тех. освіти НАПН України / За заг. ред. В. О. Радкевич, В. І. Свистун. К. : ІПТО НАПН України, 2011. С. 6–8.
24. Інноваційні трансформації в сучасній освіті: виклики, реалії, стратегії: Open Forum ITME-CRS-2019 зб. матер. 1-го Всеукр. відкритого наук.-практ. форуму (Київ-Одеса, 10- 13.10.2019). Одеса, Вид-во «Екологія», 2019. Вип. 1. 222 с.

- URL: <https://science.uipa.edu.ua/wpcontent/uploads/2019/12/Zbirnyk-Open-Forum-2019-druk.pdf#page=59/>
25. Луначек В. Е. Професійний розвиток керівників освіти в Україні: методологічна складова. *Нова педагогічна думка*, Вип. 2 (94), 2018. С. 14–22.
 26. Ляшенко О. І. Адаптивне навчання як ознака сучасних дидактичних систем. 2017. URL : https://lib.iitta.gov.ua/714982/1/anotovani_2017-pages-57-58.pdf
 27. Мармаза О. І. Менеджмент освітньої організації. Харків : ТОВ «Щедра садиба», 2017. 126 с.
 28. Мартинець Л. А. Управлінська діяльність керівника навчального закладу : навч. посібник. Вінниця, 2018. 196 с.
 29. Махиня Т. Освітній краудсорсинг як нова управлінська технологія. *Адаптивні системи управління в освіті* : зб. матер. 4-го Всеукр. наук. форуму / упоряд. М. Л. Ростока; ред. кол.: Г. В. Єльнікова (голова), Г. Ю. Кравченко, Л. О. Лузан, М. Л. Ростока, З. В. Рябова. Харків : Мачулин : ФОП Озеров Г.В., 2019. С. 80–84.
 30. Немченко С. Г., Крижко В. В., Шумілова І. Ф., Старокожко О. М., Голік О. Б. Управління закладом освіти: підручник для здобувачів другого рівня вищої освіти педагогічних університетів. Бердянськ: БДПУ, 2020. 603 с.
 31. Психологія війни і миру: актуальні питання соціально-психологічної реабілітації (частина I): (аналіт. огляд). *Аналітичний вісник у сфері освіти і науки*: довід. бюл. / упоряд. Годецька Т. І. НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського : Київ, 2020. Вип. 12. С. 49-91. URL: https://dnpb.gov.ua/wpcontent/uploads/2020/10/Analituchnyy_visnuk_2020-12.pdf; <https://lib.iitta.gov.ua/722218/>
 32. Психологія війни і миру: актуальні питання соціально-психологічної реабілітації (частина II) : (аналіт. огляд). *Аналітичний вісник у сфері освіти і науки* : довід. бюл. / упоряд. Годецька Т. І. НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. Київ, 2021. Вип. 13. С. 37-78. URL : https://dnpb.gov.ua/wpcontent/uploads/2021/05/Analituchnyy_visnuk_2021-13.pdf; <https://lib.iitta.gov.ua/725240/>
 33. *Розбудова єдиного відкритого інформаційного простору освіти впродовж життя*: зб. матер. 1-го Міжнар. наук.-практ. WEB-форуму (м. Київ-Харків, 26–28.03.2019 р.) / упор.-укл. М. Л. Ростока; за заг. ред.: М. Л. Ростока, Т. С. Бондаренко, О. В. Баніт, І. М. Савченко. Кропивницький: Вид-во Льотної академії Національного авіаційного ун-ту, 2019. Вип. 1. 300 с.
 34. *Розбудова єдиного відкритого інформаційного простору освіти впродовж життя (ForumSOIS, 2020)*: зб. матер. 2-го Міжнар. наук.-практ. WEB-форуму (м. Київ-Харків, 25-27 березня 2020 р.) / упор. М. Л. Ростока; ред. кол.: М. Л. Ростока, Т. С. Бондаренко, В. Е. Луначек, О. В. Баніт, А. В. Селецький, А. Г. Гуралюк, О. А. Блажко, Т. А. Лугова. Харків: Друкарня «Мадрид», 2020. Вип. 2. 350 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/730346/>
 35. *Розбудова єдиного відкритого інформаційного простору освіти впродовж життя (ForumSOIS, 2021)*: зб. матер. (тез доповідей) 3-го Міжнар. наук.-практ. WEB-форуму (м. КиївХарків, 25-28 травня 2021 р.) / за наук ред. М. Л. Ростоки, Т. С. Бондаренко; ред. з заг. питань О. В. Баніт, О. Л. Гермак, О. С. Кузьменко, А. М. Пижик, Я. М. Раєвська, Г. С. Черевичний; упор. М. Л. Ростока. Харків: Типографія «U2print», 2021. Вип. 3. 303 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/730331/>
 36. *Розбудова єдиного інформаційного простору української освіти – вимога часу*: зб. матер. Всеукр. наук.-практ. Web-форуму (м. Київ-Харків, 22–23.03.2018) ; за заг. ред. : М. Л. Ростока, Т. С. Бондаренко та ін.]

- Кропивницький : Вид-во Льотної академії Національного авіаційного університету, 2018. 184 с.
37. Ростока М. Л. Витоки ідеї трансдисциплінарного середовища «Forum-SOIS» Modern Science: Problems and Innovations: Abstracts of I-st Intern. Scientific and Pract. Conf. (Stockholm, Sweden, 05-07.04.2020). SSPG Publish. 2020. pp. 434-441. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/719914/>.
 38. Рябова З. В. Позичування закладу освіти на ринку освітніх послуг. *Rocznik polsko-ukraiński. XVIII*. Częstochowa : Kijów – Lwów, 2017.
 39. Рябова З. Консалтинг у закладах освіти в умовах невизначеності. *Електронне наукове фахове видання «Адаптивне управління: теорія і практика»*. Серія «Педагогіка». Випуск 13(25), 2022.
 40. Сагуйченко В. В. Трансформація освіти: виклики та ризики реформування. наукова монографія. Суми : ПФ «Вид-во «Університетська книга», 2020. 478 с.
 41. Стец І.І. Адаптивне управління підприємством. *Економіка та управління підприємствами*. Випуск 18. 2017. С. 300–305.
 42. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf>
 43. Суспільство знань та інформації – тенденції, виклики, перспективи. URL : https://zn.ua/ukr/business/suspilstvo_znan_ta_informatsiyi_tendentsiyi_vikliki_perspektivi
 44. Тренди освіти 2022, про які всі говорять. URL : <https://osvitoria.media/experience/trendyosvity-2022-pro-yaki-vsi-govoryat/>
 45. Хомяков В. І. Управління потенціалом підприємства : навч. посіб. К. : Кондор, 2007. 400 с.
 46. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навч. посіб. К. : Знання, 2006. 365 с.
 47. Bodnar, O. S., & Horishna, O. M. Sutnist ta vzaiemozv'iazok osnovnykh poniat teorii upravlinnia zminamy v osviti u filosofsko-sotsialnomu aspekti [The essence and relationship of the basic concepts of the theory of change management in education in the philosophical and social aspect]. *Adaptyvne upravlinnia: teoriia i praktyka*. Serii: Pedagogika [Adaptive control: theory and practice. Series: Pedagogy]: electronic scientific professional publication, 8 (15). URL : <https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/191> [in Ukrainian].
 48. Zoja Rjabowa. The marketing management technology in education. *Rocznik polsko-ukraiński. tom XVIII*. Częstochowa. Kijów – Lwów, 2016. С. 341–351.

2.3. САМОМОТИВАЦІЯ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕНЕДЖЕРА

Успішна діяльність будь-якої організації визначається в більшості випадків не стільки новими технологіями, обладнанням, а також ефективним людським фактором. Динамізм та глобалізація розвитку економічних відносин спонукають установи та організації до пошуку нових шляхів підвищення ефективності використання їх трудового потенціалу. Ефективність управління починається з уміння усвідомлювати свої власні цілі, розуміти й адекватно оцінювати себе та інших людей, доцільно розподіляти свій час, вчасно та оптимально приймати рішення, активно діяти, знімати стреси тощо.

Відомий британський математик і за сумісництвом літератор Льюїс Керролл колись написав, що для того, щоб залишатися на місці, потрібно бігти з усіх ніг. А для того, щоб потрапити в нове місце, потрібно бігти в два рази швидше. І це справедливо не тільки в світі Аліси, а й у нашому. Весь світ рухається з шаленою швидкістю. Кожен день щось відбувається, хтось робить відкриття, створює бізнес і штовхає цей світ вперед ще швидше. Як кажуть студенти Гарварду, поки ви спите – ваші конкуренти жадібно гортають книжки [22].

Діяльність менеджера будь-якого рівня пов'язана з організацією взаємодії між людьми, тому важливими складниками як системи управління, так і процесу управління є поведінка особистості (менеджера, підлеглих, інших зацікавлених сторін) та людські ресурси в цілому. Управління поведінкою є складним соціально-психологічним процесом, що зумовлюється її природою, мультифакторністю її формування. Разом із тим сама сутність управлінської діяльності вимагає від менеджера володіння великою кількістю навичок, умінь, компетентностей, які належать як до категорії *hard skills*, так і до *soft skills*. Проте проблеми, що зумовлюють зниження ефективності управлінської діяльності, досить часто пов'язані саме з недостатнім розвитком *soft skills* у сучасних менеджерів.

В існуючих економічних та соціальних умовах лідер організації має розвивати не лише професійні, а й особисті якості. Будь-який грамотний керівник розуміє, що успіх його підлеглих залежить не тільки від його управлінських навичок, а й від того, як він їх

застосовує і наскільки він демонструє високу мотивацію до роботи. Прагнення до успішного виконання поставлених цілей, кар'єрного зростання, бажання отримувати задоволення від праці та життя спонукають менеджера до самоосвіти й саморозвитку.

Менеджер виступає в двох іпостасях: він має займатися саморозвитком та, згідно зі своєю професією, відповідати за розвиток інших. Це є одним із найважливіших функціональних обов'язків менеджера [1, с. 148].

Великий доробок учених присвячений питанням мотивації праці: поняттю, особливостям застосування різних методів, інструментів до різних категорій персоналу, що відрізняються, зокрема, за статевою, віковою, кваліфікаційною ознаками тощо. Дані дослідження та відомі теорії мотивації дають можливість зрозуміти природу людських потреб, мотивації як цілісного поняття.

Питання самомотивації та її методів завжди було актуальним, а тому його постійно досліджують зарубіжні та вітчизняні вчені, серед яких варто відзначити Б. Анасова, Г. Бука, Т. Булах, Т. Лесько, В. Мнацаканяна, М. Мочалову, Н. Панову, І. Причепу, І. Соломонюк, Ю. Сорокіну, С. Стейна та ін. В останні роки широкого поширення набули дослідження самомотивації, яка розглядається як важливий інструмент спонукання до діяльності як окремих працівників, так і управлінської команди в цілому.

В основі особистісних підходів до вивчення мотивації лежить гіпотеза, що головним мотиваційним фактором є особистісні риси та самомотивація. За І. Геллетлі, міра складності цілей, які ставлять перед собою люди, може бути пов'язана саме з певними особистісними рисами [6]. За словами А. Маслоу, особисте зростання, самоактуалізацію необхідно прийняти як поширену тенденцію. Він вважав, що люди просто не знають свій потенціал і не розуміють користі самомотивації й самовдосконалення [3].

Вітчизняні науковці – Д. Богиня, О. Грішнова, А. Колот, О. Кендюхов, Е. Лібанова, М. Семикіна, І. Тимошенко, А. Чухно – наголошували у своїх працях на тому, що переваги і наслідки активізації сутнісних сил людини і самомотивації важко переоцінити. С. Р. Кові пропонує оригінальну концепцію ефективності особистості [11]. Н. М. Мирончук розглядає самомотивацію та самоорганізацію як два взаємопов'язаних та взаємозалежних елементи, визначає сутність, способи самоактуалізації тощо [13].

Але цілісні дослідження, присвячені вивченню процесу і чинників успішного підвищення самомотивації особистості, залишаються під питанням.

З часів середньовічного педагога Яна Каменського застосовувалася «знаннева модель» навчання, коли людина послідовно і механістично заглиблювалася у предмет; – знання, навички, уміння.

При цьому освіта будувалася на тому, що людина повинна була засвоїти будь-яким способом (чи розуміти, чи зубрити) певний обсяг знань. На цих знаннях шляхом повторень вироблялося вміння, яке у процесі подальших тренувань і вправ перетворювалося на стійку професійну навичку виконувати якісно будь-яку роботу.

Ця модель дозволила навчити грамоті та трудовим навичкам людей минулих епох – феодалізму та раннього капіталізму. Але в ній недостатньо враховуються особистість та здібності до самонавчання. Тому мотивація до навчання найчастіше проявляється як зовнішнє стимулювання: загроза покарання чи позбавлення задоволення, їжі, пиття, сну. Продуктивність такої моделі навчання в сучасних умовах недостатня, а форма її суперечить уявленням про права особистості та демократичні свободи [14].

Численні психологічні дослідження мотивації людей у роботі та в житті на сьогоднішній день досить повно і різнобічно пояснюють мотиви поведінки людей, на деякі з цих теорій мотивації ми теж посилаємося.

Практично всі теорії мотивації формувалися і розроблялися по відношенню до робітничих колективів і в періоди, коли у співробітників з незрозумілих причин знижувалася ефективність, а керівництво (власники бізнесу) компанії за допомогою зовнішніх фахівців (психологів та консультантів) шукало шляхи виходу з цієї «колективної депресії». І, як правило, знаходило [2].

Уже перші дослідники та теоретики питань мотивації ключовим моментом, що забезпечує успіх, визначали індивідуальний підхід до мотивації кожного працівника. У різних людей будуть різні мотиви поведінки. І щоб умови роботи та винагорода відповідали очікуванням співробітників, зберегти яких і мотивувати, роботодавець зацікавлений, підхід до кожного має бути особистим.

Автори існуючих теорій мотивації – Маслоу, Герцберг, Маккеланд, Врум та інші (ще в першій половині ХХ) дають нам інструменти для розуміння самих себе та власних мотивів, а також дозволяють людині самостійно спостерігати за динамікою своїх потреб та цілей протягом років. І наші сучасники – Райнхард Шренгер («Міфи мотивації»), Адріаан Бекман («Самоменеджмент»), Клаус Коб'ол («Мотивація в стилі екшн»), Міхалій Чіксен) та багато інших. Не заперечуючи попередників, наші сучасники ще більше уваги зосередили на емоційній складовій роботи та важливості не тільки з боку організації приділяти увагу мотивам співробітників, а й необхідності кожній людині усвідомлено керувати своєю мотивацією, уважно ставитися до свого емоційного настрою, контролювати та підтримувати його в тонусі [4].

Довгі століття у питаннях мотивації люди слідували принципу батога та пряника, заснованому на «примус через страх і стиму-

лювання через вигоду». Практична реалізація підходу дуже точно виражена у типовій фразі сучасного керівника: «Якщо співробітники працюють добре – плачу, погано – не плачу чи звільняю. Ось і вся мотивація». Але світ змінився. Все частіше ми бачимо людей, яких не треба примушувати. Вони мають вбудовану систему мотивації або самомотивацію.

У сучасному світі багато прогресивних педагогів-новаторів працюють над створенням нової моделі навчання, яка б максимально враховувала особистісні передумови для успішного засвоєння знань та розвитку умінь. Нова модель навчання допомагає створити передумови для побудови особистісно-орієнтованої системи навчання. Ця система передбачає використання самомотивації до навчання на основі самовизначення, самоорганізації та самореалізації. Цей підхід до навчання допомагає людині розвивати її здібності та покликання до справи. У результаті вона може самостійно створювати нові ідеї та вигадувати ефективні способи роботи, а не лише використовувати стандартні прийоми та старі знання [5].

Використання самомотивації до навчання на основі самовизначення, самоорганізації та самореалізації також може бути корисним для менеджерів. Навчені за принципами діяльній моделі навчання, вони можуть ставити перед собою питання про те, чи подобається їм певна справа чи ні. Це може допомогти менеджерам знайти власну мотивацію до праці та досягнути більшої ефективності у своїй роботі.

Знайомство з різними людьми може допомогти знайти нові джерела мотивації та натхнення. Кожна людина має свої унікальні досвід та історії успіху, які можуть стати в нагоді.

Додатково, тестування себе за допомогою доступних мотиваційних тестів може бути цікавим та корисним досвідом. Вони можуть допомогти зрозуміти, які мотиви призводять вас до досягнення успіху та які бар'єри перешкоджають розвитку. Це дасть можливість краще розуміти себе, свої сильні та слабкі сторони і знайти шляхи для подальшого розвитку та підвищення мотивації.

Нарешті, коли знаєте свої мотиви та переваги, легше буде знайти те, що дійсно цікавить та що допоможе рухатися вперед. Можливо, зможете знайти нову роботу, нове хобі або знайомство з людьми, які співпадають за інтересами. Знання своїх мотивів допоможе знайти більш гармонійний спосіб життя та досягати більш великих успіхів.

Навички самовдосконалення та самоствердження можна розглядати як важливий інструмент спонукання до діяльності окремих працівників та управлінської команди загалом, який відображається у самомотивації.

Самомотивація (з англ. self motivation) – «мотивація себе». Самомотивація – це вміння тривалий час обходитися без зовнішніх стимулів і контролю в різних ситуаціях, які з вами трапляються, зокрема на роботі; здатність вашого персоналу у важких ситуаціях та умовах необхідний час обходитися без зовнішньої підтримки і заохочення; процес виховання впевненості в собі, явище, яке породжене ієрархією потреб людини [13].

З одного боку, здатність до самомотивації може бути вигідною керівникові: йому не треба прикладати значних зусиль для додаткової мотивації; але з іншого боку – працівник часто стає погано керованим, особливо при частковій або повній втраті інтересу до роботи, він легко залишає компанію в ситуації, коли самореалізація стає неможливою.

Самомотивацією найчастіше володіють особи, яких спонукає до роботи прагнення максимально розкрити свої таланти і можливості. Саме тому самомотивацію можна скоріше назвати життєвою позицією, а ніж управлінською характеристикою. У бізнесі ця якість більшою мірою притаманна керівникам вищої та середньої ланок управління, а також спеціалістам з високим професійним рівнем.

Ефективна самомотивація характерна людям, які вміють трансформувати негатив у позитив, справляються з проблемами, негайно приступаючи до їх вирішення, чітко бачать вигоди виконуваної діяльності. Це применшення труднощів, які виникають на шляху вирішення проблем (розбити велику роботу на кілька дрібних завдань).

Швидкий старт у роботі і її невідкладне виконання властиво практично всім особистостям з високою внутрішньою мотивацією. Вони вважають за краще сконцентруватися на більш ефективне використання часу, що вимагається для виконання поставлених завдань, ніж витратити його даремно на переживання з приводу виконання.

Перш за все, важливо розуміти, що самомотивація – це внутрішній процес, який дає змогу людині знайти силу та енергію для досягнення поставлених цілей. Це означає, що самомотивація дозволяє менеджеру ставити перед собою високі стандарти та досягати їх незалежно від зовнішніх обставин.

Говорячи про ефективність конкретного менеджера, мають на увазі його внутрішній потенціал як людини, його особистісне і професійне зростання. Під ефективністю конкретного менеджера розуміють цілий комплекс знань, умінь, навичок, необхідних для успішного виконання ним управлінських функцій.

Також ефективність конкретного менеджера передбачає розкриття своїх сильних особистісних якостей і подальше їх використання з вигодою для себе і підприємства, в якому він працює [1].

До менеджера, передусім, ставляться вимоги високого рівня професіоналізму та компетентності. Для того, щоб відповідати потребам часу, менеджер має постійно вдосконалюватися. Здатність до саморозвитку є чи не найважливішою з усіх властивостей ефективного менеджера. Ця здатність залежить як від внутрішніх, так і зовнішніх факторів. Часто успішність та ефективність менеджера визначається його умінням правильно скористатися ситуацією.

Однією із головних властивостей самомотивації менеджерів є формування особливого соціально-психологічного стану включеності людини у процес діяльності організації та зацікавленості у її результатах. Керуючись особистісною мотивацією, поділяючи цілі та цінності організації, без зовнішнього спонукання менеджер для підвищення ефективності своєї роботи здатен встановлювати перед собою завдання, знаходити шляхи їх вирішення, контролювати себе і досягати високих результатів. Однак це можливо лише в тому випадку, якщо створено необхідні умови для такої самомотивації [1]:

- робота з колегами, які поважають в інших особистість;
- цікава робота, де є місце творчості, ініціативі;
- схвалення та стимулювання гарної роботи, об'єктивна оцінка її результатів;
- можливість удосконалення та постійне відчуття цього;
- взаємодія з людьми, які цікавляться пропозиціями щодо покращення роботи, почуття причетності до кінцевих результатів праці;
- можливість думати самому, а не виконувати накази, почуття самостійності;
- можливість бачити результати своєї праці, розуміти її необхідність;
- робота під керівництвом гідних та кваліфікованих фахівців, відчуття контакту зі справжнім лідером;
- робота, виконання якої супроводжується напругою;
- доступ до інформації, що стосується роботи та стану справ в організації в цілому, ефективні комунікації [1].

Існує декілька ключових факторів, які впливають на самомотивацію. Першим з них є чітко сформульовані цілі. Коли менеджер має чітко сформульовані цілі, він може зосередитися на досягненні їх та знайти потрібну мотивацію для роботи.

Другим фактором є розвиток позитивного мислення та відношення до своєї роботи. Коли менеджер відчувається задоволеним від своєї роботи та бачить позитивні результати своїх зусиль, це стає джерелом додаткової мотивації.

Третім фактором є зосередження на процесі, а не на результаті. Іноді, коли цілі здаються надто великими, може бути важко знайти

мотивацію для роботи. Проте зосередження на процесі та задоволення від самого процесу може допомогти зберегти мотивацію.

Четвертим фактором є здатність до самоаналізу. Коли менеджер може чесно оцінити свої успіхи та невдачі, він може зрозуміти, що йому потрібно змінити, щоб досягнути бажаного результату.

Самомотивація розглядається в декількох аспектах: психологічному, управлінському, економічному й організаційному (рис. 1) [17].

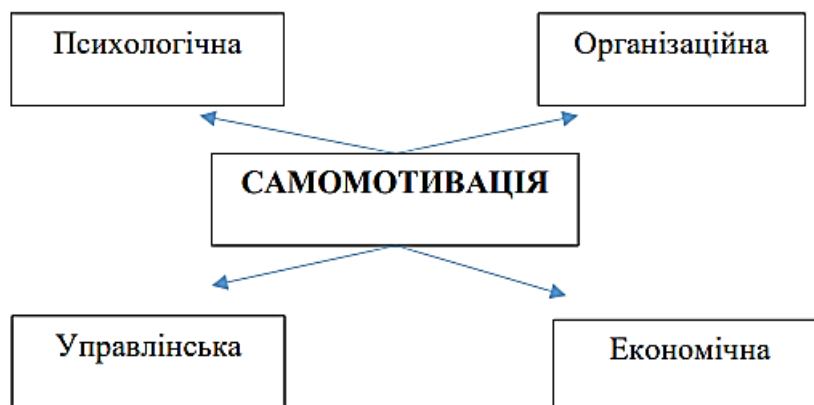


Рис. 1. Аспекти самомотивації

Професійний саморозвиток менеджера – це процес свідомого розвитку себе як людини і як керівника, який удосконалює свої знання, вміння, особистісні, ділові та професійні якості, розвиває компетенції, що забезпечують ефективність його професійної діяльності. Цей процес охоплює єдність особистісного, інтелектуального, професійного розвитку, підтримання фізичного стану.

Спеціалісти рекомендують три способи для професійного розвитку менеджерів:

- по-перше, систематична самоосвіта, зокрема отримання знань, що виходять за межі професійних компетенцій;
- по-друге, самопізнання, що дозволяє виявляти прогалини в знаннях і мисленні;
- по-третє, активне використання набутих знань та передача їх іншим [20].

Розробляючи власну програму саморозвитку, менеджер має охопити такі аспекти:

- розвиток професійних умінь, вдосконалення управлінських дій;
- розвиток комунікативних умінь і навичок, оволодіння культурою ділового спілкування;
- розвиток особистих якостей, які б відповідали вимогам сьогодення до управлінця.

Якщо раніше схема саморозвитку людини містила два компоненти: середовище та спадковість, то нині найважливішим джерелом саморозвитку людини вважають її вплив на саму себе [20].

Сучасні вимоги до менеджерів передбачають не лише навчання на конкретних курсах та тренінгах для отримання певної суми знань. Сьогодні важливо навчитися постійно вчитися та розвивати свої навички протягом усього життя. Замість установки «отримати в інституті освіту на все життя», перед менеджером стоїть завдання змінити свою установку на «отримувати освіту протягом усього життя». Така установка допоможе менеджеру не тільки зберегти свої знання та навички на потрібному рівні, але і розвиватися та адаптуватися до змін у сучасному світі. Постійне навчання та самовдосконалення стають невід'ємною складовою успіху та ефективності менеджера в сучасному бізнес-середовищі.

У професійній діяльності менеджера важливими є як *hard skills*, так і *soft skills*. Щодо *hard skills*, то вони підтверджуються зазвичай дипломами, сертифікатами тощо, які показують рівень кваліфікації менеджера та підтверджують, що він проходив підготовку, навчання за спеціальністю; їх легко можна перевірити за допомогою спеціальних іспитів, тестів, атестації, адже вони відображаються у посадовій інструкції менеджера відповідної спеціалізації, рівня. Як правило, здобуті *hard skills* важко втратити, їх можливо з часом лише вдосконалити. *Soft skills* пов'язані з особистісними якостями, базис яких закладений в індивіді від народження, але межі їх удосконалення не існує. Саме вони, на нашу думку, визначають успішність кар'єри менеджера. *Hard skills* без розвинутих *soft skills* не принесуть користі ні самому менеджеру, ні організації у цілому. *Soft skills* дають змогу менеджеру вибудовувати стосунки, спілкуватися з людьми та спонукати інших до успіху [29].

Ураховуючи сучасну тенденцію до системного управління продуктивністю та результативністю, *soft skills* стають важливою частиною арсеналу ефективного менеджера. Задача успішного менеджера не обмежується лише вмінням управляти проектами та командою. Крім технічних знань, для досягнення успіху в роботі менеджер повинен мати ряд м'яких навичок.

М'які навички є ключовими для успіху будь-якого менеджера, оскільки вони допомагають підтримувати ефективну комунікацію зі співробітниками, розвивати проактивність та рішучість, вміти працювати в команді та вирішувати конфліктні ситуації. Нижче перераховані 13 м'яких навичок успішного менеджера:

1. Лідерство: здатність вести та мотивувати команду до досягнення спільних цілей.
2. Комунікація: здатність вислухати, виразити свої думки та ідеї, здійснювати ефективну комунікацію з різними групами співробітників.
3. Емпатія: здатність почувати та розуміти потреби, проблеми та емоції інших людей.

4. Терплячість: здатність зберігати спокій та витримку в складних ситуаціях.
5. Рішучість: здатність швидко та впевнено приймати рішення в умовах невизначеності.
6. Аналітичність: здатність аналізувати інформацію та висувати висновки.
7. Креативність: здатність думати за межами усталених рамок та пропонувати нові ідеї.
8. Самоменеджмент: здатність планувати свій час та ресурси, керувати своїми емоціями та стресом.
9. Адаптивність: здатність пристосовуватися до змін у робочому оточенні та змінювати свої підходи до вирішення завдань.
10. Коучинг: Здатність допомагати співробітникам розвивати їхні здібності та досягати цілей.
11. Толерантність до ризику – це здатність приймати рішення, які можуть бути пов'язані з певним ризиком. Успішний менеджер повинен бути готовим до прийняття ризиків, оскільки без ризику неможливо досягти значних успіхів. Водночас, він має здатність оцінювати ймовірність виникнення небажаних наслідків і вміти управляти ризиками. Толерантність до ризику також означає готовність до інновацій та змін. Успішні менеджери завжди шукають нові можливості та ідеї для покращення своєї роботи та досягнення успіху. Вони готові до впровадження нових технологій та методів роботи, навіть якщо це пов'язано з певними ризиками. Здатність приймати ризики і толерантність до них дуже важливі для успіху менеджера, оскільки це дозволяє розвиватися, досягати нових цілей та бути конкурентоспроможним на ринку. Однак, така здатність має бути збалансована з аналізом ризиків та вмінням управляти ними, щоб забезпечити максимальний успіх і знизити можливі ризики.
12. Уміння працювати в команді: здатність працювати в колективі та співпрацювати з іншими людьми.
13. Навички конфліктного урегулювання: здатність вирішувати конфлікти та досягати компромісів [19].

У наш час менеджмент базується на вмінні ефективно поєднувати цілі всієї команди із індивідуальним підходом до кожного учасника. З цього витікає необхідність, при побудові мотиваційної стратегії, враховувати як цілі усієї організації, так і потреби кожного працівника. Мотивація персоналу є важливою функцією управління підприємства, організації. Саме ефективно налагодженого мотиваційного механізму залежить результативність персоналу. Навіть креативність та інноваційність їхньої трудової поведінки може залежати від дієвості мотиваційної системи, розробленої керівництвом певного підприємства чи організації. Але водночас менеджмент

підприємства, організації повинен формувати персонал із високим рівнем самомотивації. Безліч статей присвячені мотивації персоналу – способам змусити своїх підлеглих працювати ефективно. Там вам і батіг, і пряник, і штрафи, і премії. А як змусити працювати? [9].

Мотивація працівників є однією з основних функцій будь-якого керівника. Щоб підбадьорити та налаштувати співробітників до ефективної роботи, керівник часто додається до спеціальних методів мотивації, що стимулюють працювати краще та наполегливіше. Куди важче обходить діло з самомотивацією, адже самому спеціалісту необхідно підібрати таким чином стимули й мотиви, щоб вони стали дієвими досить довгий час. Найчастіше самомотивації потребують ті справи, які не викликають у нас особливої зацікавленості.

Ефективні відносини керівника і співробітників в закладі повинні будуватися за принципом особистого прикладу керівника. Начальник повинен стати взірцем високої самоорганізації, де створення системи адекватної самооцінки є однією зі складових. Важливою особливістю роботи начальника є організація роботи підлеглих, одна з головних умов якого – вибір оптимальних елементів роботи з персоналом. По суті, у керівника є три основні способи впливу на працівників: 1) змусити, 2) домовитися, 3) створити умови, в яких працівник буде сам себе мотивувати (самомотивація).

Якщо керівник невмотивований, він не може впливати на співробітників. Як каже китайське прислів'я, «Якщо ти не в змозі посміхатися, не відкривай сьогодні свою лавку». Сумніваючись в оцінці своїх здібностей і можливостей, спантеличуючи подумки себе негативною установкою «Я не зможу це зробити», керівник терпить невдачі навіть не приступивши до справи. Керівник має подолати цю перешкоду, має бути впевненим у собі. Впевненість у собі виховується. Позитивні очікування призводять до позитивних результатів [20].

У нашому житті досить міцно вкорінено слово «мотивація», але людина рідко коли задумується, що воно означає саме для неї. Тільки коли вона дуже уважно концентрується на власних станах і на різного роду відчуттях, то отримує шанс краще пізнати себе, а отже і навчитися володіти своєю мотивацією, тобто самовмотивуватись [8].

Існує кілька способів самостійної мотивації на виконання роботи, особливо в умовах відсутності матеріального стимулювання. Деякі з них:

1. Створення конкретної мети: важливо сформулювати, що саме ви хочете досягти завершенням певної роботи і як це вплине на вашу кар'єру або інші аспекти вашого життя.

2. Розкриття потенційних переваг: спробуйте визначити, які переваги можуть виникнути при успішному виконанні певної роботи, наприклад, збільшення досвіду, покращення вмінь або заробіток у майбутньому.
3. Розуміння важливості роботи: спробуйте зрозуміти, як певна робота впливає на компанію або на ваше оточення і як ваш внесок може допомогти досягнути більшої мети.
4. Створення плану дій: розробіть план дій для виконання роботи зі складанням конкретних кроків, щоб досягти успіху. Це допоможе вам відчувати контроль над ситуацією і зменшити ризик невдачі.
5. Підтримка з боку колег: поспілкуйтеся зі своїми колегами про вашу роботу та мету, яку ви хочете досягти. Це допоможе вам відчувати підтримку та знайти можливості для співпраці та обміну ідеями.
6. Використання позитивних настанов: використовуйте позитивні фрази, щоб зберегти впевненість у собі та позитивний настрій, коли виконуєте роботу.
7. Встановлення нагороди за успіх: обіцяйте собі невелику нагороду за успішне завершення роботи.

Дуже важливим у процесі власного налаштування на роботу є підвищення рівня самостійності і відповідальності у прийнятті і реалізації певного рішення, а також відмова від стереотипів таких, як: людей мотивують тільки гроші; успішний працівник успішний у всьому; якщо людина помилилася один раз, то вона буде помилятися завжди; довго працювати в одній організації – ознака лояльності та інші.

Вважається, що самомотивація працівників – один із яскравих показників успішної діяльності організації. Якщо спробувати пояснити феномен мотивації математичною мовою, то остання – це завжди теорема, що вимагає різноманітних доказів, а, отже, самомотивація – це теорема, доказ, якої доведеться знаходити кожній окремій людині. Якщо постійний розвиток є частиною філософії, корпоративної культури організації, а рівень розвитку працівника прив'язаний до системи стимулювання – досягається комплексний ефект, і навіть формується підсвідоме прагнення саморозвитку в персоналу [10].

Мотивація змушує нас чогось прагнути, ставити певні завдання та діяти, домагатися своїх цілей і саме від мотивації залежить ефективність діяльності людини. Для керівників уміння використовувати інструменти мотивації виходить на перший план, а проблема самомотивації менеджерів вимагає особливо уважного підходу.

Сприятливі чинники самомотивації менеджера:

1. Цікава та важлива робота: якщо робота є цікавою та стимулює до розвитку, то менеджер буде більш самомотивованим до її виконання.

2. Реалізація особистих цілей: якщо робота допомагає досягти особистих цілей, то менеджер буде більш зацікавлений у її виконанні.
3. Підтримка оточення: якщо менеджер отримує підтримку та позитивний фідбек від колег, підлеглих та керівництва, то це стимулює його самомотивацію.
4. Визнання та похвала: якщо менеджер отримує визнання та похвалу за свою роботу, то це збільшує його мотивацію до виконання роботи.

Несприятливі чинники самомотивації менеджера:

1. Низька оплата праці: якщо менеджер вважає, що його робота не відповідає його зусиллям та знанням, це може знизити його мотивацію до виконання роботи.
2. Відсутність можливості для розвитку: якщо менеджер не має можливості розвиватися в своїй професії, то це може знизити його мотивацію до виконання роботи.
3. Конфлікти з оточенням: якщо менеджер перебуває в конфлікті з колегами, підлеглими чи керівництвом, то це може знизити його самомотивацію.
4. Відчуття несправедливості: якщо менеджер вважає, що його робота не отримує належного визнання та похвали, то це може знизити його мотивацію до виконання роботи.

Одним із яскравих показників успішності менеджменту та всієї організації є самомотивація співробітників – їхня здатність у багатьох складних та відповідальних ситуаціях тривалий час обходитися без зовнішнього позитивного підкріплення. Часто для таких людей головним стимулом є самореалізація, що відповідає їхній «карті мотиваторів», що означає свій для кожної людини набір особистих пріоритетів. З одного боку, це може бути зручно керівнику: йому не треба докладати значних зусиль для додаткової мотивації; але з іншого – співробітник часто стає погано керованим, особливо при частковій або повній втраті інтересу до роботи, він легко залишає компанію в ситуації, коли самореалізація стає неможливою.

Ви коли-небудь чули твердження: «Тіло досягає того, у що вірить розум»? Самомотивація – це не щось абстрактне, що іноді приходить до нас, а іноді залишає нас. Самомотивація – це те, що ми робимо, щоб у нас завжди було багато енергії та бажання робити те, що ми вирішили зробити [24].

Люди, які самомотивуються, прагнуть бути більш підготовленими, з хорошими навичками управління часом та мати більше самооцінки та впевненості в собі. Розуміння та підвищення навичок самомотивації може допомогти вам керувати багатьма іншими аспектами вашого життя.

Одна з головних проблем мотивації – велике різноманіття життєвих орієнтирів співробітників – те, що є привабливим для одних, не зацікавить інших. Очевидно, що топ-менеджер та некваліфікований працівник потребують різної мотивації, і це справедливо не лише для працівників різного рівня. Справжня проблема побудови мотиваційної стратегії полягає в тому, що навіть персонал одного рівня має різні потреби і це необхідно враховувати [24].

Мотивація є ключовим чинником успіху в будь-якій діяльності. Без неї неможливо досягти високої продуктивності. Але не всі люди здатні змусити себе працювати з максимальною ефективністю. Це пов'язано з тим, що у деяких людей не розвинена достатня самомотивація. Але не варто зневірятися, оскільки самомотивацію можна підвищити. Для цього потрібні три основних компоненти: час, бажання і дисципліна. Це не є вродженою здатністю і можна навчитися її розвивати самостійно.

Самомотивація особистості є важливою складовою її успішного життя. В рамках діяльності організації вона є актуальною як для менеджера, так і для підлеглого. Важливо чітко розуміти людині те, яким чином можливо себе мотивувати на досягнення успіху. Особливо актуальною самомотивація стає в період кризи, нестабільності в житті людини, організації, країни. Самомотивація дає можливість досягати не лише тих цілей, які ставить перед індивідом зовнішнє середовище, але й тих, які сама людина ставить для власного розвитку, зміни власного життя. Самомотивація створює умови для руху вперед [17].

На нашу думку, самомотивація є ключовим фактором успіху в сучасному світі. Недостатня мотивація може значно обмежити продуктивність людини. Тому дуже важливо знати, як мотивувати себе працювати з максимальною віддачею. Перш за все, необхідно розуміти, що самомотивація – це не вроджена здатність, а скоріше навичка, яку можна розвивати та підтримувати протягом усього життя. Для цього потрібно мати бажання, дисципліну і приділяти цьому достатньо часу. Здатність до самомотивації визначає успіх у багатьох сферах життя, включаючи роботу, стосунки з близькими людьми, саморозвиток і досягнення особистих цілей.

Усе частіше від сучасних найманих працівників вимагається не тільки сукупність технічних і гуманітарних знань, але й наявність певних переконань, які впливають на спрямованість та результативність їх індивідуальної діяльній мобільності. Ринкова економіка активізує такі якості найманих працівників, як: ініціативність, зацікавленість у набутті нових знань та вмінь, здатність до самоорганізації, яка сприяє раціональному використанню внутрішніх ресурсів працівника, осмисленню кожного його рішення, пріоритетів і напрямів мобільності. Відповідно, крім доходу, як головної

мети та змісту індивідуальної діяльнійної мобільності, важливим каталізатором останньої виступає розширення варіантів вибору видів і інструментів самомотивації, а також визначення людиною шляхів задоволення її потреб. Тому для того, щоб працівники швидше адаптувалися до ринкових відносин і набували вище-зазначених якостей, необхідним є посилення їх самомотивації [6].

У загальному розумінні, самомотивація як внутрішній чинник індивідуальної діяльнійної мобільності – це процес активізації сутнісних сил особистості на основі самоусвідомлення працівником внутрішніх чинників його індивідуальної діяльнійної мобільності й узгодження їх із зовнішніми факторами впливу на неї. Доцільно виділити три різновиди самомотивації:

- стихійну, яка є типовою для більшості людей та характеризується динамічністю, дефіцитом стійких цілей і мотивів;
- ситуаційну, що пов'язана з намаганням працівника не помилятися в процесі діяльності в майбутньому під впливом негативного досвіду. Під час певного різновиду самомотивації, як і в процесі стихійної, людина далеко не повністю використовує свої інтелектуальні, емоційні внутрішні ресурси;
- постійну, яка активізує інтелектуальний розвиток людини та передбачає наявність зважених, обміркованих цілей [10].

Самомотивація суттєво впливає на гальмування несприятливих чинників мобільності, розвиток сутнісних сил, контроль за власними діями, посилення або послаблення зацікавленості в діяльності.

Основними елементами самомотивації, на нашу думку, є:

- аналіз внутрішніх чинників діяльності (потреби, інтереси, цінності, мотиви; знання й уміння; життєві орієнтації; переконання; емоційні почуття; звички й традиції) та виявлення пріоритетних (найбільш важливих або актуалізованих) з них. Вони є динамічними, тому від своєчасності здійснення особистістю певного аналітичного процесу щодо зазначених чинників залежить ефективне функціонування всіх подальших елементів самомотивації;
- узгодження виділених пріоритетних внутрішніх чинників із зовнішніми факторами впливу (мотиваційними інструментами держави, суспільства, роботодавців), що передбачає ретельне дослідження наявних мотиваційних інструментів різних суб'єктів мотивації й пошук найбільш вдалих їх комбінацій, які відповідають обраним внутрішнім чинникам та доповнюють і посилюють їх мотиваційний вплив щодо індивідуальної діяльнійної мобільності;
- планування й моніторинг діяльності. Планування дає змогу особистості, сприйнявши сформовану сукупність внутрішніх

чинників мотивації й зовнішніх мотиваційних інструментів та враховуючи наявні можливості виробництва й сутнісних сил, завчасно окреслити послідовність досягнення конкретних цілей діяльності, а також визначити перелік необхідних для цього завдань і власних дій. Моніторинг дозволяє оцінити результати індивідуальної діяльній мобільності в цілому і, зокрема, діяльності, встановити її недоліки та зиски, відстежити й визначити причини її недостатньої ефективності, які вимагають додаткової уваги та виправлення. Найбільш ефективним такий моніторинг слід вважати, якщо він здійснюється через невеликі (тиждень, місяць, квартал) проміжки часу. Це забезпечить можливість вносити своєчасні корективи в діяльність;

- самооцінка та самоконтроль. Самооцінка – це процес виявлення працівником повноти використання його сутнісних сил, позитивних і негативних аспектів власних дій, які призвели до тих чи інших результатів діяльності, діагностованих у процесі їх моніторингу. Призначення самооцінки – з'ясування внаслідок узагальнення минулого досвіду діяльності тих змін сутнісних сил, які необхідні для покращення результатів діяльності. Причому оцінка відбувається двома шляхами: по-перше, зіставленням результатів діяльності, що плануються, з фактичними і, по-друге, через порівняння себе з іншими людьми, їх можливостями та результатами діяльності, тобто через призму ідентичності вже існуючим досягненням. Якщо відчувається значний розрив між останніми й власними здобутками, його самооцінка відповідно буде низькою. Після встановлення певних вад у власних діях і пошуку їх причин, подальша детермінація діяльності підпорядковується постійному самоконтролю. Він уособлює низку прийомів, які працівник свідомо та регулярно використовує для корегування економічної діяльності в бажаному напрямі. Самоконтроль також означає процес руху від несистематизованих дій у напрямку до цілеспрямованого їх регламентування. Таким чином, самоконтроль призводить до самозміни й самовдосконалення сутнісних сил працівника, підвищення рівня обґрунтованості його рішень, посилення особистої відповідальності та, внаслідок цього, до більш ефективної економічної діяльності [10].

Інструментами самомотивації можуть бути різноманітні методи та підходи, що допомагають людині зберегти та збільшити внутрішній інтерес до досягнення мети.

Одне з популярних визначень поняття «самотивація» звучить як «можливість мотивувати себе на виконання тих справ, які

не викликають у вас особливого інтересу», тобто замінювати негативні емоції на позитивні та вирішувати проблеми відразу, а не відкладати і постійно думати про них. Але, якщо, вдуматися, то все, що ми робимо, наприклад, вставши вранці з ліжка, ми робимо не просто так, а з якоюсь метою. Навряд чи можна без тривоги ставитися до дорослої людини, яка щодня потребує мотивації зі сторони, щоб почистити зуби і вийти з хати - ми змалку усвідомили необхідність таких дій і для того нам не потрібен додатковий «мотиватор», – тепер це вже наш усвідомлений вибір [25].

У кожній середньостатистичної людини повинна бути і є самомотивація. Просто вона у деякого недостатня чи слабка. Відслідковуючи, коли рівень власної мотивації знижується, з'ясовуючи причини її зниження та тримаючи у фокусі свої цілі та бажання, ми опиняємося в тій точці, коли бажання переростає в переконання, що запускає сильний імпульс для просування до мети. Недаремно кажуть: «Визначтеся з ціллю – і вам буде набагато легше приймати оптимальні рішення і правильно використовувати час [26].

У нашому житті слово «навички самомотивації» є дуже важливим. Це ключова життєва здатність і те, про що всі, хто бере участь в особистісному розвитку, повинні ретельно думати. Існує досить багато причин того, що навички самомотивації є такими важливими в житті людини. Усі хочуть бути мотивованими. Посібник з навичок самомотивації визнається найважливішим фактором у вашому житті. Якщо ви шукаєте досягнення у будь-якому регіоні свого життя, вам потрібна самомотивація. Він відіграє значну роль у залученні вашої самоцінності. Це розвиває бажання зробити вражаюче в житті. У минулому фахівці припускали і навіть встановили, що коли навички самомотивації поєднуються з силою душі, можна легко зміщувати гори і знаходити воду в пустелях.

Самомотивація – це корисний навик, який дає людині можливість тривалий період часу обходитися без зовнішніх стимулюючих факторів і контролю при вирішенні поставленого завдання або при досягненні певної мети.

Особлива цінність самомотивації полягає в тому, що людині, яка володіє цим навиком, не потрібен контроль і зовнішні мотиваційні чинники навіть в тому випадку, якщо в її житті виникає відповідальна або дуже складна ситуація.

Цей дуже корисний і цінний навик, найчастіше є в людей, яких стимулюють не гроші і соціальний статус, а прагнення розкрити та реалізувати свої здібності й таланти. Саме з цієї причини самомотивація скоріше є життєвою позицією, ніж управлінською характеристикою людини [28].

Люди, які мають високий рівень самомотивації, найчастіше реалізують себе в спорті та бізнесі. При чому в бізнесі ця риса в

основному притаманна власникам і директорам, а також топ менеджерам і керівникам середньої ланки. Звичайні рядові співробітники рідко мають високий рівень самомотивації, а ті, хто наділений цією навичкою, роблять досить успішну і стрімку кар'єру, піднімаючись за короткий термін по «службових сходах» на керівну посаду.

Здатність людини до самомотивації є досить цінним навиком необхідним для досягнення поставлених цілей, оскільки самомотивація нерозривно пов'язана з таким потужним навиком, як самодисципліна.

Крім того, деколи дуже важливо просто повірити в свою мрію і піти до неї, незважаючи на певні життєві труднощі, матеріальні блага та громадську думку. Всі ці фактори, які в тій чи іншій мірі важливі для багатьох людей, для людини з високим рівнем самомотивації, є вторинними. Для неї важливіший процес, ніж визнання та результат. І як це не парадоксально звучить, занурившись з головою в процес, такі люди, як правило, домагаються високих результатів і стають успішними, відомими і багатими [28].

Американський письменник і психолог Деніел Гоулман зазначав, що наявність самомотивації – елемент емоційного інтелекту людини. Тому чим вищий емоційний інтелект, тим самомотивація побудована краще. Емоційний інтелект можна розвивати – це гарна новина, а значить і над самомотивацією можна працювати. Але треба розуміти прямий зв'язок між самомотивацією та нейро-медіаторами та гормонами, адже їх вплив непомітно вагомий. Згідно з сучасними дослідженнями значення емоційного інтелекту важливе в досягненні позитивних результатів. Розвиток працівників, самомотивація, розуміння себе та правильна оцінка підлеглих – речі, які повинні знати успішні керівники [9].

Даніель Гоулман виділяє чотири елементи, які, на його думку, становлять основу самомотивації: потяг до самовдосконалення, віру в особисті цілі, ініціативність та оптимізм. Відповідно, песимістам чи пасивним людям по життю буде важко змотивувати самих себе. Нелегко з самомотивацією і тим, хто не надто самокритичний і вважає себе ледь не ідеальним, адже якщо ти занадто самовпевнений, то і розвиватися тобі не потрібно [9].

Будь-яка робота, навіть найбажаніша, має звичай набридати... Абсолютно неважливо, чим саме ви займаєтеся, ким працюєте і наскільки любите свою справу. Будь-яка одноманітна (і навіть різноманітна, наприклад, творча, винахідницька діяльність) праця набридає – це раз. Людям властиво робити зупинки в дорозі і перевіряти ще раз себе, свої цілі та переконання, осмислювати свій новий досвід, переоцінювати себе і навколишню дійсність – це два.

Одна з основних причин демотивації – внутрішній конфлікт почуттів та розуму. Адже будь-яка робота, навіть улюблена – це

зобов'язання. Зобов'язання перед самим собою та іншими людьми. І як тільки у нас з'являються зобов'язання, вони починають нас потроху обтяжувати. Тяжити будуть будь-які зобов'язання, навіть ті, яких ми спочатку прагнули, які хотіли на себе взяти. Тяжкість будь-яких зобов'язань для людини дуже наочно проявляється в момент, коли ми робимо покупки: найбільше задоволення приносять нам покупки не заплановані і не потрібні, а спонтанні і, часто, марні.

Основна причина демотивації людини на роботі у внутрішньому конфлікті між «Хочу!» та «Мушу!». «Хочу спати...», але «Має бути на роботі о 9.00, а попереду довга дорога пробками...». «Хочу дружину – красуню і розумницю», але виявляється «Я багато винен за її красу і розум, а головне, ще й сам повинен бути розумний і красивий», «Хочу заробляти 10.000 \$ на місяць, але слабо уявляю, що працювати доведеться 24 години на добу, працювати з повною віддачею себе і своїх сил роботі, і точно не хочу бути повинен так працювати...» [8].

Потреба розвитку власного персоналу визнана менеджерами всіх рівнів, щоправда, вітчизняна практика функціонування ряду підприємств демонструє небажання керівництва спрямовувати фінансові ресурси на покриття цієї статті витрат. Максимум – розвиток задля виробничої необхідності (введення інновацій у виробництво, управління). Щодо інших елементів особистісного розвитку персоналу, то це завдання покладене на ініціативу самих працівників.

І ці дві умови («хочу і повинен») не завжди збігаються. У ці моменти розбіжностей і виникає демотивація людини. Художники та письменники (інші творчі люди) переживають «творчі кризи» (переоцінюють свій внесок у мистецтво та всю свою попередню творчість). Бізнесмени відходять від управління створеними ними компаніями та шукають спокою від суєти, або вже захоплені новими ідеями та проектами. Наймані менеджери (керівники компаній і підрозділів, рядові співробітники) втрачають інтерес до роботи, їх ефективність різко падає, іноді люди навіть фізично хворіють від одного небажання «тягнутися» на роботу, в якій вони не бачать сенсу.

Конфлікт між «хочу» та «повинен» – внутрішньоособистісний конфлікт людини. Але, як і будь-який конфлікт – це урок, який дає змогу вдосконалення.

Те, що співробітникам не хочеться працювати, роботодавцями непоміченим не залишилося. І до найдавнішої теорії мотивації під всесвітньовідомою назвою «батого і пряника» додалося ще кілька теж уже всесвітньовідомих [10].

Самомотивація людини – це процес внутрішнього бачення саморозвитку і прагнення до досягнення певних поставлених цінностей. Основними її компонентами є наявність релевантної

мети, мотивуючих чинників та ресурсів на здійснення. Незважаючи на настільки прості умови, кожна людина стикається з труднощами самомотивування. Проблема може бути швидко розв'язана і, щоб почати рухатися в бік здійснення мрії, потрібно виконати кілька порад з останньої частини цієї статті. Але може знадобитися і глибока внутрішня робота, яка торкнеться всіх сфер життя людини, зміну його пріоритетів і пошук нових способів взаємодії з собою і навколишньою дійсністю [14].

Н.В. Панова в своїй науковій роботі «Роль самоменеджменту, мотивації і рефреймінга в досягненні ефективності діяльності фахівця» зазначає, що самомотивація властива зрілій особистості, яка, в свою чергу, прагне до самопізнання, а також здатна в складних і відповідальних ситуаціях обходитися без підтримки будь-кого сильнішого або значимого людини [6]. Автор виділяє 6 базових прийомів самомотивації, які безпосередньо впливають на професійну діяльність працівників (табл. 1). Таким чином, до базових прийомів самомотивації відносяться: «до зірок», «фільм жахів», усвідомлений вибір, ефект терміновості, «дамоклів меч» і щоденник успіху.

Таблиця 1

Прийоми самомотивації і їх характеристика [6]

Назва прийому самомотивації	Характеристика прийомів самомотивації	Преваги прийомів	Недоліки прийомів
«До зірок»	Співробітникам пропонується представити своє можливе щасливе майбутнє через певну кількість років. Далі кожен співробітник повинен проаналізувати свої дії і зробити висновок, чи приведуть останні до запланованих результатів	«До зірок» дає можливість співробітникам скласти план на своє майбутнє: визначити цілі, розробити шляхи реалізації поставлених цілей	Існує ряд зовнішніх факторів (політичні, економічні, соціально-демографічні тощо), які надають безпосередній вплив на життєдіяльність людини, відповідно, вищезгадані чинники впливають на плани співробітників, тому не виключено, що в результаті можуть вийти зовсім інші результати
«Фільм жахів» (мотивація від зворотного)	Співробітникові пропонується створити в своїй уяві «фільм» про те, які негативні події можуть відбутися,	Виникнення стимулу бути кращим, почати щось нове	Як показує практика, багато співробітників стверджують, що їх влаштовує звичний спосіб життя, тому не

	якщо останній не змінить звичний стиль життя		можуть уявити в своїй уяві будь-які негативні події, які можуть з ними статися в повсякденному житті. Для даної категорії працівників розглянутий прийом не є дієвим
Усвідомлений вибір	Такі словосполучення, як «Я повинен це зробити», «Мені потрібно це зробити» і т. п., замінюються на фразу «Я вибираю»	Прийом сприяє підвищенню рівня відповідальності підлеглих	Даний прийом самомотивації підходить тільки для співробітників з високим рівнем ЕІ
Ефект терміновості	Працівник ставить самостійно терміни виконання завдань, а також продумує наслідки, які можуть бути в разі успіху або невдачі	Дисциплінує співробітників, підвищує відповідальність за їх дії	Для працівників прокрастинаторів розглянутий прийом самомотивації не є дієвим
«Дамоклів меч»	Для працівників прокрастинаторів розглянутий прийом самомотивації не є дієвим	Співробітник розповідає всім значимим людям в своєму оточенні про своє бажання почати нове життя	Розглянутий прийом самомотивації призводить до досягнення будь-яких цілей. Не виключений варіант, що деякі з тих, що оточують можуть не підтримати ідеї співробітника, що згодом може привести до відмови останнього від поставлених цілей
Щоденник успіху	Кожен працівник заводить собі «щоденник успіху», в який вклеює фотографії, де він був успішний у певний момент часу, а також детально описує всі події, які були в той момент і які почуття відчував	Є сильним стимулом в ті періоди часу, коли у співробітника «опускаються руки»	Деякі співробітники стверджують, що у них не було таких життєвих моментів, коли вони були успішні, або вважають, що успіхи не так значимі, що-б бути стимулом в майбутньому

Кожен із запропонованих прийомів має ряд переваг, а також ряд недоліків. При впровадженні будь-якого способу самомотивації в систему управління персоналом необхідно враховувати той факт, що один і той же прийом може надавати абсолютно протилежний ефект на різні категорії співробітників залежно від їх суб'єктивного сприйняття реальності, цілей і місії фірми, власних цілей, представлення свого майбутнього, темпераменту та ін. [6].

Розглянемо основну складову механізму самомотивації: переконання себе, що ви хочете і можете виконати все якісно, талановито і совісно. Пам'ятайте: є дуже багато способів домовитися із собою, щоб ефективність роботи не залежала від настрою.

Існують декілька прийомів самомотивації:

- Перша «цеглинка», з якої будується самомотивація, – це причина (мета, мрія). Ніщо так не демотивує людини, як безглузда діяльність. Неможливо робити щось із задоволенням, якщо ви не знаєте, навіщо ви це робите. Перш ніж взятися за роботу, запитайте себе: «Навіщо мені це потрібно?» Мета може бути конкретно («за цю роботу я отримаю певну суму грошей») або більш абстрактною («ця робота допоможе мені поліпшити мої навички»), але вона повинна бути обов'язково. Якщо вам здається, що мету знайти неможливо, – може, ви й правда займаєтеся не тим, чим потрібно?
- Друга складова самомотивації – це змагання. Але змагання не з іншими, а з самим собою. Конкуренція з колегами часто вибиває нас з колії, демотивує і підриває колективний дух – особливо якщо порівняння явно не на нашу користь. До того ж кожна людина має свої сильні і слабкі сторони. А от порівнювати себе-справжнього з собою-минулим – це відмінна самомотивація. Помічайте ваш прогрес («А ось це в мене виходить краще, ніж раніше») і не зупиняйтеся на досягнутому. Головне – не перегнути палицю і не чіплятися за минулі помилки. Робіть з них висновки, але відпускайте негативні емоції – вони заважають продуктивності.
- Третя сходинка на шляху до успішної самомотивації – це винагорода. Якщо винагорода, спочатку передбачена за виконання роботи, вас не надихає, придумайте самі, чим ви нагородите себе за успішне досягнення мети. Наприклад: «Якщо я вчасно здам звіт, то я все-таки куплю собі ці нові черевики на шнурівці», або «Якщо я закінчу за два дні замовлені десять статей, я нарешті сходжу в новий паб». Хоча «якщо» краще замінити на «коли». Головне – щоб винагорода справді була для вас привабливою [14].

Для самомотивації можна використовувати рефреймінг – спосіб, який дозволяє подивитися на ситуацію по-іншому. Наприклад:

- Для створення контрасту використовуємо слово «Чи» («Що я буду відчувати, якщо допишу чи недопишу сьогодні програму тренінгу: задоволення чи розчарування?»)
- Для того, щоб зрозуміти, як одна ситуація впливає на іншу, використовуємо поєднання «Якщо..., то...» («Якщо я сьогодні не зроблю заплановане, то завтра змушена буду затриматись на роботі»)
- Щоб показати переваги ситуації, використовуємо слово «Зате» («Зараз мені потрібно багато зусиль докласти для закриття всіх завдань, зате у відпустці я буду почуватись спокійно») [5].

Рефреймінг – це спеціальний прийом, що дозволяє побачити ситуацію, факт, дію під іншим, незвичним для людини кутом зору. У класичному прикладі оптиміст бачить склянку з водою наполовину заповненого, песиміст же вважає її наполовину порожнім. Знаючи, яка установка для співробітника є пріоритетною – позитивне «прагнення» або негативне «уникання», – цілком можливо частково спрогнозувати його дії в тій або іншій ситуації. Керівники за допомогою спеціальних прийомів можуть впливати на формування позитивного сприйняття дійсності, розвивати в них уміння бачити іншу сторону подій.

Рефреймінг може будуватися за декількома принципами:

- позитивне переформулювання повідомлень: «Ми даємо тобі додатковий проєкт, щоб ти міг виявити себе й довести свою здатність до подальшого росту» (замість: «Ти одержуєш додаткове навантаження за ті ж гроші»);
- виявлення переваг будь-якої ситуації або кожної якості людини, використання у формулюваннях слова «зате»: «Він повільний, зате ретельно все перевіряє й не допускає помилок»;
- постановка факту або ситуації у вигідний для порівняння ряд: «Наш відділ завантажений набагато менше ніж бухгалтерія», «Ти зараз робиш цю роботу швидше, ніж три місяці назад»;
- використання контрастів зі словом «або»: «Краще, якщо я пообіцяю тобі необхідні засоби, або скажу про реальні ресурси, які можу гарантувати?» [16].

Використання рефреймінгу в жодному разі не має на увазі обману: всі факти, що характеризують іншу сторону події, явища або якості людини обов'язково повинні відповідати дійсності. Бажано, щоб керівники, рекомендуючи цей прийом співробітникам, показували також його переваги для самомотивації.

Самомотивацію можна підвищити за допомогою вправ, однією з яких є візуалізація своєї мети. Коли ви, хай навіть в уяві, побачили,

відчули і усвідомили те, чого хочете досягти, ваша внутрішня мотивація збільшиться.

Усі ці методи – це позитивна самомотивація, вона схожа на наше дитинство «я зумію, я зможу». Але на деяких такі методи, на жаль, не діють. Деяким більше підходить негативна самомотивація. Якщо в позитивній самомотивації провідним був мотив досягнення успіху, то в негативній – мотив уникнення невдачі. Позитивна самомотивація налаштовує нас на те, що в разі успішного виконання роботи нас чекає щось хороше. А девіз негативної самомотивації може звучати так: «напартачив – чекай невдач!». Негативна самомотивація – це порівняння себе з іншими, це чітке уявлення неприємностей, які чекають у випадку невдачі. У деяких випадках доводиться «залучати» помічників зі сторони. Наприклад, можна оголосити свої цілі публічно при якомога більшій кількості свідків. Декому працюється продуктивніше, коли вони знають, що в разі невдачі їх буде зневажати весь відділ.

Варто зазначити, що в процесі самомотивації менеджер повинен враховувати індивідуальні (особистісні) відмінності. Коли менеджер реалізує власні життєві і професійні задуми та плани через продуктивні форми організаційної поведінки та виробничу активність, – це означає, що його самомотивація досягла успіху. Варто розглянути запропоновані чинники, що сприяють самомотивації менеджера і тих, що заважають (табл. 2).

Самомотивація – це усвідомлення і прийняття людиною поточних завдань, контроль за їх виконанням і відповідальність за результат. Тобто, щоб викладатися на всі 100%, потрібно відчувати необхідність майбутньої роботи або навіть її неминучість в рамках досягнення мети [8].

Таблиця 2

**Сприятливі та несприятливі чинники
самомотивації менеджера[3]**

Сприятливі чинники	Несприятливі чинники
Особистісні	
Оптимістичні погляди на світ	Низька енергійність
Активність	Реактивна поведінка
Позитивне мислення	Невпевненість у собі та своїх силах (психологічні «зажими»)
Уважність, концентрація	Низький рівень розвитку особистості
Наявність чітких ціннісних настанов	Ставлення до життя з позиції жертви, знедоленого
Постійна готовність вирішувати проблеми	Низький рівень стресостійкості
Готовність завжди брати відповідальність на себе	Відсутність чітких життєвих орієнтирів
Наявність креативного мислення	Стереотипне мислення

Професійні	
Вміння ефективно встановлювати цілі	Відсутність навичок ефективного цілевстановлення
Кваліфікація	Недостатній розвиток професійних компетенцій з самоорганізації
Змістовність та привабливість роботи	Рутинність трудової діяльності
Наявність умов для розвитку менеджера	Неефективна практика делегування повноважень
Прагнення менеджера професійно розвиватися	Недостатня відповідальність
Вплив, тенденції зовнішнього середовища	Відсутність реальної практики систематичного розвитку менеджерів
Рівень конкуренції в межах організації та поза неї	Недостатньо ефективні системи оцінки та мотивації
Наявність ефективної системи мотивації	Непродуктивні, конфліктні відносини в колективі
Розвинута потреба у визнанні та статусі	Недостатня підтримка вищого керівництва

Необхідно підкреслити, що головною перевагою самомотивації є той факт, що співробітник обходиться без будь-яких зовнішніх стимулів, а також контролю, в т. ч. більш складних і відповідальних ситуаціях. Головні важелі самомотивації – це натхнення працівника і переконання останнього в тому, що справа, якою він займається, бажана. На рисунку 2 представлені індикатори самомотивації.

Самомотивація – це запорука успіху сучасного менеджера, передумова ефективної постановки, досягнення цілей з найменшими витратами ресурсів (матеріальних, фінансових, трудових, часових, а також психологічного ресурсу). Людина прагне за своєю природою психологічного та фізичного комфорту, але особливість в тому, що цього можливо досягти, відшукавши в собі сили та мотиви до саморозвитку, самоудосконалення.



Рис. 2. Індикатори самомотивації

Самомотивація та самоменеджмент – дві невід’ємні та обов’язкові компетентності сучасного менеджера. Наше дослідження,

зокрема, виявило прогалини в оволодінні менеджерами описаними soft skills. На самомотивацію менеджера впливає ряд особистісних та професійних факторів. Їх необхідно знати та усвідомлювати як самому менеджеру, так і топ-менеджменту організації. Також важливим є стимулювання прагнення до розвитку не лише через створення для цього умов (організація навчання, його фінансування, створення внутріорганізаційної бібліотеки тощо), налагодження прямого зв'язку між результатами розвитку працівника, його результатами праці та винагородою (матеріальною та моральною), але й включаючи його як провідний елемент в корпоративну культуру організації. На наш погляд, існують певні особливості застосування прийомів, методів та інструментів на вітчизняних підприємствах, особливо в сучасних кризових реаліях й це може стати темою подальших досліджень.

Самомотивація – це сучасний ключ до успіху. Однак, як стверджують британські психологи, з цією справою головне не перестаратися. Середній, усвідомлений рівень мотивації очевидно ефективніший, ніж високий, надмірно емоційний. Тому в такому випадку немає переживань і страху великої відповідальності, що допомагає зосередитися на виконанні завдань і досягненні мети [30].

При виборі прийомів самомотивації необхідно враховувати індивідуальні особливості співробітника, такі як поведінкові установки, цінності, ставлення до праці, особисті цілі і т. п., а впровадження такого управлінського прийому, як рефреймінг, в систему управління трудовими ресурсами зможе стати ефективним інструментом у підвищенні рентабельності виробництва, поліпшення якості роботи персоналу, зниження показників плинності кадрів та ін.

Самомотивація в ефективній діяльності менеджера відіграє провідну роль. Будучи одночасно однією з навичок soft skills та об'єднуючи всі інші м'які навички в собі, вона визначає еталонність влади управлінця, рівень його життєвого та професійного успіху. Керівник із високим рівнем самомотивації відрізняється наявністю усвідомленої системи цінностей, внутрішніх установок; способами вирішення проблем (відсутні прояви прокрастинації, усе вирішується вчасно та швидко); комунікабельністю, високим рівнем розвитку емоційного інтелекту, здатністю ефективно вирішувати конфлікти; готовністю брати на себе відповідальність, проактивністю; нестандартністю мислення, креативністю, позитивністю. Така особистість може не лише захоплювати, а й створювати середовище, у якому персонал може розкрити власні таланти, схильності та професійно реалізуватися. Такий менеджер здатний сформувавти ефективні комунікації, ввести культуру самоменеджменту та

самомотивації, підтримки та відповідальності, творчості та ініціативності [18].

Якщо керівник невмотивований, він не може впливати на співробітників. Як каже китайське прислів'я, «Якщо ти не в змозі посміхатися, не відкривай сьогодні свою лавку». Сумніваючись в оцінці своїх здібностей і можливостей, спантеличуючи подумки себе негативною установкою «Я не зможу це зробити», керівник терпить невдачі навіть не приступивши до справи. Керівник має подолати цю перешкоду, має бути впевненим у собі. Впевненість у собі виховується. Позитивні очікування призводять до позитивних результатів.

Самомотивація потрібна всім: начальникам і підлеглим, офісним працівникам і фрілансерам. Саме самомотивація допомагає нам не перетворитися у всіма зневажаються офісний планктон, який з 9 до 6 розкладає пасьянс «Косинка», мріючи швидше піти додому. Не чекайте, поки хтось додасть вашій роботі сенс, зробіть її цікавою і захоплюючою. Мотивуйте себе самі!

Керівники багато уваги приділяють мотивації своїх співробітників і постійно перебувають у пошуку нових інструментів, які надихнуть підлеглих працювати більше та продуктивніше. Але що робити з особистою мотивацією? Керівник практично не має шансів отримати її ззовні. Саме тому йому важливо вміти стимулювати себе рухатися вперед. В іншому випадку можна легко вигоріти та втратити інтерес до роботи.

Узагальнюючи все вищевикладене, зазначимо, що на якість професійної діяльності будь-якої категорії персоналу та його професійного здоров'я істотно впливає рівень сформованості у нього самоорганізації як цілісної, нестатичної освіти, що характеризується сукупністю ціннісних та мотиваційних установок, проектних дій, рефлексії та вольових зусиль. Самоорганізація виходить з самомотивації. Отже, рівень самомотивації сучасного менеджера напряму визначає якість її життя, при чому охоплює різні сфери: особистісну, професійну, міжособистісних відносин; фізичного здоров'я та розвитку; суспільну.

Мотивувати себе буває дуже складно, коли ти сам начальник і всі твої успіхи залежать тільки від тебе. Саме тому керівники часто вигорають, втрачають орієнтири та розчаровуються у своїх проєктах. Щоб цього не відбувалося, важливо займатися самомотивацією та підбирати ті інструменти, які спрацюють саме для вас.

Література до параграфа

1. Анасов Б. Л. Персональний менеджмент як фактор підвищення ефективності керівника. *Молодий учений*. 2016. № 24 (128). С. 147–151. URL: <https://moluch.ru/archive/128/35558/>

2. Базова самомотивація: як жити на найвищій швидкості URL: <https://alexus.com.ua/bazova-samomotivaciya-yak-zhiti-na-najvishhij-shvidkosti/>
3. Барабанов І.В., Мисливець К.В. Управління поведінкою персоналу. Вісник економіки транспорту і промисловості. 2018. № 62. С. 276–284.
4. Болотіна І. М. Методи самомотивації та їх значення для підвищення ефективності діяльності менеджера. *Економіка та суспільство*, 2022. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2022-43-36>
5. Булах Т. М. Методи самомотивації в тайм-менеджменті. Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції «Стратегія розвитку України: фінансово-економічний та гуманітарний аспекти» (м. Київ, 15 жовтня 2021). Київ: Інформаційно-аналітичне агентство, 2021. С. 176–177. URL: <http://194.44.12.92:8080/jspui/bitstream/123456789/6005/3/1%20%286%29.pdf>
6. Даниленко-Кульчицька В. А. Особливості використання самоменеджменту у діяльності сучасних вітчизняних менеджерів. *Науковий вісник Чернівецького університету*. Випуск 694-695. Економіка. 2014. С. 128–131.
7. Донаван А. Самомотивація / пер. з англ. О. Тільна. Харків: Вид-во «Ранок» : «Фабула», 2019. 256 с.
8. Допоможи собі сам: поради з самомотивації URL: <https://budni.rabota.ua/ua/career/dopomozhi-sobi-sam-poradi-z-samomotivatsiyi>
9. Емоційний інтелект лідера як шлях до успішного керівника URL: https://www.intellias.ua/news/leader_intelligence
10. Золотарьова О.В. Самомотивація як важливий чинник індивідуальної діяльності мобільності. *Проблеми економіки та політичної економії*. 2016, № 1. С. 85-98.
11. Козлов, М.І. Самомотивація: джерело внутрішньої енергії. URL: http://psychologis.com.ua/samomotivaciya_dvoe_zn_istochnik_vnutrenney_energiy.htm
12. Кові С. Р. 7 звичок надзвичайно ефективних людей. / Пер. з англ. О. Любенко. 5-те вид. Харків: Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2019. 384 с.
13. Мирончук Н. М. Самомотивація як складова самоорганізації викладача у професійній діяльності. *Проблеми освіти: зб. наук. праць*. Вип. 88 (частина 2). Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД» 2018. С. 65–74.
14. Мотивація і самомотивація: посібник з розвитку URL: <https://www.kozaky.org.ua/motivaciya-i-samomotivaciya-posibnik-z-rozvitku/>
15. Причепа І. В., Соломонюк І. Л., Лесько Т. В. Тайм-менеджмент як дієвий інструмент ефективного використання часу успішного менеджера за сучасних умов. *Ефективна економіка*. 2018. № 12. URL: http://www.economy.nayka.com.ua/pdf/12_2018/106.pdf
16. Ратушняк О. Г., Лялюк О. Г. Самоменеджмент: навч. пос. Вінниця: ВНТУ, 2021. 170 с.
17. Сазонова Т.О. Самомотивація як невід’ємна складова ефективності особистості. *Приазовський економічний вісник*. Вип. 3(20). С. 123–127. URL: http://pev.kpu.zp.ua/journals/2020/3_20_ukr/24.pdf
18. Сазонова Т.О., Богданова В.С., Проскура О.С. Роль самомотивації у професійній діяльності менеджера. URL: http://www.econom.stateandregions.zp.ua/journal/2022/1_2022/17.pdf
19. Сазонова Т. О., Богданова В. С., Проскура О. С. Вплив самомотивації менеджера на формування його особистісних якостей. *Управління ресурсним забезпеченням господарської діяльності підприємств реального сектору*

- економіки*: Матеріали VI Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції (17 листопада 2021 р.). Полтава: ПДАА, 2021. URL: <https://www.pdaa.edu.ua>
20. Самомотивація керівника. URL: <http://surl.li/fgqrp>
 - 201 Самомотивація успішного лідера. URL: <http://www.top-people.com.ua/articles/samomotivaciya-uspishnogo-lidera>
 23. Секрети успішних людей: самомотивація <https://blog.agrokebety.com/sekrety-uspishnikh-lyudey-samomotivatsiya>
 24. Тимошенко Д.В., Петренко В.П. «Рептильний» менеджмент: критичний аналіз «нової теорії «Х» в культурологічному аспекті командування. *Науковий вісник ІФНТУНГ. Серія «Економіка та управління в нафтовій і газовій промисловості»*. 2017. № 1(15). С. 54–67.
 25. Що робити, якщо робити нічого не хочеться: самомотивація URL: <https://i.factor.ua/ukr/journals/ot/2015/september/issue-18/1/article-11795.html>
 26. Шульженко І.В., Запорожченко О.В., Сазонова Т.О. Удосконалення механізму мотивації персоналу сучасного підприємства. *Інфраструктура ринку*, 2020. № 47. С. 133–136.
 27. Як зробити так, щоб почати робити? Способи самомотивації. URL: <https://spe.org.ua/blog/tm/samomotyvatsiia/>
 28. Як мотивувати себе: головні правила, перевірені техніки та поради <https://freestyle.in.ua/yak-motivuvati-sebe-golovni-pravila-perevireni-texniki-ta-poradi/>
 29. Hearn S. Qualities of a good manager: 13 soft skills you need. URL: <https://www.fond.co/blog/qualities-of-a-good-manager/>
 30. Herzberg F. Motivation to work. Routledge, 2017. 218 p.

Наталія Сидоренко

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7782-2059>

2.4. КОМАНДОУТВОРЕННЯ В СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ

У нових реаліях сьогодення проблема формування конкурентоспроможних, ефективних команд набуває нової актуальності в управлінні сучасними компаніями, що пов'язується з ускладненням інноваційно-технологічних, соціально-психологічних та економічних процесів, які пронизують усі сфери життєдіяльності суспільства. Суспільні виклики, що визначили піднесення значення командної роботи, характеризують такі основні феномени.

По-перше, у сучасному світі зростає потреба у відновленні довіри і сприянні співпраці як у межах певних колективів, організацій, в середині цілих країн, так і міжнародній співпраці. Зокрема, у 2022 році оприлюднене глобальне дослідження сприйняття ризиків (GRPS), у якому представлені результати аналізу глобальних ризиків, які впливають з нинішньої економічної, соціальної,

екологічної та технологічної напруженості у світі. В основу цього звіту лягли погляди понад 12 000 лідерів державного рівня, які визначили критичні короткострокові ризики у 124 країнах. У звіті про можливі економічні та суспільні зміни й ризики, основною короткостроковою загрозою яка може очікувати на суспільство, визнано «Розрив соціальної згуртованості». «Розрив соціальної згуртованості» – це ризик, який особливо загострився в усьому світі з початку пандемії COVID-19. За даними GRPS, наразі він сприймається як критична загроза для всього світу [44].

Вирішальну роль для запобігання подальшого віддаленню світу, швидкого реагування на глобальні виклики, такі як військова агресія, тероризм, зміна клімату, криза біженців та ін., які мають геополітичне та міжнародне значення, займає організація дієвої співпраці та командна робота різних націй, культур та галузей.

Другим фактором виступає істотне зростання значення особистісного чинника в успішному досягненні цілей спільної діяльності людей. Серед менеджерів вищої ланки спостерігається тенденція переходу від технократичної філософії бізнесу до гуманістичної, в основі якої – ідея про пріоритет самореалізації людини. Можливість самореалізації «наодинці» є цілком реалістичною та загальнопоширеною, але науково доведено, що найбільш ефективною є самореалізація в команді однодумців. Як на вітчизняному, так і міжнародному ринку праці роботодавці сьогодні все частіше прагнуть прийняти людей, які є не тільки гарними фахівцями у своїй галузі, а й мають сформовані навички кооперації та співпраці у командах. Це підтверджують Американська асоціація менеджменту Kelly Services, Manpower Group [9]. Тому тенденція до цілеспрямованого створення команд та організації їх ефективної роботи стає все більш актуальною.

Так, на Всесвітньому економічному форумі в Давосі (2020 р.) був оприлюднений список найзатребуваніших навичок персоналу, необхідних для успішної кар'єри у 2025 р. Провідні позиції зайняли: аналітичне мислення та інноваційність; активне навчання та стратегії навчання; розв'язання складних проблем; критичне мислення та аналіз; креативність, оригінальність та ініціативність; лідерство та соціальний вплив; використання технологій, моніторинг та контроль; створення технологій та програмування; витривалість, стресостійкість та гнучкість; логічна аргументація, розв'язання проблем та формування ідей [26]. Зазначений перелік слід розглядати як комбінацію базових елементів людської діяльності: розв'язання проблем, використання технологій, управління собою та взаємодія з іншими. Із цих чотирьох напрямків можна спроектувати будь-яку кваліфікацію чи спеціалізацію, які необхідні для того, щоби відповісти на нові економічні й соціальні виклики сьогодення та майбутнього. Слід відзначити, що в аналогічних

переліках за 2020 та 2015 роки, в списку незмінно залишилися навички ефективної міжособистісної взаємодії (у різному формуванні), що демонструє затребуваність цієї навички.

По-третє, стрімка технологізація та діджиталізація усіх сфер сучасного життя, зростання ролі соціальних мереж та зменшення соціальної взаємодії в реальному світі створюють нові виклики для організації командної роботи. Цифрова економіка потребує від команди більшої гнучкості та інноваційності в процесі виконання командних завдань. Розвиток технологій вимагає швидкої адаптації та пошуку нових рішень для забезпечення ефективної роботи та досягнення результатів. Усе частіше робочі процеси переходять з фізичних робочих просторів та кабінетів в онлайн-взаємодію у віртуальній реальності, де працівники використовують різні засоби для спілкування та співпраці, такі як відеоконференції, чати, спільні робочі платформи тощо. Саме тому зростають ризики виникнення проблем ефективної комунікації та розвитку віртуальної командної культури, а це в свою чергу потребує спеціальної підготовки та навчання. Крім того, наявність різних культурних та соціальних груп у командах також вимагає від керівників та членів команди вміння працювати в різноманітних середовищах та ефективно спілкуватися зі своїми колегами.

Таким чином, усі схарактеризовані фактори підкреслюють важливість командоутворення в сучасному світі та створюють потребу в розвитку ефективних стратегій та методів, що сприяють успішній управлінській діяльності.

Враховуючи різноманітність сфер використання, мети та контексту застосування терміну «команда» в науковій думці склалася велика кількість підходів до тлумачення даної дифеніції.

Слово команда (від лат. *commando* – «доручаю», «наказую») в українській мові використовується в значенні: короткий наказ, розпорядження; керівництво військовою частиною; невелика військова частина, виділена в окрему одиницю; екіпаж судна; спортивний колектив на чолі з капітаном; група людей, що виконує якусь роботу [7].

В *Oxford English Dictionary* представлене наступне трактування терміну: команда – група людей, що працюють разом для досягнення спільної мети, зазвичай з розподілом обов'язків та взаємозалежності щодо досягнення цілі [38].

У контексті організаційного менеджменту вперше термін «команда» запропонував Френсіс Галтон у своїй статті «*Statistics of Twins*» у 1869 році. Він використовував цей термін для опису групи людей, які спільно виконують завдання [20]. Але популярність застосування цього терміну в менеджменті розпочалася лише з 20-х роках ХХ століття.

За визначенням Майкла Армстронга, Майкла Геллєрта та Кєннет Нєвак, команда – це група осєб, якє дєють разом, щоб досягти спєльної мети, де кожен член команди має свою роль та взаємодєє з їншими членами команди [11].

У свою чергу Стєвен Танненбаум описує команду як групу людей, якє спєвпрацюють для досягнення спєльної мети, з якою кожен член команди згоден і яка є важливою для кожного [41].

Рїчард Хакман визначає команду як невелику кїлькїсть людей, якє мають спєльну мету та завдання, вїдповїдальнїсть за результати яких є спєльними і взаємозалежними [21].

Крїстофер Бланшар розумїє пїд командою групу людей, якє працюють разом, взаємодєють та координують свої зусилля для досягнення спєльної мети [15]

У бїльшостї трактувань поняття «команда» увага авторїв акцентується на тому, що це група людей або робочї групи. Але є ряд специфїчних вїдмїнних рис мїж командами та робочими групами.

До характеристик, якє дають можливїсть вїдрїзнити команди вїд їнших груп вїтчизнянї науковцї О. Гавриш, Л. Дєвгань, І. Крейдич, Н. Семенченко [8] вїднесли такї особливостї.

- а. Робоча група має яскравого сильного лїдера; в командї лїдерство розподїлено мїж її членами.
2. У робочїй групї їснує тїльки одна особиста вїдповїдальнїсть; в командї є як особиста, так і взаємна вїдповїдальнїсть.
3. Призначення робочїй групи спєвпадає з призначенням органїзацїї; команда має своє власне призначення.
4. У робочїй групї виробляються продукти їндивїдуальної дїяльностї; в командї – продукти колективної дїяльностї.
5. Робоча група проводить ефективнї збори; при роботї у командї заохочуються вїльнї зустрїчї для активного вїрїшення проблем.
6. Продуктивнїсть робочїй групи можна оцїнити лише непрямо (наприклад за фїнансовою дїяльнїстю сього бїзнесу). Дїяльнїсть команди оцїнюється прямо за колективним продуктом, який було вироблено.
7. Робоча група обговорює, вїрїшує, делегує; команда обговорює, приймає рїшення та спєльно його виконує.

За результатами аналізу лїтературних джерел і теоретичного аналізу проблеми Л. Карамушка, О. Фїль [6] представили таку детальну характеристику ключових вїдмїнностей команди вїд їнших груп, що стосуються:

1. *Визначення цїлей дїяльностї команди.* Наявнїсть спєльної цїлї або комплексу цїлей, якє здебїльшого визначаються самостїйно членами команди (але можуть задаватися і зовнї), а також усвїдомлюються ними.

2. *Обґрунтування принципів взаємодії членів команди у процесі досягнення цілей.* До основних принципів авторки відносять:

- результативність виконання завдання та діловитість у спілкуванні;
- активність та особиста відповідальність кожного за результат діяльності команди;
- взаємовідповідальність та взаємозвітність членів команди;
- партнерство, взаємопідтримка та взаємозбагачення (взаємонавчання, взаєморозвиток та ін.) один одного;
- створення умов для особистісного та професійного розвитку членів команди, індивідуальної самореалізації (за зручною для кожного індивідуальною програмою);
- принцип довіри членів команди один одному.

3. *Встановлення рольової структури команди, позиції та функцій лідера.* Відносно цього аспекту дослідниці відмітили такі ключові особливості:

- ролі в команді задаються зсередини із врахуванням мети, індивідуальних особливостей членів команди та ін., у той час як у «звичайних» робочих групах ролі здебільшого задаються зовні;
- у команді ролі гармонійно взаємодіють та взаємодоповнюють одна одну, а у «звичайній» робочій групі вони здебільшого взаємодіють на формальній основі;
- у команді рольова ієрархія взагалі відсутня або має нескладний характер, в той час як у «звичайній» робочій групі рольова ієрархія може мати виражений характер;
- у команді керівник виступає лідером групи, а в «звичайній» робочій групі він переважно виконує формально-адміністративні функції;
- команда має відкриту рольову структуру, але введення нових членів носить певною мірою обмежений характер, воно здійснюється з урахуванням, насамперед, відповідності нових членів меті діяльності команди, принципам взаємодії в команді, очікуванням членів команди тощо, в той час як у «звичайній» робочій групі, в якій теж існує відкрита рольова структура, введення нових членів носить більш формальний характер і не співвідноситься здебільшого з очікуваннями її членів [6].

Багато дослідників звертають увагу на різноманітні ознаки, які характеризують командну діяльність. Однак, через те, що кожен дослідник використовує власний підхід до опису цих ознак та визначення їх взаємозв'язку, у науковій думці сьогодення містяться найрізноманітніші переліки ознак та характеристик притаманних командам.

Так, згідно з К. Бланшаром [15], ефективну команду можна визначити за сімома параметрами:

- 1) призначення і мета (ясність мети, згода);
- 2) результативність (швидке й ефективне виконання завдань);
- 3) відносини і комунікація (відкрите обговорення, конструктивний зворотний зв'язок);
- 4) довіра і повноваження (розподіл відповідальності між всіма членами команди);
- 5) повага і визнання (визнання унікального внеску кожного члена команди);
- 6) командний дух (задоволення спільною діяльністю);
- 7) творчий підхід (швидка адаптація до змін, інтерес до нового).

У нашому дослідженні ми звернемося до покритеріальної систематики ознак командної діяльності, запропонованої В. Горбуновою [2], яка використала три критеріально відмінних групи сутнісних ознак команди, що змістовно перегукуються з груповими процесами.

1. Командна діяльність:

- консолідована спільність;
- вирішення спільної задачі;
- синергетичний, чи командний ефект.

2. Особливості нормативно-рольової взаємодії у командах:

- діяльнісна компетентність;
- рольова доцільність ;
- взаємно-розподілена відповідальність.

3. Ціннісно-рольові взаємини в команді:

- значимість міжособистісних взаємин;
- психологічний комфорт;
- можливості особистісного зростання [2].

Однією з характерних особливостей досліджуваної проблеми командоутворення в системі управління персоналом є її яскраво виражений системний і науково-прикладний характер, оскільки вона знаходиться на перетині цілої низки галузей науки: теорії управління, соціології управління, соціології організацій, соціальної психології, психології особистості та акмеології, а також конкретної практики управління. З часів звернення дослідників до проблеми командоутворення до сьогодні наукова думка збагатилася великою кількістю робіт присвячених цій тематиці, тому з метою глибшого аналізу пропонуємо розглянути основні з них.

Загалом ідеї про командування та співпрацю між людьми існують уже тисячі років. Ще давньогрецький філософ Арістотель вважав, що кращих результатів можна досягти, якщо люди працюють разом. Мислитель переконував, що командна робота є більш ефективним підходом для досягнення цілей, ніж індивідуальна

робота. У XVIII та XIX століттях з'являються перші приклади управління командами в армії та виробництві. Наприклад, промисловий винахідник Елі Уїтні навчав своїх робітників співпрацювати для ефективного виконання завдань, що пізніше стало відомо як «метод розмірковування». Однак, ґрунтовні, систематичні дослідження з проблеми командування з'явилися у XX столітті.

Уперше розкриття феномену неформальної групи і значущість чинника співпраці в групі, який можна порівняти з менеджментом, відбулося у 20-ті роки в рамках «школи людських відносин» (Е. Мейо, Ч. Барнард, Ф. Ротлісбергер та ін.). Однією з головних ідей досліджень цього періоду було усвідомлення необхідності вивчення неформальних груп, які утворюються під час роботи. Так, дослідження Елтона Мейо [32] та його колег, організовані на заводі «Western Electric» в м. Чикаго підтвердили, що неформальні групи мають великий вплив на відношення працівників до роботи, а також на їх продуктивність. Результати дослідження дали змогу сформулювати гіпотезу про взаємозв'язок між соціальними факторами та продуктивністю [33].

Наступною провідною думкою досліджень цього періоду стало визнання впливу співпраці в групі для досягнення максимальної ефективності роботи. У своїх дослідженнях Честер Барнард [12] вказував на те, що ефективність роботи групи залежить не тільки від професійної кваліфікації працівників, але й від того, наскільки добре вони співпрацюють між собою. Фріц Ротлісбергер [39] у своїх працях визнавав необхідність побудови оптимальних команд, які б забезпечували максимальну ефективність роботи. Отже, головні ідеї досліджень командування в рамках «школи людських відносин» включали в себе вивчення неформальних груп та значущості чинника співпраці в групі.

Фредерік Тейлор, відомий американський інженер та менеджер, був одним із перших, хто висунув ідею про важливість команди в промисловості. Він підкреслював, що робота команди дозволяє досягнути кращих результатів, ніж працюючи окремо.

У 1949 році у журналі «Human Relations» була опублікована стаття «Групове рішення та соціальні зміни» (Group Decision and Social Change), в якій описувалися результати дослідження, проведеного Куртом Леві та Александером Лайкером [28]. За результатами експерименту, у якому декілька груп робітників були об'єднані разом для виконання різних завдань, Леві та Лайкер засвідчили ефективність діяльності робочих груп порівняно з індивідуальними результатами, за умови належної організації та управління. Крім того, дослідження показало, що командна робота має значну перевагу, коли мова йде про розв'язання складних проблем та завдань. Це дослідження стало важливим кроком в історії вивчення ко-

мандної роботи та відкрило шлях для подальшого дослідження командної роботи і відносин між людьми в робочих групах.

У 60-х роках минулого століття було започатковано розвиток теорій організації та поведінки груп. Кріс Арджиріс [10] зосередив увагу на вивченні організаційної поведінки і взаємодії людей у групах, досліджуючи вплив факторів на ефективність роботи групи. Ренсіс Лайкерт [29] займався дослідженням лідерства та його впливу на ефективність роботи групи. Дуглас МакГрегор [34] зосередився на розвитку концепції людського підходу в організаціях, а Фредерік Герцберг [24] розробив теорію мотивації на роботі, визначивши ключові фактори, які стимулюють людей до праці. Водночас широкого поширення набувають соціометричні методи Якоба Леві Морено зі створення робочих груп.

Наприкінці 60-х Пол Херсі та Кен Бланшар [23] на основі досліджень, проведених у рамках програми «Leadership Studies» в Університеті Огайо, розробили теорію стилів управління, яка зацентровує на тому, що ефективність управління залежить від відповідності стилю керівника до потреб підлеглих та ситуації. Ця теорія базується на припущенні, що кожен працівник потребує різного рівня керівництва залежно від його рівня компетентності та досвіду. Кожен стиль підходить для різних ситуацій та має свої переваги та недоліки. Автори виокремили чотири стилі керівництва: директивний, коучинговий, підтримуючий та делегуючий.

1. Директивний стиль (Directing) – за якого керівник самостійно визначає завдання та контролює їх виконання;
2. Коучинговий стиль (Coaching) – коли керівник сприяє розвитку здібностей та навичок підлеглих;
3. Підтримуючий стиль (Supporting) – коли керівник допомагає підлеглим здійснювати завдання, надаючи необхідну підтримку та допомогу;
4. Делегуючий стиль (Delegating) – коли керівник передає відповідальність за виконання завдань підлеглим [23].

У 70-ті роки видатний канадський учений Генрі Мінцберг [35], досліджуючи роботу менеджерів, виявив, що вони виконують певні управлінські ролі. Велика кількість існуючих на той час досліджень зосереджувала переважно на описі функцій, які виконують менеджери, але, на думку Мінцберга, ці функції не повністю відображають усі аспекти управління та не дозволяють максимально розкрити роль менеджера. Він уважав, що саме дослідження ролей допоможе краще зрозуміти, які завдання виконують менеджери та як вони повинні діяти для досягнення успіху.

Г. Мінцберг визначив десять різних ролей, які можуть виконувати менеджери. Він виділив три ролі: міжособистісні, інформаційні, пов'язані з прийняттям групових рішень, а також чотири

ролі, пов'язані з виконанням функцій управління: моніторинг, диспетчеризація, зв'язування та втілення. Наступні три ролі – підприємницька, ресурсна та представника – пов'язані з управлінням змінами, розподілом ресурсів та представленням організації зовнішньому світу. Ці ролі, на переконання ученого, допомагають встановити якісні стандарти та визначити, які вміння та знання необхідні для ефективного управління організацією.

У своїх дослідженнях Г. Мінцберг наголошував на тому, що успішний менеджер повинен бути гнучким та здатним виконувати різноманітні ролі залежно від ситуації. Автор підкреслював, що «ролі менеджера не є статичними, вони можуть змінюватися від організації до організації та від ситуації до ситуації» (Mintzberg, 1975). Дослідження Мінцберга не втратили своєї актуальності й донині та активно використовуються в менеджменті та бізнес-освіті.

У цей самий період, британський психолог Мередіт Белбін [13], який займався дослідженнями ефективності роботи команди, починає працювати над розвитком концепції командних ролей. У своїх дослідженнях науковець зосередився на вивченні того, які ролі виконують учасники у командах і як ці ролі впливають на ефективність командної роботи. За результатами аналізу роботи різних команд з різних галузей М. Белбін прийшов до висновку, що різні люди мають відмінні набори навичок і особливостей, а тому важливо, щоб команда використовувала ці навички і особливості на кожному етапі проекту для досягнення успіху. За переконанням ученого, кожен учасник команди повинен виконувати свою роль, яка відповідає його особистим особливостям та навичкам. М. Белбін визначав дев'ять основних ролей, які можуть бути виконані учасниками команди. Методика розподілу ролей, яку запропонував Белбін, стала широко відомою та використовується в діяльності багатьох команд та організацій.

У 80-90-тих роках наукові дослідження в галузі командоутворення стали більш спрямовані на практичне застосування результатів попередніх досліджень. Головні напрями досліджень були пов'язані з розробкою методів та інструментів для оцінки та підвищення ефективності командної роботи (М. Белбін [14] Р. Танненбаум, Р. Берд, Е. Салас [40], Дж. Катценбах, Д. Сміт [27]).

З'являються роботи, в яких розглядається роль лідера в процесі формування команди і виокремлюється низка етапів побудови команди (Джозеф Г. Бойєтт, Джиммі Т. Бойєтт [17], Дж.В. Ньюстром і К. Девіс [37] та ін.).

З початком XXI століття поглиблюються дослідження проблеми командоутворення та з'являються нові напрямки, що пов'язані такими особливостями.

Розвиток технологій та зміна робочого середовища. Виникла

потреба вивчення впливу віртуального простору, технологій спілкування на командну роботу та ефективність використання інтернет-ресурсів у взаємодії між членами команди.

Фокус на вивченні індивідуальних особливостей та взаємозв'язку з командними процесами. Дослідження стали звертати увагу на взаємозв'язок між особистісними характеристиками та командною ефективністю, а також на вивчення взаємодії між різними типами особистостей у команді.

Культурні та міжкультурні аспекти командної роботи. З'явилася необхідність вивчення впливу культурних особливостей на командну ефективність, а також на розробку стратегій роботи в міжкультурних командах.

Управління змінами в командах. Розвиток нових методів та підходів до управління змінами в командах, а також вивчення ефективності різних стратегій управління змінами в командах.

На сьогодні дослідження проблеми командоутворення продовжують розвиватися, охоплюючи нові вектори, що дозволяє розширювати знання про командну ефективність та розробляти нові стратегії управління командами.

Теоретики і практики менеджменту процес формування команд розглядають з різних точок зору. Звісно, складно встановити жорсткий алгоритм формування команди, оскільки процес командоутворення залежить від багатьох чинників внутрішнього і зовнішнього порядку.

Разом з тим у науковій думці виокремлюють чотири основні підходи до формування команди: цілепокладальний (заснований на цілях), міжособистісний (інтерперсональний), рольовий і проблемно-орієнтований.

Цілепокладальний підхід. Цей підхід базується на встановленні чіткої мети та цілей для команди і кожного окремого учасника. Цілепокладальний підхід до командоутворення є одним з основних напрямків управління командою, який зосереджується на формулюванні мети та визначенні шляхів для її досягнення. Цей підхід надає учасникам команди можливість зосередитись на спільному завданні та на досягненні конкретних результатів. Для успішного впровадження цілепокладального підходу до командоутворення необхідно спрогнозувати як дієві кроки для досягнення мети, так і можливі перешкоди та ризики на шляху досягнення цілі. Для цього необхідно чітко визначити мету та створити план дій, щоб забезпечити злагоджену роботу всієї команди в напрямку досягнення мети. Цей підхід розглядає команду як інструмент для досягнення певної мети, тому мета визначається на етапі формування команди. Він допомагає визначити стратегію дій та спрямовувати увагу учасників команди на необхідні завдання [36; 30].

Міжособистісний підхід базується на покращенні міжособистісних стосунків у команді та має за мету збільшити групову довіру, заохотити до спільної підтримки, а також підвищити ефективність внутрішньогрупових комунікацій. У відповідності до цього підходу команда розглядається як група людей, що мають різні характери, відмінності відносно ставлення до роботи та підходів до вирішення завдань [18; 13].

Рольовий підхід до процесу командоутворення ґрунтується на розподілі ролей та відповідальності між членами команди. Цей підхід дозволяє максимально використати переваги розподілу праці та особистісні поведінкові особливості кожного члена команди. За такого підходу необхідно заздалегідь чітко розподілити права, обов'язки, відповідальність, виконавські та управлінські функції, дослідити схильності членів команди до виконання певних ролей. Дослідження показали, що розподіл ролей залежно від індивідуальних здібностей та схильностей може сприяти більш ефективній роботі команди. Крім того, використання саме такого підходу може допомогти уникнути конфліктів та покращити комунікацію між членами команди [13].

Головною ідеєю *проблемно-орієнтованого підходу* до процесу командоутворення є управління командою через розв'язання проблем. Цей підхід базується на тому, що управління командою повинно бути орієнтоване на досягнення результатів, а не на виконання певного набору завдань. Для досягнення цієї мети команда повинна працювати над розв'язанням реальних проблем, що виникають у процесі виконання завдань. Проблемно-орієнтований підхід до командоутворення передбачає послідовний розвиток процедур розв'язання командних проблем і досягнення базового командного завдання. Це означає, що команда спочатку вивчає проблему, формулює її, знаходить альтернативні рішення і вибирає найбільш ефективне. При цьому учасники команди працюють разом, обговорюють проблему і розглядають різні підходи до її розв'язання [19; 45].

У відповідності до підходів, що закладені у процес командоутворення, залежатимуть і організаційні процедури здійснення процесу управління. Водночас низка авторів акцентує увагу на динаміці розвитку команд. При цьому по-різному визначаються етапи формування команд.

Одна з найбільш відомих моделей розвитку команд, яка була розроблена в 1965 році американським соціальним психологом Брюсом Такменом, це дворівнева модель групового розвитку (Tuckman's model) [42]. Науковець описує динаміку розвитку, виокремлюючи дві сфери групової активності: ділову – розв'язання групового завдання і міжособистісну – розвиток групової структури.

Передбачається, що в кожній із цих сфер група проходить чотири стадії свого розвитку.

Етап утворення (Forming). Цей етап характеризується знайомством членів команди, встановленням контактів, орієнтацією та усвідомленням цілей та завдань, які необхідно виконати. На цьому етапі встановлюються елементарні правила поведінки, щоб уникнути суперечок, кожен член команди ще не розуміє своєї ролі в групі та чекає на спрямування від лідера команди. Учасники ще не знаходять спільної мови та не знають, чого вони очікують від команди.

Завдання HR-менеджера та лідера команди на цьому етапі:

- допомогти членам команди ближче пізнати один одного;
- дати команді чітку мету;
- надати команді інформацію, необхідну для початку роботи;
- залучати членів команди в обговорення і розробку планів, уточнення ролей і визначення способів спільної роботи;
- регулярно обмінюватися матеріалами, інформацією та досвідом;
- проводити часті зустрічі у вільній, демократичній обстановці, де кожен може висловити свою думку;
- налагодити неформальне спілкування за межами роботи

Етап бурхливості або конфліктування (Storming). На цьому етапі учасники починають висувати свої ідеї та пропозиції. Кожен учасник бажає втілити в життя свої власні ідеї, тому з'являється напруженість і конфлікти. Загалом причини можуть бути різноманітні: не влаштовує ставлення або особистість лідера, завищений обсяг робіт від спочатку встановленого розміру або розподіл обов'язків, розбіжності в методах виконання завдань, сумніви в цінності спільних цілей тощо. Дискомфорт учасників і пов'язані з ним розбіжності є найчастішою причиною розвалу команди. Лише грамотне керівництво колективом на цьому етапі допоможе команді згуртуватися і перейти на наступний рівень. На цьому етапі важливо, щоб лідер команди зумів згладити конфлікти та побудувати діалог між учасниками команди.

Завдання HR-менеджера та лідера команди на цьому етапі:

- побудувати діалог між учасниками команди;
- вирішити питання влади і повноважень;
- оперативно реагувати на конфлікти, що виникають, і негайно вирішувати їх;
- контролювати загальний рівень стресу і вживати превентивних заходів для уникнення кризових ситуацій.

Етап нормування (Norming). На цьому етапі в команді злагоджуються більшість конфліктів, у групі панує спокій та стабільність. Учасники починають сприймати один одного і встановлюють спільні норми поведінки. Команда починає спільно працювати, до-

мовлятися та розподіляти відповідальність. Зростає ефективність, підвищується якість комунікації.

Завдання HR-менеджера та лідера команди на цьому етапі:

- допомогти учасникам зрозуміти їхню роль та завдання;
- поєднати керівництво командою і організацію самоврядування;
- підійти до вироблення рішень на основі консенсусу;
- допомогти перейти від конфронтації чи просто байдужості до співпраці;
- допомогти учасникам переорієнтуватись від орієнтації тільки на особисті цілі до колективних цілей,
- допомогти усвідомити реальність вигоди від роботи в команді;
- створити атмосферу довіри та взаємопідтримки;
- використовувати можливість делегувати команді деякі контрольні функції, надати додаткові повноваження та незалежність у прийнятті певних рішень.

Етап виконання (*performing*). Саме ця стадія є найвищою точкою ефективності командної роботи. На цьому етапі команда досягає достатнього рівня порозуміння та співпраці, що сприяє досягненню поставлених цілей. Тут команда починає діяти як єдиний механізм, усі дії відточені й доведені до автоматизму. Кожен учасник розуміє своє призначення, свою роль у команді та відчуває відповідальність за досягнення спільної мети. Менеджер отримує можливість приділяти мінімум уваги контролю за командою. На цій стадії спостерігається найвища висока результативність і ефективність роботи, і тільки тут можливий прояв синергетичного ефекту.

Завдання HR-менеджера та лідера команди на цьому етапі:

- націлити команду на продуктивність та ефективність роботи;
- допомогти учасникам команди переосмислити й перейти від ідентифікації особистих поглядів на організаційні;
- допомогти усвідомити значення результату роботи команди для формування іміджу та стилю всієї організації.

У 1977 році Б. Такмен спільно з Мері Енн Дженсен додали п'ятий етап – *завершення (Adjourning)*. На цьому етапі робота команди завершується, оскільки були досягнуті поставлені цілі. Будь-яка проектна команда повинна досягти свого логічного завершення. Незалежно від успіху чи невдачі, команда не може існувати вічно. На цьому етапі підбиваються підсумки, аналізується отриманий досвід і фіксуються досягнення. У цей період можуть виникати відчуття незадоволеності або суму, пов'язані з розривом з командою та завершенням спільної роботи [43].

Кожна стадія життєвого циклу команди покликана вирішити ряд питань різного спрямування. Цей процес має бути під контролем HR-менеджера та лідера команди.

Питання щодо виконання завдань:

- яку роботу потрібно виконати?
- якими повноваженнями володіє група для того, щоб керувати власною роботою?
- що є центральним моментом роботи, яку група буде виконувати?
- який ступінь взаємозалежності членів команди?
- існує тільки одне правильне рішення або є кілька можливостей?
- інтереси членів команди збігаються або мають конкурентний характер?

Питання щодо персоналу та учасників команди:

- скільки людей має бути в команді?
- хто ідеально підходить для виконання роботи?
- який рівень технічних навичок, навичок управління завданням і міжособистісних навичок потрібно?
- який рівень і тип диференційованості є оптимальним для команди?

Налагоджуються питання взаємовідносин учасників команди, що визначають можливість швидкого переходу по усіх стадіях росту команди і досягнення ефективності:

- як члени команди пристосовуються один до одного?
- який неявний розподіл ролей між членами команди?
- які норми сприятливі або небезпечні для групи?
- чи має значення згуртованість команди?
- яким чином зростає довіра, що йому загрожує і як воно встановлюється серед членів команди? [25, с.84-85].

Важливо зазначити, що модель Такмена є досить стандартизованою та узагальненою і не завжди відображає конкретність та індивідуальність розвитку кожної команди. Незважаючи на окремі недоліки, саме ця модель сприяла просуванню в дослідженні проблеми розвитку команди та створенню більш удосконалених моделей командоутворення.

Так, Аласдеро Е. К. Уайт (Alasdair A. K. White) та Джон Фейрхерст (John Fairhurst), дослідивши послідовність розвитку команди за Такменом, розвинули її в свою власну TPR-модель. Вони спростили послідовність і згрупували Forming-Storming-Norming стадії разом у фазу «Змін» (Transforming), яку вони ототожнюють з початковим рівнем продуктивності. Наступною є фаза «Обробки та виконання» (Performing): після того, як команда визначила свої спільні цілі та стала працювати разом, вона переходить у фазу, де відбувається

аналіз та оцінка роботи групи, вирішення конфліктів та удосконалення співпраці між учасниками команди. Далі автори цієї моделі запропонували додати третій етап до моделі Такмена – «Закріплення» (Reforming), який відображає те, що розвиток команди – це неперервний процес, який може повторюватися кілька разів [46].

Близьку інтерпретацію становлення команди дають Дж. В. Ньюстром і К. Девіс [37]. Узагальнюючи їхні роботи, можна виокремити такі етапи:

- 1) формування;
- 2) бурління;
- 3) нормування;
- 4) функціонування;
- 5) зміна або розставання.

Порівнюючи модель Дж. В. Ньюстрома і К. Девіса з моделлю Б. Такмена, слід відзначити такі особливості.

1. Ця модель передбачає більш глибоке дослідження процесу формування команди, включаючи підвищену увагу до індивідуальних особливостей членів команди і взаємодію між ними. Вона висувається на прикладі більш реалістичної картини того, що відбувається на практиці, і дозволяє керівникам краще розуміти процес формування команд і ефективно ним управляти.
2. Друга відмінність полягає в тому, що модель становлення команди Дж. В. Ньюстрома і К. Девіса розглядає етапи становлення команди як циклічний, змінний процес, що повинен пройти крізь різні етапи залежно від рівня розвитку команди. Таким чином, ця модель передбачає більш гнучкий підхід до керування процесом становлення команди, що дозволяє враховувати конкретні потреби команди і забезпечувати її успішний розвиток на різних етапах.
3. Третя відмінність полягає в тому, що модель становлення команди Дж. В. Ньюстрома і К. Девіса зосереджується на взаємодії між членами команди і їх сприйнятті один одного. Це відрізняється від Моделі Такмена, яка більше зосереджена на процесі досягнення конкретних завдань.

Проте в моделі Дж. В. Ньюстрома і К. Девіса етапи розвитку команди менш операціоналізовані порівняно з моделлю Б. Такмена, що призводить до обмеженості діагностичного інструментарію для визначення стадії розвитку реально функціонуючої команди. У свою чергу у моделі Б. Такмена кожен етап розвитку команди чітко визначений і має конкретні критерії, що дозволяють визначити, на якому етапі знаходиться команда.

Отже, модель Дж. В. Ньюстрома і К. Девіса менш ефективна відносно визначення стадії розвитку команди, порівняно з моделлю Б. Такмена, проте вона надає більш широкий інструментарій для

аналізу індивідуальних та групових факторів, які впливають на становлення команди.

Прийнято вважати, що більш успішна спроба функціоналізувати процес розвитку команд, була відображена в моделі командоутворення, розробленій відомим дослідником ситуаційного лідерства К. Бланшаром [15] на підставі вивчення команд управлінців. Модель заснована на розгляді двох чинників: продуктивності і морального стану (командний дух).

До елементів продуктивності, які визначають, наскільки ефективно команда може виконувати свої завдання, автор моделі відносить:

- рівень розвитку навичок учасників команди – команди, в яких учасники володіють необхідними навичками, можуть працювати більш ефективно та швидше досягати поставлених цілей;
- досвід членів команди – команди, в яких є учасники з досвідом у розв'язанні схожих завдань, можуть ефективніше розподіляти роботу і забезпечувати високу якість виконання завдань;
- здатність команди працювати та отримувати результати – команди, які можуть працювати разом, виконувати спільні завдання та досягати спільних результатів, є більш продуктивними.

Елементи морального стану або командного духу, моделі К. Бланшара відображають психологічний клімат у команді, що відіграє важливу роль у формуванні ефективності роботи команди. До елементів морального стану, які визначають, наскільки ефективно команда може виконувати свої завдання, входять:

- настрої команди. Настрої команди може визначитися рівнем мотивації та ентузіазму її учасників. Піднесений настрої команди забезпечує більшу ефективність її роботи, оскільки учасники команди, які знаходяться у позитивному психоемоційному стані, більш відкриті до спілкування та співпраці, готові до ризиків та співпраці;
- згуртованість команди. Згуртованість команди відображає рівень спільності та взаємодії між учасниками. Висока згуртованість означає, що учасники команди відчують себе частиною команди та мають спільну мету. Це забезпечує підвищену відповідальність та здатність до спільної роботи, що дозволяє команді досягати кращих результатів.

Співвідношення того чи іншого ступеня прояву двох показників формує чотири етапи в розвитку команди: орієнтацію, розчарування, інтеграцію та виробництво [16].

Модель Бланшара має вагоме значення для управління персоналом та розвитку команд. Зокрема, ця модель може бути використана для оцінки потенціалу кожного члена команди, виявлення його сильних та слабких сторін, та розробки індивідуальних планів розвитку для кожного члена команди. Також модель Бланшара може застосовуватися для формування ефективних команд в організації, забезпечуючи оптимальний баланс між різними типами особистості та компетенцій. Для цього може бути використана оцінка типів особистості, що допоможе визначити, які члени команди можуть доповнювати один одного, а також прогнозувати можливі конфлікти.

Кожна з охарактеризованих моделей має свої переваги та обмеження, оскільки акцентує увагу на якомусь певному аспекті розвитку команди. Проте їх характерною рисою є фіксація на необхідності обов'язкового проходження всіх етапів командного будівництва задля того, щоб група перетворилася на ефективну команду.

Для управління персоналом важливого значення має оцінювання ефективності команд, яке дозволяє зрозуміти, як працює команда і як її ефективність може бути покращена. У зарубіжній практиці соціальної психології та менеджменту існує безліч розробок сучасних технологій у царині оцінки та розвитку команди. Застосування таких технологій у бізнесі та організаціях, які працюють у командному середовищі, спрямоване на розв'язанні таких задач:

1. *Підвищення ефективності.* Оцінювання ефективності команд може допомогти виявити слабкі місця та проблеми, що заважають команді досягати максимального результату. Результати оцінювання можуть бути використані для встановлення конкретних цілей та планування дій для поліпшення ефективності команди.
2. *Підвищення мотивації.* Проведене оцінювання може допомогти визначити сильні сторони команди та відзначити досягнення, що сприятиме формуванню позитивної мотивації команди. Особливого значення це має, коли команда працює над складними завданнями або виконує рутинну роботу.
3. *Вдосконалення комунікації.* Застосування технологій оцінювання допоможе виявити наявні проблеми з комунікацією та налаштувати активну взаємодію та співпрацю між членами команди. Це може бути особливо важливо за умови роботи учасників команди у різних місцях та в різний час.
4. *Розвиток індивідуальних та командних навичок.* Оцінювання ефективності команд дозволяє ідентифікувати сильні сторони, переваги та недоліки у вміннях та навичках, що допоможе відповідним членам команди зосередитися на розвитку необхідних для успішної роботи навичок.

Зазвичай, оцінювання ефективності команд здійснюють через комплекс соціально-психологічних і виробничих характеристик, а також типології команд.

Соціально-психологічні характеристики команди включають такі аспекти, як комунікація, співпраця, лідерство, рольова поведінка, конфлікти та ін. Оцінка цих характеристик дозволяє зрозуміти, які проблеми можуть виникнути у команди та як їх можна вирішити.

Виробничі характеристики команди об'єднують у собі цілі, завдання, процеси роботи, результативність, організаційну структуру та інші показники. Оцінка цих характеристик дозволяє зрозуміти, як ефективно команда працює відносно своїх цілей та завдань.

Типологія команд визначається на основі таких характеристик, як розмір команди, ступінь співпраці, типи задач та рівень ризику. Оцінка типології команд дозволяє зрозуміти, які особливості має команда та які зміни можуть бути внесені для її покращення.

Усі ці аспекти дозволяють побачити ефективність команди у цілому та виявити слабкі місця. Це допомагає у розробці стратегії й для покращення ефективності команди, збільшення продуктивності та досягнення кращих результатів.

Однією з найвідоміших і впливових оцінювальних моделей управління командою є модель командної роботи, розроблена американським психологом професором Гарвардського університету Річардом Хакменом [22].

Передумовою до створення моделі став розвиток поняття саморозвитку команди. Хакмен звернув увагу на те, що ефективні команди здатні не тільки досягти поставлених цілей, але і зберігати свою дієздатність та розвиватися протягом тривалого періоду часу. Аналіз роботи команд у сфері технічних проєктів, де високий рівень співпраці та координації між кращими спеціалістами, є надзвичайно важливими, засвідчили, що ефективна командна робота залежить, як від якості взаємодії між її учасниками, так і від особливостей організації командного процесу. Це відкрило шлях до досліджень у галузі соціальної психології та розвитку команд.

Основна ідея моделі полягає в тому, що ефективність командної роботи залежить від низки взаємопов'язаних елементів:

- правильної структури, яка відображає цілі, завдання та зв'язки;
- раціонального розподілу ролей, за якого кожен член команди має чітко визначену роль та відповідальність;
- якісного складу команди.

Свою оцінювальну модель Хакмен розробив у 1990 році, однак у 2002 році він опублікував книгу «Leading Teams: Setting the Stage for Great Performances», в якій більш детально відзначаються п'ять основних умов, дотримання яких забезпечить ефективність командної роботи.

1. Справжня команда: команда має чіткі завдання і терміни та усвідомлює свою роль.
2. Переконливий напрямок: у команді є конкретні цілі.
3. Ефективна структура: у команді є продумані процеси та робочі процеси.
4. Підтримуючий контекст: команда має доступ до більшості ресурсів та інформації.
5. Експертний коучинг: команда виграє від лідерства, навчання та навчання.

Не менш відомою оцінювальною моделлю є модель Ч. Маргерісона і Д. МакКена [31]. На сьогодні вона належить до популярних моделей управління командами як в британському менеджменті, так і широко представлена на вітчизняному ринку. Ця модель базується на метафорі колеса на вісім секторів, кожен з яких представляє певну виробничу задачу, що має вирішуватись у команді.

Перший сектор – організація, включає в себе організацію команди, формування цілей та завдань, розподіл ролей та встановлення процедур роботи.

Другий сектор – виробництво, стосується здійснення роботи відповідно до вимог техніки, технології, норм та правил безпеки.

Третій сектор – клієнти ринок, зосереджується на вимогах, потребах та очікуваннях клієнтів та споживачів, а також на конкурентному середовищі.

Четвертий сектор – контроль та оцінка, пов'язаний з контролем якості виконаної роботи та оцінкою результатів.

П'ятий сектор – інновації та розвиток, зосереджується на розвитку нових ідей, технологій, продуктів та послуг.

Шостий сектор – людські ресурси, стосується відбору та підбору персоналу, його навчання, підвищення кваліфікації, розвитку та стимулюванню.

Сьомий сектор – комунікації, пов'язаний з ефективними засобами комунікації в команді та зовнішніми стейкхолдерами.

Восьмий сектор – координація та інтеграція, включає в себе роботу над узгодженням роботи та діяльності всіх секторів, що входять до складу командного колеса.

До переваг моделі командного колеса Ч. Маргерісона і Д. МакКена можна віднести такі особливості:

- чіткий розподіл ролей та відповідальність кожного з членів команди;
- стимулювання співпраці та комунікації між членами команди;
- покращення роботи команди шляхом забезпечення більш ефективного використання ресурсів;

- можливість швидкого та ефективного розв'язання проблем, що виникають у процесі роботи команди;
- допомога керівництву у визначенні стратегії розвитку команди та покращенні роботи команди в цілому.

У межах нашого дослідження ми вже оглядово згадували модель командних ролей М. Белбіна, однак з часу її появи роботи автора набули нового звучання внаслідок широкого поширення поняття командної роботи та почали активно застосовувати як оцінювальні моделі. Тож докладно розглянемо визначені командні ролі.

Робоча бджола. Концепції і плани перетворює в робочі процедури, систематично і продуктивно виконує прийняті на себе зобов'язання. Ця роль є свого роду стрижневим хребтом успішної команди. Без чітко вираженого носія цієї ролі не тільки практична реалізація програми дій, а й процес її розробки носять у кращому випадку уповільнений характер. При цьому виконавця ролі робочої бджоли ні в якому разі не слід розглядати як безініціативного виконавця. Важливо розуміти, що відмінними особистісними якостями її носія є висока відповідальність і працьовитість.

Генератор ідей. Висуває нові ідеї і стратегії, особливу увагу зосереджує на вирішенні основних проблем, з якими стикається група. На цю роль претендує в більшості випадків найрозумніший. При цьому необхідно враховувати, що в контексті міжособистісної взаємодії й інтрагрупового структурування такі люди можуть виявитися найбільш проблемними (в більшості випадків вони володіють найбільшим інтелектуальним потенціалом, усвідомлюють це, а також демонструють свою перевагу). Зокрема, типовою поведінковою генератора ідей є вимикання з групового процесу в поєднанні з жорстким нонконформізмом. Однак зворотним боком такої поведінкової моделі є внутрішня готовність генерувати і озвучувати найбільш неординарні, фантастичні ідеї, що значно посилює інтелектуальну складову і є принципово важливим саме при розробці фор-сайд-проектів.

Постачальник. Обирає шлях просування команди до загальної мети, забезпечує оптимальне використання ресурсів команди, визначає сильні і слабкі її сторони та домагається ефективного застосування особистісного потенціалу кожного члена команди. Носії цієї ролі зосереджені на перспективах і можливостях, прагнуть до максимального розкриття особистісного потенціалу членів групи, відрізняються високою контактністю, мають здатність до встановлення партнерських відносин, за основний інструмент мотивації визначають акцентування уваги на досягненнях. Вони, як правило, комфортно почувають себе серед публіки, є хорошими ораторами, що дозволяє їм захоплювати своїми ідеями оточуючих.

Керівник. Обирає шлях просування команди до загальної мети, забезпечує оптимальне використання ресурсів команди, визначає сильні і слабкі її сторони та домагається ефективного застосування особистісного потенціалу кожного члена команди. Носії цієї ролі зосереджені на перспективах і можливостях, прагнуть до максимального розкриття особистісного потенціалу членів групи, відрізняються високою контактністю, мають здатність до встановлення партнерських відносин, за основний інструмент мотивації визначають акцентування уваги на досягненнях. Вони, як правило, комфортно почувають себе серед публіки, є хорошими ораторами, що дозволяє їм захоплювати своїми ідеями оточуючих.

Мотиватор. Надає діям команди впорядкованої форми. Він звертає увагу команди на поставлені перед ними завдання і позначає пріоритети, прагне до систематизації групових обговорень і до ясності результатів командної діяльності. Ролі керівника та мотиватора є взаємодоповнюючими. Мотиватор також виконує управлінську функцію, але, на відміну від керівника, він зосереджений на поточній діяльності, дотриманні процедур, термінів, регламентів тощо. Тобто в дихотомії керівництво - лідерство ця роль найбільшою мірою відповідає функції керівництва. При цьому її носії часто прагнуть до встановлення ієрархічних відносин, а як мотивуючий вплив використовують формальні зобов'язання, інструкції і таке інше, а також вказують на можливі санкції.

Аналітик. Аналізує проблеми, оцінює ідеї і пропозиції, щоб команда могла приймати збалансовані рішення. Носієм цієї ролі є ще один найрозумніший член команди, інтелектуальний рівень якого дозволив би на рівних сперечатися з генератором ідей. При цьому (на відміну від останнього) для претендента, поряд з високим інтелектом, характерна реальна незалежність, що дозволяє йому не влаштовувати інтелектуальну дуель заради демонстрації свого потенціалу, а давати максимально реалістичну змістовну оцінку тієї чи іншої ідеї, доводити її до логічного завершення, пропонувати варіанти подолання слабких місць.

Натхненник. Сприяє прояву переваг усіх членів команди. Він підтримує колег при проблемах, покращує взаємовідносини між колегами і стимулює підйом командного настрою, зосереджений на потребах і емоціях оточуючих. Він сенситивний і емпатійний, володіє розвиненим емоційним інтелектом. Функції цієї ролі пов'язані зі створенням і підтримкою позитивного емоційного фону і соціально-психологічного клімату в групі. Це найбільш аморфна роль у цій структурі.

Контролер. Позбавляє команду помилок, пов'язаних як з діяльністю, так і з бездіяльністю. Контролер виявляє аспекти діяльності колективу, які потребують підвищеної уваги, спонукає до

прояву наполегливості в досягненні мети. При тому, що ця роль найбільш вузькоспеціалізована та другорядна, але інколи виявляється одним із ключових інструментів, що забезпечують завершальний успіх команди. Носій такої ролі відрізняється високою відповідальністю, сумлінністю, увагою до дрібниць, прагненням довести кожну розпочату справу до кінця [13].

Основні висновки отримані під час досліджень самим Белбінім:

- найкращі результати показують класичні змішані, добре збалансовані за ролями команди;
- розмір ідеальної команди 5–6 осіб;
- однорідні (у плані ролей) команди переважно малоефективні;
- відсутність будь-якої ролі – слабкість команди;
- зріла команда здатна компенсувати слабкості ролі, а сильні сторони може використати найбільш продуктивно;
- недоліки незбалансованих команд можуть бути компенсовані за рахунок самопізнання.

До факторів, що впливають на вибір командної ролі для учасників, відносять:

- особистісні особливості;
- інтелектуальні здібності;
- внутрішня та зовнішня мотивація, особисті цінності;
- попередній досвід;
- ступінь освоєння командної ролі.

Для того щоб правильно виявити командну роль, рекомендується проводити комплексне тестування за трьома блоками: мотивація, інтелект і особистість.

Вітчизняні науковці Н. Доценко, Л. Сабадош, І. Чумаченко [3] показники ефективності команди об'єднали в такі групи: виробничо-економічна, ринкової стійкості та психологічної стабільності.

Виробничо-економічна група показників включає: порівняння вартості роботи команди з конкурентами, витрати на одиницю продукції, рентабельність виробництва, продуктивність праці та інші.

Група показників ринкової стійкості: порівняння величини ринкової ніші з основними конкурентами, маркетингові дослідження, здатність адаптації до зовнішніх умов.

Група показників психологічної стабільності: командний дух, мотивація, креативність, адаптивність, комунікації, психоемоційну стабільність членів команди та інші [3].

За О. Комаровою, Н. Редіною, основними критеріями діяльності команди, є: продуктивність, згуртованість, навчання, інтерпретація.

Для досягнення поставлених цілей, на думку дослідниць, необхідно безперервно проводити аналіз діяльності команди за кожним із критеріїв шляхом отримання відповідей за кожним із них:

Продуктивність

- Чи має команда чітку мету?
- Які об'єктивні критерії діяльності будуть застосовані для оцінки результатів?
- Хто є законним клієнтом вашої команди?
- Чи задовольняють результати роботи команди (наприклад, рішення, продукція, послуги) вимогам тих, хто має їх використовувати?
- За яких умов мету слід змінити?
- Які джерела інформації слід розглядати команді для того, щоб оцінити, чи слід змінювати початкову мету?

Згуртованість

- Чи подобається членам команди працювати разом?
- Які умови могли б призвести до прояву невдоволення?
- Які умови завадили б членам команди працювати разом у майбутньому?
- Яким чином члени команди припускають пристосовуватися до змін, таких, як прихід нових членів, зростання та плінність?

Навчання

- Як члени команди можуть вчитися один в одного?
- Чи відбуваються зростання і розвиток окремих членів команди внаслідок командної роботи?
- Чи мають члени команди можливість удосконалити особисте зростання?
- Чи розуміють і чи поділяють потреби особистого зростання інші члени групи?

Інтеграція

- Яку користь приносить ваша команда організації в цілому?
- Чи відповідають цілі команди завданням організації?
- На які інші групи, відділи та блоки впливає ваша команда?
- Яких заходів має вжити команда для того, щоб інтегрувати свою діяльність із діяльністю інших членів організації? [5].

Говорячи про ефективність командної роботи, не можливо оминати відоме дослідження, проведене компанією Google, метою якого було з'ясування «секретів ефективних команд». Дослідження під кодовою назвою «Проект Арістотель» – данина цитаті Арістотеля: «ціле більше, ніж сума його частин» (оскільки дослідники Google вважали, що співробітники можуть робити більше, працюючи разом, ніж поодиночку), яке тривало п'ять років, мало відповісти на запитання: «Що робить команду в Google ефективною?»

Використовуючи дані керівників з усього світу (дослідницькою групою було визначено 180 команд для вивчення, які включали як високоефективних, так і низькоефективних команд), застосувавши

понад 35 різних статистичних моделей для сотень змінних, за результатами проведеної роботи було виділено п'ять основних аспектів, які характерні для сильних команд.

1. *Психологічна безпека.* Психологічна безпека стосується сприйняття людиною наслідків прийняття міжособистісного ризику або віри в те, що команда безпечна для ризику, незважаючи на те, що її вважають неосвіченою, некомпетентною, негативною або руйнівною. Для того, щоб команда була ефективна, вона має працювати у вільному від осуду середовищі, де можна висловлювати думки, ставити питання та пропонувати ідеї без страху осоромитись. Так кожен член команди відчуватиме, що він важливий для компанії. У командах, де панує атмосфера захищеності й комфорту, люди не бояться висловлюватися і вільно спілкуються одне з одним.
2. *Надійність.* У високоефективних командах панує довіра, адже ніхто не уникає обов'язків та відповідальності за спільний результат. Кожен виконує свою роботу вчасно і очікує, що й колеги також вкладуться у визначені терміни. Якою б банальною не здавалася ця особливість, дослідження показало, що вона притаманна не всім командам – лише 216 високоефективним.
3. *Структурованість і чіткість.* Найбільш ефективні команди ставлять собі амбітні цілі, що завжди відомі та зрозумілі всім її членам. У плані досягнення цілей всі ролі та обов'язки прописані настільки чітко, що кожен не лише добре знає свої поточні завдання, а й розуміє, над чим зараз працюють його колеги. Так усі бачать, якого прогресу досягла команда і яким буде наступний крок. Це захищає членів команди від завищених очікувань одне до одного.
4. *Сенс.* Пошук мети в самій роботі або в результатах є важливим для ефективності команди. Для кожного, хто входить у команду, спільна робота та її результати важливі по-своєму. Мотивація може бути різною: від фінансового забезпечення до прагнення змінити світ.
5. *Вплив.* Люди, які творять команду, мають пам'ятати не лише про особисті цілі, а й про завдання, які ставить перед собою компанія. Коли керівництво систематично обговорює з працівниками їхній внесок у розвиток бізнесу, члени команди відчують важливість своєї роботи для реалізації місії компанії [4; 5].

Отже, оцінювання ефективності командної роботи має здійснюватися протягом усіх фаз управлінської діяльності. При цьому оцінка забезпечує функціонування безперебійного зворотного зв'язку. Оцінювання тісно пов'язане з іншими етапами процесу управління і своїми результатами має спонукати керівника вносити в нього необхідні корективи задля створення управлінської команди, що володіє високим ступенем готовності до командної роботи, здатністю до самоорганізації та саморозвитку.

Таким чином, розглянута проблема формування та ефективної роботи команд у системі управління персоналом засвідчила важливість використання командної роботи та зростання її популярності в сучасному світі з домінантною цифровою комерцією, реструктурованими і перебудованими галузями, жорсткою конкуренцією, заснованою на швидкості та бездоганній якості, глобалізованим ринком. Досягнення успіху в таких умовах вимагає від компаній не тільки нових ідей та інновацій, але й здатності створювати ефективні команди, які швидко та ефективно адаптуються до змін. Схарактеризовані у процесі дослідження основні положення теорій формування, розвитку, оцінки ефективності та управління командами, наукові праці вітчизняних і зарубіжних вчених з проблеми командоутворення дозволили більш глибоко розкрити феномен команди, її структуру та процеси, що відбуваються в команді та можуть бути використані для підвищення її ефективності.

Література до параграфа

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2002. С.1440.
2. Горбунова, В. В. Психологія командотворення: Ціннісно-рольовий підхід до формування та розвитку команд: монографія. Житомир: вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 380 с.
3. Доценко Н. В., Сабадош Л. Ю., Чумаченко І.В. Методи управління людськими ресурсами при формуванні команд мультипроектів та програм: монографія; за заг ред. І.В.Чумаченко; Харків. Нац. ун-т міськ. госп-ва ім. О.М. Бекетова, 2015. 201с.
4. Керівництво: Зрозумійте ефективність URL: <https://rework.withgoogle.com/print/guides/5721312655835136/>
5. Комарова О. В., Редіна Н. І. Управління командами: навчальний посібник. Дніпропетровськ: Дніпропетровська державна фінансова академія, 2014. 212 с. URL: http://212.1.86.13/jspui/bitstream/123456789/2486/1/%d0%9a%d0%be%d0%bc%d0%b0%d1%80%d0%be%d0%b2%d0%b0%20%d0%9a.%d0%92.%20%d0%a3%d0%bf%d1%80%d0%b0%d0%b2%d0%bb%d0%b5%d0%bd%d0%b8%d0%b5%20%d0%ba%d0%be%d0%bc%d0%b0%d0%bd%d0%b4%d0%b0%d0%bc%d0%b8_21.10.2014.pdf
6. Психологічний аналіз особливостей формування управлінської команди освітньої організації URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/1/statti/3karamyshka/3karamyshka.htm
7. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. К.: Наукова думка, 1970–1980. Т. 4. 239 с.
8. Технології управління персоналом.: монографія / О. А.Гавриш, Л. Є. Довгань, І. М. Крейдич, Н.В. Семенченко. Київ: НТУУ « КПІ імені Ігоря Сікорського». URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/84838613.pdf>
9. American Management Association (2020). Team Building and Collaboration Skills. URL: <https://www.amanet.org/articles/team-building-and-collaboration-skills/>
10. Argyris K. Integrating the Individual and the Organization. New York: John Wiley & Sons, 1964. 324 p.

11. Armstrong M., Gellert, M., & Novak, K. Reengineering the Organization: A Step-by-Step Approach to Corporate Revitalization. Kogan Page, 2016. 256 p.
12. Barnard C. The Functions of the Executive. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1938. P.231–252.
13. Belbin M. Management Teams: Why They Succeed or Fail. Butterworth-Heinemann, 1981. 176 p.
14. Belbin Meredith R. Team Roles at Work. 2nd ed., Routledge, 2010, 192 p.
15. Blanchard K. H. Leadership and the One Minute Manager: Increasing Effectiveness through Situational Leadership. William Morrow & Co, 1985. 111 p.
16. Blanchard K., Randolph, A. Empowerment takes more than a minute. *Training and Development Journal*. 1984. 38(5). P.22–25.
17. Bohnett, Joseph G., Bohnett, Jimmy T. Supervisory Control and Management. NewYork: JohnWiley&Sons, Inc., 1988. 542 p.
18. Chevron B. Interpersonal facilitation and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*. 1968. 52(6). P.474–477.
19. Fisher A., Ury W. Getting to Yes: Negotiating Agreement Without Giving In. Houghton Mifflin. 1981. 200 p.
20. Galton, F. Statistics of Twins. *Proceedings of the Royal Society of London*, 18. 1869. P.137–144.
21. Hackman J. R. Designing Work Groups. *In Handbook of Organizational Behavior* (pp. 315-342). Prentice-Hall, 1987. 28 p.
22. Hakman J. R. Leading Teams: Setting the Stage for Great Performances. Boston, MA: Harvard Business Press, 2002. P. 290.
23. Hersey P., Blanchard K. H. Management of organizational behavior: *Utilizing human resources*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 1969. P. 78–79.
24. Herzberg, F. One More Time: How Do You Motivate Employees? *Harvard Business Review*, 46(1). 1968. P.53–62.
25. HR-менеджмент: навч. посіб. / І. М. Сочинська-Сибірцева, А О. Доренська, Т. В. Тушевська. Кропивницький : ЦНТУ, 2022. 278 с.
26. Kate Whiting. These are the top 10 job skills of tomorrow – and how long it takes to learn them. The World Economic Forum. URL: <https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them/>
27. Katzenbach J., Smith O. The wisdom of teams: creating the highperformance organization New York: Harper Business, 1994. 262 p.
28. Levi K., Liker A. Group Decision and Social Change. *Human Relations*. 1949. 2(4). P. 307–326.
29. Likert R. The Human Organization: Its Management and Value. New York: McGraw-Hill.P., 1967. 290 p.
30. Locke, E. A., & Latham, G. P. Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*. 2002. 57(9). P. 705–717.
31. Margeison C., McCann, D. The Key to High Performance Teams. *Journal of Quality and Participation*. 1990. 13(4). P.61–65.
32. Mayo E. The Human Problems of an Industrial Civilization. New York: Macmillan, 1933. 422p.
33. Mayo E. The Hawthorne Studies. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1950. P. 67–87.
34. McGregor D. The Human Side of Enterprise. New York: McGraw-Hill, 1960. 312 p.
35. Mintzberg H. The manager's job: Folklore and fact. *Harvard Business Review*. 1975. 53(4). P. 49–61.

36. Mitchell M. Goal setting: A meta-analytic examination of the empirical evidence. *Journal of Applied Psychology*. 1982. 67(2). P. 262–277.
37. Newstrom J. W., Davis, K. Developing and maintaining trust in work relationships. *Academy of Management Review*. 1976. 1(2). P.287–296.
38. Oxford English Dictionary, second edition, edited by John Simpson and Edmund Weiner, Clarendon Press, 1989, twenty volumes. ISBN 0-19-861186-2.
39. Roethlisberger F., Dickson, W. Management and the Worker: An Account of a Research Program Conducted by the Western Electric Company, Hawthorne Works, Chicago. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1939. P. 98–120.
40. Tanenbaum S., Beard R., Salas E. Team Building and its Influence on Team Effectiveness: an Examination of Conceptual and Empirical Developments. In: Issues. *Theory, and Research in Industrial Organizational Psychology*. K. Kelley (ed.), Elsevier Science Publishers, 1992. P.117–153.
41. Tannenbaum S. I. Leadership and Organization: A Behavioral Science Approach. McGraw-Hill, 1961. 271 p.
42. Tuckman, B. Developmental Sequence in Small Groups. *Psychological Bulletin*. 63. 1965. P.384–399.
43. Tuckman, B. Jensen, M. Stages of Small Group Development. *Group and Organizational Studies*. 1977. 2. P.419–427.
44. The Global Risks Report 2022, 17th Edition, is published by the World Economic Forum. URL: https://www3.weforum.org/docs/WEF_The_Global_Risks_Report_2022.pdf (дата звернення: 19.04.2023).
45. Uzzi B. Social structure and competition in interfirm networks: The paradox of embeddedness. *Administrative Science Quarterly*. 1997. 42(1). P.35–67.
46. White Alasdair A. K. From Comfort Zone to Performance Management. Palgrave Macmillan, 2009. 256 p.

Яна Литвиненко

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4783-995X>

2.5. КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ ЯК МИСТЕЦТВО СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Спілкування є невід’ємною частиною людського життя, ознакою цивілізованості суспільства і способом соціальної взаємодії. За допомогою комунікації люди проявляють та реалізують свої особистісні й професійні потреби. Доведено, що найбільшу частину часу керівник присвячує саме спілкуванню, адже від його ефективності залежить успішність певної організації, підприємства тощо. Уміння очільників окремих освітніх закладів комунікувати є важливою складовою всього освітнього процесу в країні, адже менеджери за допомогою спілкування не лише здійснюють управлінську діяльність у своїй установі, але й опосередковано стають причетними до навчання й виховання майбутніх членів дорослого суспільства.

Сучасний етап розвитку освіти позначений процесами модернізації та реформування, що ґрунтуються на інноваційному мисленні суб'єктів освіти та спрямовані на створення нової освітньої моделі, яка дасть змогу сформувати всебічно розвинену особистість, повноцінного члена конкурентного, високотехнологічного соціуму.

За програмою великої трансформації «Освіта 4.0: український світанок», пріоритетним напрямком освіти сьогодні є об'єднання людських і технологічних ресурсів для відкриття нових можливостей.

Серед важливих завдань нової концепції освіти є:

- 1) відповідність української та європейської освітніх систем рівням технологічного розвитку;
- 2) високий рівень взаємодії у підсистемі «учитель-учень», надання переваги педагогіці співробітництва, реалізація філософії наставництва, основ освітнього менеджменту;
- 3) трансформація традиційної моделі в індивідуальну полімодельну безперервну освіту на основі персоніфікованого контенту;
- 4) розвиток навичок глобального громадянства; інноваційних, творчих і технологічних умінь; навичок міжособистісного спілкування;
- 5) позиціонування освітянина як наставника та носія суспільних цінностей, особи, яка постійно навчається та здійснює винаходи впродовж усього життя;
- 6) розвиток потенціалу кожного окремого фахівця як успішного конкурентоспроможного члена соціуму, що систематично передає свій досвід учням (студентам);
- 7) цифровізація навчального й виховного процесу (удосконалення цифрової освітньої інфраструктури, використання сучасних цифрових інструментів та єдиного цифрового документу);
- 8) реалізація принципів екосистеми для освіти впродовж життя (забезпечення індивідуальної навчальної траєкторії, заохочення перенавчання та підвищення кваліфікації фахівців, урахування потреб ринку у формуванні й розвитку актуальних навичок);
- 9) входження до загальноєвропейського простору кваліфікацій [14].

Вважаємо, що реалізація таких глобальних цілей, визначених Міністерством освіти і науки України у проаналізованій програмі, невідривно пов'язані зі здійсненням ефективної управлінської діяльності локальних менеджерів (від начальників відділів освіти до керівників методичних об'єднань), що мають низку професійних вимог і посадових обов'язків, дотримання яких сприяє реалізації освітніх цілей загальнонаціонального масштабу.

Отже, реалізація цілей сучасної освіти можлива лише за умови ефективної взаємодії учасників освітнього процесу, яку модерує та регулює досвідчений менеджер.

Менеджер освіти – це фахівець освітньої галузі, який не лише управляє процесами навчання, виховання й розвитку, але всіляко сприяє та відповідає за якість освітніх послуг, конкурентоспроможність очолюваного ним закладу тощо.

В. Саюк до основних функцій менеджера освіти відносить організацію та координацію діяльності колективу на основі врахування законів соціології, економіки, психології, конфліктології та інших наук. Головними завданнями менеджера, на думку вченого, є визначення мети управління, стимулювання, комунікація і контроль [17].

Т. Бурлаєнко позиціонує сучасного менеджера освіти як фахівця, що має достатню економічну підготовку і розвинуте економічне мислення, здатний виявляти проблеми, приймати управлінські рішення і нести відповідальність за їх реалізацію, генерує ідеї та аргументовано презентує свою позицію, виявляє ініціативність і підприємливість, досягає позитивних результатів у роботі [1].

Пріоритетним завданням сучасного освітнього менеджменту є забезпечення високого рівня якості освіти та її актуальність відносно вимог інноваційного суспільства, що здійснюється через створення організаційно-педагогічних умов, які сприяють формуванню й розвитку базових компетентностей учасників освітнього процесу, що в подальшому трансформуються у soft skills і виявляються у таких важливих для члена соціуму якостях, як: підприємливість, амбіційність, працездатність, винахідливість, комунікабельність, здатність презентувати себе і результати своєї діяльності тощо. Отже, від кожного конкретного керівника закладу освіти залежить як рівень розвитку окремої особистості, так і загальний рівень розвитку суспільства.

Реалізація окреслених вище завдань, позитивний вплив на розвиток колег-освітян і вихованців та успішність діяльності закладу можливі лише за умови стійкого авторитету керівника, його лідерства в колективі. Комунікативна культура очільника є невід'ємною складовою ефективного лідерства. Менеджер із хорошими навичками спілкування може результативно донести своє повідомлення, налагодити стосунки із підлеглими та сприяти створенню позитивної робочої атмосфери в колективі.

За визначенням дослідниці О. Гузар, лідерство виявляється в орієнтації на майбутнє закладу, його перспективи та можливості і реалізується через систему нових цінностей, підходів, процедур, інноваційну якість управління людськими ресурсами [2].

Сучасне суспільство вимагає від менеджера, управлінця, керівника будь-якої установи виявляти високий ступінь динамічності, гнучкості, здатності оперативно реагувати на певні ситуації, що можливе за умови розвитку його особистісних і професійних якостей. Це стосується будь-якої сфери суспільної взаємодії, зокрема

й освітньої галузі.

Відповідно до статті 26 Закону України «Про Освіту», керівник закладу освіти в межах наданих йому повноважень організовує діяльність закладу освіти, забезпечує організацію освітнього процесу та здійснення контролю за виконанням освітніх програм, супроводжує функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти, сприяє та створює умови для діяльності органів самоврядування закладу освіти [3]. Ці та інші важливі функції, пов'язані з управлінням закладом освіти, менеджер ефективно здійснює не лише завдяки високому рівню професійної компетентності, а й володінню основами комунікації та соціальної взаємодії.

Комунікативна культура менеджера є головною складовою ефективного управління будь-якої установи, організації, зокрема й навчальних закладів дошкільної, базової, спеціальної, професійної, вищої освіти і под. Очільник установи є управлінцем, який забезпечує якість освіти, ефективну співпрацю між своїми підлеглими, суб'єктами освіти та їхніми батьками, тому він повинен володіти високим рівнем комунікативної культури.

Питання комунікативної культури активно розробляється у наукових працях різної спеціалізації. Учені демонструють різноманітні підходи до вивчення цього поняття. Наприклад:

- у методологічному аспекті феномен комунікативної культури досліджують науковці О. Бондаревська, Н. Кузьміна;
- у педагогічному – О. Пищик, В. Туркот, Н. Ковальчук;
- у психологічному – Б. Ананьєв, І. Зимня, Є. Рогов;
- у соціологічному – Т. Дрідзе, Є. Руденський;
- у лінгвістичному – А. Коваль, Г. Михальська, М. Пентилюк та ін.

З'ясуємо сутність поняття «комунікативна культура» крізь призму поглядів різних науковців і методистів та визначимо її місце в системі управлінської культури керівника закладу освіти.

Учені справедливо зауважують, що комунікативна культура (у поєднанні із політичною, правовою, адміністративною, менеджерською, соціально-психологічною, інформаційною та економічною) належить до основних напрямів діяльності керівника.

С. Корольок розглядає комунікативну культуру як один із видів управлінської культури (див. рис. 1), указуючи на такі її змістові елементи, як:

- когнітивно-операційний;
- особистісний;
- мотиваційно-ціннісний.

На думку вченої, комунікативна культура керівника закладу освіти – це здатність здійснювати соціальну взаємодію, що опосередкована управлінням установою. Такий напрямок діяльності очільника пов'язаний зі знанням мовного етикету, основ ефек-

тивного спілкування, з умінням вести переговори, телефонні розмови, комунікувати через різні форми, приймати відвідувачів, дотримуватися ділового стилю у зовнішньому вигляді тощо. Основними мотивами й цінностями керівника у процесі комунікації дослідниця вважає:

- здатність знаходити спільну мову зі співрозмовниками;
- володіння собою у будь-яких управлінських ситуаціях;
- використання власних здібностей;
- постійне самовдосконалення [7].

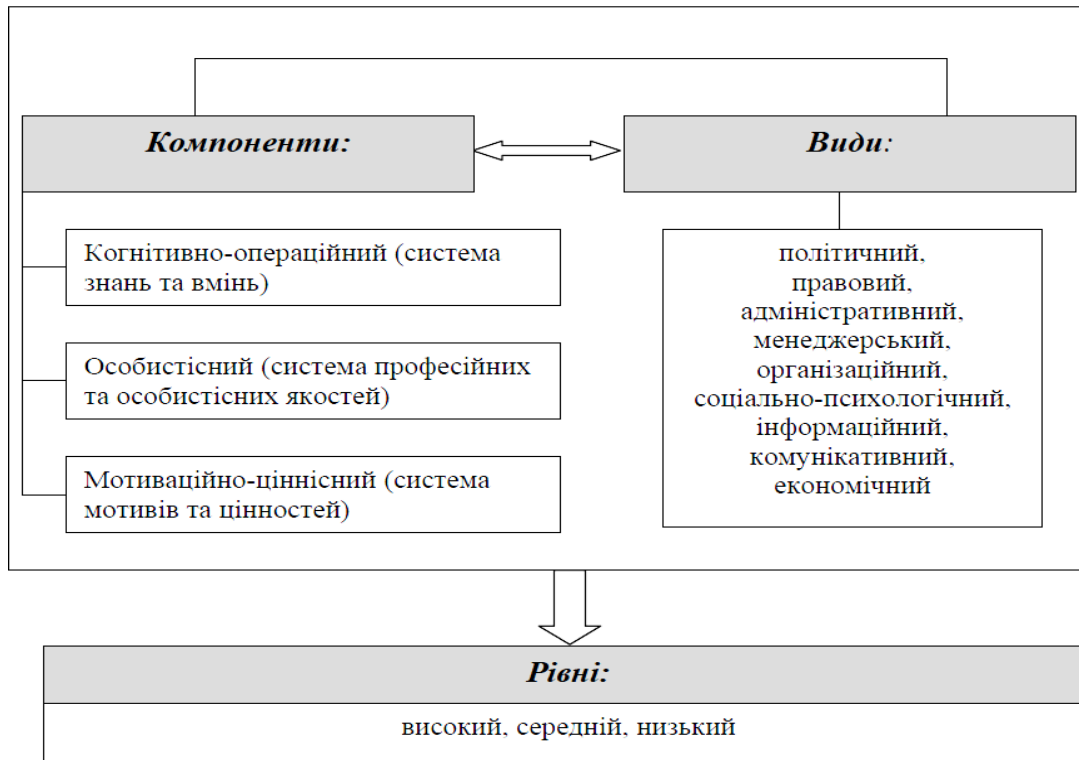


Рис. 1. Управлінська культура керівника

За визначенням З. Рябової, комунікативна культура керівника є цілісним утворенням, що має інтегральний і динамічний характер та дає змогу менеджеру ефективно здійснювати свою управлінську діяльність, через спілкування засвоювати соціальний і професійний досвід, швидко налагоджувати ділові контакти, оперативно орієнтуватись у комунікативних ситуаціях та бути конкурентоспроможним очільником закладу освіти [16].

Досліджуючи особливості формування комунікативної культури керівника закладу дошкільної освіти, О. Михальчук схарактеризувала це поняття як здатність і потребу людини взаємодіяти з іншими учасниками спілкування, комунікативний потенціал очільника, уміння підтримувати доброзичливе ставлення до підлеглих.

Слушною є думка вченої про те, що комунікативна культура керівника концентрує в собі здатність говорити й слухати, об'єктивно сприймати інформацію, адекватно розуміти та інтерпре-

тувати її та сприяє налагодженню гуманних взаємин і досягненню спільних цілей через ефективне спілкування [10].

Науковці розглядають комунікативну культуру як атрибут діяльності та її результатів у взаємодії між суб'єктами і виокремлюють в її складі такі професійно валентні компоненти:

- світоглядний (система поглядів і знань фахівця, етичних та естетичних норм професії), спрямований на досягнення професійного результату через високий духовний потенціал, визнання абсолютної цінності особистості, дотримання в повсякденній міжособистісній діяльності прийнятих етичних норм;
- мотиваційний (мотиви комунікативної поведінки, комунікативні установки, професійна спрямованість), у якому домінує потреба розуміння й усвідомлення особливостей професії;
- власне комунікативний (комунікативні вміння й навички, професійна складова мовлення), спрямований на усвідомлення спілкування як засобу досягнення мети в міжособистісних стосунках, розвитку й саморозвитку особистості, стимулу формування важливих особистісних і професійних якостей, необхідних для самореалізації в суспільних взаєминах;
- емоційно-вольовий (тактовність, витримка, толерантність), який відображає рівень комунікативної культури та сприяє добору доцільних емоційно виправданих засобів вербального й невербального впливу;
- конструктивний, що полягає у здатності обирати оптимальний стиль спілкування та взаємодії, комунікативної поведінки тощо [15].

Вивчення поняття «комунікативна культура керівника» слід здійснювати не лише крізь призму професійної культури як системи соціальних якостей, що безпосередньо забезпечує рівень трудової та професійної діяльності, але й в контексті педагогічної культури, адже керівникові закладу освіти у процесі розв'язання управлінських ситуацій та міжособистісному спілкуванні так само необхідні й професійні педагогічні знання та вміння, здатність об'єктивно оцінювати й ефективно впроваджувати інноваційні ідеї в управлінській діяльності.

У наукових працях психологічного, педагогічного та лінгвістичного напрямку активно розробляється питання структури комунікативної культури, адже від розвитку комунікативних знань, умінь і навичок залежить авторитет керівника в колективі та позитивний імідж закладу освіти загалом.

Структура комунікативної культури керівника об'єднує компоненти, кожен з яких відіграє важливу роль у формуванні мікроклімату в закладі освіти та репутацію установи поза її межами.

Традиційно до складових комунікативної культури відносять:

- норми комунікації як негласні правила, що діють в межах певного колективу (наприклад, надання переваги електронному спілкуванню або комунікація віч-на-віч);
- канали зв'язку, що передбачають різні способи, якими співробітники послуговуються, щоб спілкуватися у межах закладу або поза ним (наприклад, електронна пошта, відеозв'язок, робочі чати тощо);
- стиль комунікації – форма, за допомогою якої керівник здійснює спілкування із підлеглими (тон, мова, невербальні засоби тощо).

Зважаючи на те, що управлінська діяльність очільника освітнього закладу має свою специфіку і пов'язана не лише з менеджментом, а і з педагогікою, вважаємо за необхідне додатково проаналізувати наукові розвідки у сфері професійної діяльності вчителів (викладачів).

Досліджуючи етику ділового спілкування, Т. Чмут представила структуру комунікативної культури (культури спілкування) фахівця як цілісну систему взаємопов'язаних елементів моральної і психологічної культур, виокремивши такі її компоненти:

- комунікативні установки, що реалізуються у механізмах спілкування;
- комунікативні знання про етичні норми комунікації, загальнолюдські цінності, володіння основами психології спілкування, характерні для конкретного соціуму;
- уміння використовувати ці знання залежно від комунікативної ситуації та відповідно до морально-етичних законів суспільства [4].

Схематично цю структуру комунікативної культури можна представити так:

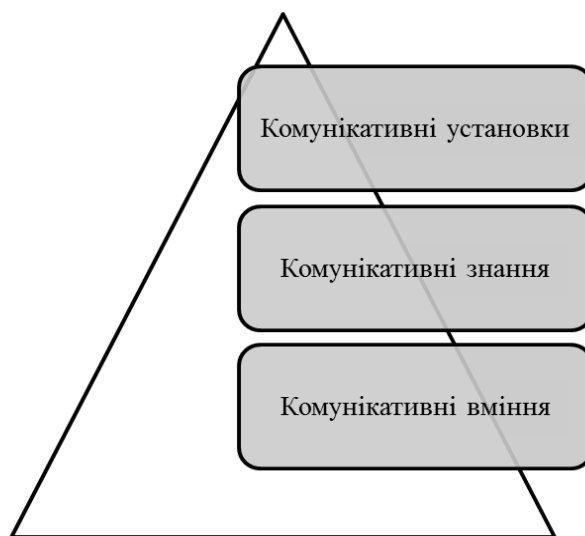


Рис. 2. Структура комунікативної культури

Грунтуючись на дослідженнях Т. Чмут та інших попередників, учені Т. Туркот та О. Коновал схарактеризували структуру комунікативної культури особистості у соціально-педагогічному аспекті, об'єднавши її важливі компоненти у три блоки:

- комунікативні установки;
- знання про комунікативну культуру (знання психолого-педагогічних закономірностей спілкування, етики спілкування, теорії загальної і педагогічної комунікації);
- комунікативні уміння.

Науковці докладно проаналізували такі складові комунікативної культури:

- індивідуальні особливості педагога, на формування й розвиток яких впливають природжені задатки людини, а також освіта і професійний досвід;
- зміст професійної діяльності, що охоплює моральні й культурні цінності суспільства та соціокультурні особливості середовища, у якому здійснюється професійна діяльність [20, с. 339–343].

Структура комунікативної культури, запропонована вченими, представлена на рис. 3.

Н. Ковальчук, розглядаючи комунікативну культуру педагога як необхідну умову вдосконалення професійної підготовки фахівців, подає таку її структуру:

1. Знання й дотримання комунікативних норм і правил спілкування. Здійснення педагогічного спілкування на високому рівні, продуктивна взаємодія учителя й учня можлива лише за умови дотримання морально-етичних норм, основ етнопедагогіки, звичаїв, культурних традицій тощо.

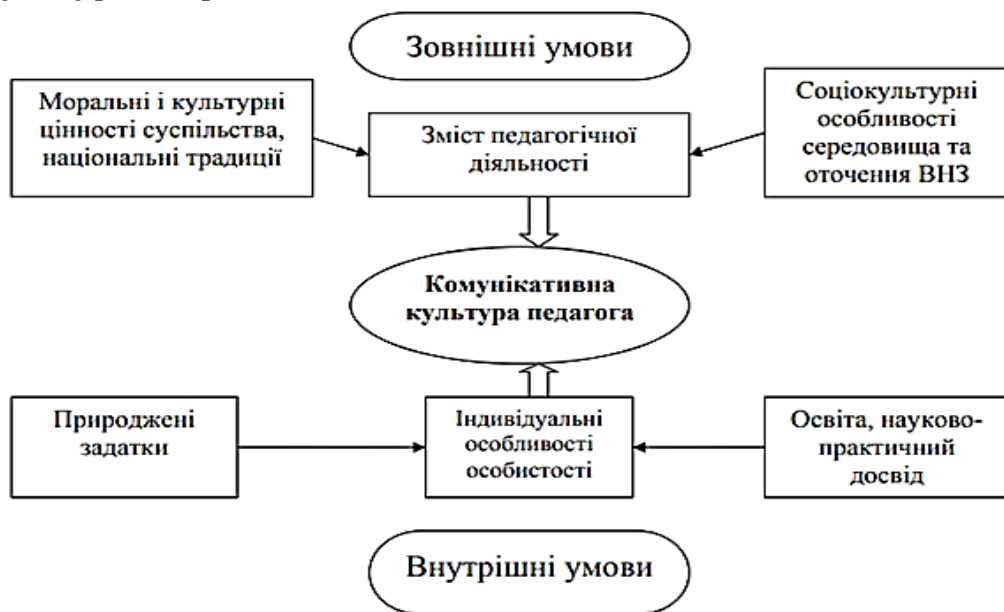


Рис. 3. Структура комунікативної культури педагога

2. Знання й урахування в роботі особливостей учнів. Така інформація дає педагогові можливість більш ефективно управляти когнітивними процесами, пов'язаними із навчальною діяльністю учнів та підвищувати ступінь їхньої успішності.
3. Знання педагогом власних комунікативних здібностей. Кожен учитель (викладач) для підвищення рівня свого професіоналізму має абстрагуватися, уміти здійснювати рефлексію та об'єктивно оцінювати власні комунікативні особливості й систематично їх розвивати. Йдеться про такі якості, як толерантність, терпимість, тактовність, ввічливість, уміння слухати, створювати позитивний мікроклімат у колективі.
4. Здатність орієнтуватися у різних комунікативних ситуаціях та володіти ними. Майстерність педагога виявляється в умінні проводити та очолювати дискусію, у високому рівні саморегуляції, за потреби, у здатності використовувати елементи аутотренінгу у конфліктних ситуаціях.
5. Ціннісно орієнтована діяльність. Сприйняття учня (людини) як головної цінності виявляється у таких аспектах:
 - когнітивний (дослідження психічного стану учнів, їхньої реакції на певні ситуації, уміння поводитися із однолітками тощо);
 - емоційний (прояв моральних і світоглядних основ системи цінностей учителя в роботі з учнями);
 - поведінковий (вивчення причинно-наслідкових зв'язків поведінки вихованців).
6. Комунікативний ідеал. Розвиток комунікативної культури безпосередньо залежить від уявних орієнтирів, ідеалізованих образів і конкретних постатей, які заохочують педагога до професійного зростання та вдосконалення, зміни способу мислення й діяльності [6].

Дослідниця М. Пентилюк виділила такі компоненти комунікативної культури керівника:

1. Комунікативні установки, які включають «механізми» спілкування.
2. Знання.
3. Норми спілкування, характерні для певного суспільства.
4. Психологія спілкування (категорії, закономірності, механізми).
5. Психологія сприйняття й розуміння одне одного.
6. Уміння застосовувати ці знання відповідно до ситуації, правил етики, норм моралі, загальноприйнятих цінностей [11].

Спираючись на проаналізовані вище моделі структур комунікативної культури менеджера освіти, можна виокремити такі її компоненти:

- володіння основами комунікації і науки про педагогічне спілкування;
- знання й дотримання загальнолюдських цінностей, морально-етичних норм, етики педагогічної комунікації;
- урахування психолого-педагогічних особливостей людини (залежно від соціальних та вікових показників) у професійній діяльності.

Узагальнюючи вивчені раніше погляди вчених на структуру комунікативної культури керівника, можемо стверджувати, що всі її складові варто об'єднати у внутрішні та зовнішні чинники.

Під поняттям «внутрішня комунікативна культура керівника» ми розуміємо сукупність знань соціальної, морально-етичної та професійної сфер та пов'язаний з їх реалізацією алгоритм дій фахівця у різних видах соціальних відносин (як в особистісній, так і у професійній площинах).

Зовнішня комунікативна культура виявляється в управлінській діяльності менеджера через комплекс його конкретних дій, які представляють засвоєні раніше комунікативні знання, соціальні норми та загальнолюдські цінності.

Як відомо, основною метою спілкування є здійснення соціальних взаємин. Керівник навчального закладу спілкується із підлеглими задля отримання інформації з метою подальшого здійснення організаційної діяльності та ухвалення управлінських рішень, які позитивно впливають на розвиток освітнього закладу та його імідж у суспільстві.

Вчені справедливо зауважують що в управлінні освітньою діяльністю, як і в інших сферах людських взаємовідносин, існують різні види комунікативних відносин, зокрема розрізняють зовнішнє та внутрішнє спілкування.

Зовнішні комунікації здійснюються між організацією та окремими групами інтересів, що складаються з великої кількості сегментів суспільства, з яким взаємодіє організація.

Внутрішні комунікації здійснюються всередині організації. Вони можуть бути формальними і неофіційними, лінійними і функціональними, вертикальними і горизонтальними; забезпечують зв'язок та координованість дій частин організації: рівнів керівництва, підрозділів, посадових осіб, керівників та підлеглих.

За напрямом існують вертикальні та горизонтальні комунікації.

Вертикальні комунікації – обмін інформацією між керівниками і підлеглими, який має субординаційний характер. Вони поєднують ієрархічні рівні в організації та її частинах.

За напрямом вертикальні комунікації поділяються на:

- висхідні (спрямовані від підлеглих до керівництва; здійснюються у формі звітів, пропозицій, пояснювальних, службових

записок; мають на меті оповіщення вищого керівництва про те, що робиться на нижчих рівнях ієрархічної системи);

- низхідні (спрямовані від керівництва до підлеглих; здійснюються у формі наказів, розпоряджень доведення інформації).

Через вертикальні комунікації розв'язуються проблеми влади та впливу в організації. Із розвитком і зростанням організації, розширенням масштабу її бізнесу ефективність вертикальних комунікацій погіршується.

Горизонтальні комунікації – обмін інформацією між рівними за статусом частинами або членами організації, які забезпечують виконання принципу координації і сприяють взаємодії частин організації при вирішенні спільних проблем. Умовою ефективного здійснення горизонтальних комунікацій є чіткий розподіл обов'язків, повноважень і відповідальності структурних підрозділів, дотримання службової етики взаємовідносин, використання сучасних засобів зв'язку тощо.

Формами реалізації горизонтальних комунікацій є проведення зборів, нарад, робочих зустрічей створення робочих цільових груп і команд. Горизонтальні комунікації найбільш розвинуті в організаціях з матричними і плоскими структурами управління, за демократичного стилю керівництва.

За змістом управлінські комунікації поділяються на лінійні та функціональні.

Лінійні комунікації – це відносини, в яких керівник реалізує свої посадові повноваження та здійснює пряме управління підлеглими. Лінійні комунікації спрямовані в організаційній ієрархії згори донизу, як правило, мають форми наказів, розпоряджень, команд, вказівок і забезпечують досягнення організаційних цілей.

Функціональні комунікації спрямовані в організаційній ієрархії знизу вгору, мають дорадчий характер і виступають у формі порад, рекомендацій, альтернативних рішень, інформування. Функціональні комунікації підвищують якість рішень, які приймаються лінійними менеджерами, компенсують їх незнання деталей у таких сферах, як кадри, фінанси, бухгалтерія, технологія, маркетинг, законодавство.

За специфікою здійснення комунікації можуть бути організаційними і міжособистісними. Менеджери і фахівці повинні мати уявлення про перепони в організаційних комунікаціях, до яких належать: фільтрація, зміна змісту повідомлень між рівнями керівництва; перевантаження каналів комунікації та менеджерів, які не в змозі ефективно реагувати на всю інформацію; незадовільна структура організації, наприклад значна кількість рівнів керівництва; неефективне використання робочих груп, персоналу; конфлікти між підрозділами організації і под. [9].

Щодо конкретних актів комунікації, сфера функціонування проаналізованих раніше різновидів спілкування дуже широка. Здатність довести загалу власну думку, почути інших, вести конструктивний діалог, а отже – рівень комунікативної культури очільника виявляється у різних комунікативних ситуаціях:

- презентація власного досвіду;
- прийняття управлінських рішень;
- делегування владних повноважень;
- проведення нарад;
- колективне обговорення ділових питань;
- розв'язання конфліктних ситуацій;
- мотивація професійної діяльності підлеглих;
- проведення співбесід;
- прийняття кандидатів на роботу;
- звільнення співробітників;
- участь у заходах різних рівнів (міських, загальнодержавних і міжнародних);
- міжнародне співробітництво тощо.

У визначених вище різновидах комунікативних актів беруть участь суб'єкти та об'єкти спілкування. До суб'єктів комунікативних відносин належать:

- керівник освітнього закладу;
- лінійні управлінці (заступники, проректори, завідувачі кафедр та ін.);
- відділи управління персоналом.

Об'єктами комунікації є інші працівники освітнього закладу, хоча вони також можуть ставати суб'єктами комунікативної культури відносно один одного.

Керівник навчального закладу, що має на меті ефективний розвиток очолюваної ним установи, повинен дбати про налагодження суб'єкт-суб'єктних (інтерсуб'єктних) відносин, що ґрунтуються на підвалинах демократичності і високому ступені прояву комунікативної компетентності, а не суб'єкт-об'єктних, в основі яких – надмірна регламентація, авторитаризм та жорстка ієрархія управління. Такий широкий діапазон соціально-комунікативних ситуацій, у яких реалізує свою комунікативну поведінку очільник освітнього закладу, вимагає від нього розвитку низки професійних умінь:

- діагностико-аналітичних умінь (здатність оцінювати акт спілкування, його перспективи, можливі труднощі і ризики; прогнозування результатів бесіди; вибір певного типу комунікативної поведінки, використання оптимальних мовно-мовленнєвих засобів, актуальних для конкретного типу соціальної взаємодії);

- здатності до моделювання процесу спілкування (на основі знань у сфері соціології та психології);
- умінь здійснювати соціально-психологічне прогнозування комунікативних ситуацій;
- здатності об'єктивно сприймати співрозмовника (доповідача, аудиторію), ураховувати гендерні, вікові, професійні, морально-етичні, особистісні та соціальні характеристики, зважати на емоційно-вольові якості;
- дотримання як специфічних національних норм, так і основ полікультурного та міжетнічного спілкування;
- усвідомлення загальноприйнятих професійних цінностей і сучасних концепцій розвитку освітнього менеджменту;
- умінь адаптуватися в різних комунікативних ситуаціях і змінювати стиль спілкування залежно від викликів та критичних ситуацій, які можуть супроводжувати професійну діяльність;
- умінь здійснювати самоаналіз та саморегуляцію, контролювати свої поведінкові й мовленнєві реакції та керувати власним емоційним станом, за потреби стабілізуючи його;
- усвідомлення відповідальності за свою комунікативну поведінку;
- умінь здійснювати соціально-психологічний супровід та управління процесами спілкування в конкретних комунікативних актах;
- здатності проявляти ініціативу під час комунікації і налагоджувати емоційний контакт зі співрозмовником (аудиторією);
- умінь регулювати власний емоційний стан та управляти настроєм;
- здатності відчувати й розуміти емоційний стан співрозмовника;
- умінь вибудовувати у сприйнятті аудиторії позитивну комунікативну репутацію (а отже – позитивний професійний імідж).

Ефективність здійснення управлінської діяльності, зокрема й розв'язання управлінських ситуацій, безпосередньо залежить від підвищення рівня комунікативної культури керівника, що передбачає поглиблення теоретичних знань і розвиток практичних навичок менеджера у сфері міжособистісного спілкування, розширення уявлень про мовну особистість, основні типи комунікативної поведінки і стилі спілкування, про способи попередження конфліктів у процесі комунікації, а також розвиток культури мовлення і володіння прийомами сучасної риторики.

Специфіка комунікативної культури різних народів може

відрізнятися, адже вона ґрунтується на менталітеті, мовних нормах і законах комунікації конкретної нації, але загальні елементи спілкування є універсальними і представлені:

1. Мовним компонентом, який формується у кожного народу під впливом специфічної культури, практики спілкування певного соціуму. У зв'язку із цим у кожної нації є своя система мовних норм, лексикон, традиційне словотворення та слововживання тощо.
2. Культурою мовлення як володінням і дотриманням норм усної та письмової комунікації й умінням майстерно використовувати засоби мовної системи відповідно до різних комунікативних ситуацій для досягнення особистих та професійних цілей.

Що стосується менеджера освіти, то його мовлення неодмінно повинно відповідати нормам літературної мови, мати всі риси погоджувального стилю спілкування та забезпечувати в очолюваному ним закладі:

- продуктивну комунікацію;
- позитивно впливати на підлеглих;
- формувати систему цінностей, мотивів і стимулів у професійній діяльності співробітників;
- раціонально моделювати організацію трудової діяльності підопічних;
- створювати позитивний імідж закладу;
- систематично підвищувати освітній рівень співробітників.

Зауважимо, що мовлення керівника має бути змістовним, логічним, точним, позитивно-емоційним, із дотриманням лексичних, акцентуаційних, орфоепічних, граматичних і стилістичних норм.

3. Невербальною комунікацією, що пов'язана із використанням позалінгвальних знаків:

- мови тіла;
- міміки;
- жестів;
- погляду;
- постави і под.

Засобами невербальної комунікації менеджер має змогу активізувати увагу слухачів і зробити акцент на певних важливих частинах своєї промови. Різні народи мають різні норми невербального спілкування, притаманні тільки їм, наприклад, правила зорового контакту, фізичного дотику, мови тіла, жестикуляції тощо.

4. Соціальною ієрархією, яка ґрунтується на статусі, владі та авторитеті окремих членів колективу або суспільства загалом. Стиль комунікації змінюється залежно від соціальної ієрархії, яка

регулюється ставленням до людей, повагою до конкретних індивідів, що може впливати на більший чи менший ступінь формальності у спілкуванні.

5. Культурними цінностями, до яких належить світосприйняття, віра, традиції взаємовідносин, принципи комунікації в межах певної національної спільноти. У комунікативній культурі відображено етнічні особливості спілкування, форми звертання та ввічливості тощо.
6. Етикою ділового спілкування. Слід зауважити, що роль комунікативної культури проявляється не тільки у дотриманні норм літературної мови й правил культури спілкування, продуктивність управлінської діяльності полягає також в умінні поводитися в різних комунікативних ситуаціях (від презентації себе і свого закладу до мотивації співробітників і под.). Коли комунікація між колегами відбувається відповідно до етичних норм, досягнення спільних професійних цілей стає більш ефективним.

Від дотримання керівником правил ділового спілкування залежить загальний психологічний клімат у колективі. До обов'язків очільника входить:

- формування колективу, що здатний розв'язувати спільні проблеми та реалізовувати важливі для розвитку закладу цілі й завдання;
 - індивідуальна робота із підлеглими, які не можуть або не хочуть виконувати розпорядження керівництва;
 - гідна оцінка професійної діяльності колег;
 - довіра до підопічних;
 - визнання власних помилок;
 - рівне та справедливе ставлення до всіх співробітників.
7. Технологіями. Різноманітні технічні засоби відіграють важливу роль у формуванні комунікативної культури особистості й суспільства в цілому, наприклад, засоби масової інформації допомагають поширювати й отримувати інформацію, формувати в соціумі певні уявлення про поняття, особу, організацію тощо.

Отже, розвиток комунікативної культури залежить від низки загальноприйнятих і специфічних національних факторів, які впливають на здійснення міжособистісної взаємодії та управління певною установою, а культура мовлення, стиль спілкування менеджера створює загальний фон усій інтегративній поведінці в колективі.

На нашу думку, управлінський потенціал комунікативної культури керівника якнайповніше розкриває таке поняття, як «комунікативне лідерство», адже без володіння керівником (лідером) основ спілкування, вербального й невербального виголошення своєї позиції перед колективом, мотивації співробітників тощо неможливе ефективне здійснення управлінської діяльності.

Комунікативне лідерство – це здатність ефективно спілкуватися із підлеглими та вести їх до досягнення спільних цілей. Комунікативний лідер володіє навичками слухання, чіткого формулювання й висловлювання своїх думок, ініціювання діалогу та співпраці із членами команди, він здатний використовувати різні методи комунікації для того, щоб збільшити ефективність роботи та досягти максимального результату. Комунікативне лідерство є ключовим фактором в освітній діяльності закладу.

Комунікативна культура лідера виявляється в його підходах до спілкування та стилі комунікації із підлеглими або представниками інших закладів, батьками. Культура спілкування охоплює комунікативні вподобання, поведінку та ставлення керівника до процесу спілкування.

Комунікативна культура менеджера може здійснювати значний вплив на загальний комунікативний клімат у закладі. Наприклад, очільник, який надає перевагу відкритому та прозорому спілкуванню, здатний створити середовище, де вільно діляться ідеями, відгуками, а члени колективу почувають себе комфортно, коли ставлять питання або поширюють якусь інформацію. Навпаки ж, управлінець, який закривається, може перешкоджати ефективному функціонуванню установи, заважати членам колективу ділитися своїми міркуваннями, ідеями, проблемами тощо.

Успішність навчального закладу взагалі і ступінь професіоналізму його очільника зокрема пов'язані із розвитком комунікативного лідерства та типом комунікативної поведінки керівника.

У структурі комунікативної культури менеджера важливе місце посідає культура спілкування, що виявляється у прийнятті управлінських рішень, у виборі типу комунікативної поведінки і стилю спілкування керівника. У сучасній науці традиційно розрізняють три типи комунікації: авторитарний, демократичний і ліберальний. Стилі спілкування визначають тип комунікативної поведінки керівника.

Використовуючи усталену класифікацію типів спілкування керівника, дослідниця О. Гузар, дещо розширює її з огляду на модернізацію сучасної освіти та переоцінки особистості кожного окремого учасника акту спілкування, виділяючи дві моделі комунікації, перша з яких охоплює такі стилі:

- авторитарний (взаємодія із колективом виявляється у надмірній регламентації і тотальному контролі, за якого співробітники виконують чіткі інструкції та накази, що надає менеджер);
- демократичний (керівник ураховує інтереси та думки підлеглих, усі члени колективу мають власну позицію і беруть участь в організації у діяльності закладу освіти);

- ліберальний (очільник відіграє роль спостерігача, посередника між членами колективу і вищими органами влади, надає співробітникам необхідну інформацію та матеріали для виконання завдань і мінімально втручається у перебіг подій у закладі).

Друга модель, за визначенням ученої, охоплює предметно орієнтовану та особистісно орієнтовану комунікацію, що полягає в управлінні спільною діяльністю колег та у спрямуванні на конкретну особистість відповідно [2].

Очевидно, що надмірна регламентація та авторитаризм поступаються особистісно спрямованому спілкуванню та обмежують рівень зростання позитивного авторитету керівника серед підлеглих і впливають на статус закладу освіти загалом.

Предметна та особистісна орієнтація комунікативної поведінки менеджера освітнього закладу виявляється у мотивації професійної діяльності підлеглих, дотриманні етики прийому на роботу та звільнення, а також у наявності комунікативної толерантності.

Як зазначають дослідники, комунікативна толерантність – це найважливіша властивість особистості, необхідна для оптимізації процесів міжособистісної взаємодії. Комунікативна толерантність передбачає наявність емпатії, самоконтролю, витримки й інтелектуальної гнучкості [18].

Разом із комунікативною толерантністю складовими комунікативної поведінки керівника може бути маніпуляція та здатність переконувати співрозмовників. Маніпулятивні дії менеджера є засобом ефективного досягнення комунікативних цілей, з одного боку, і конфліктоутворювальним фактором, з іншого. Слід наголосувати як на ефективності, так і на недоліках, на ступені гуманності маніпулятивних дій для особистості керівника. Водночас очільник закладу має бути обізнаним і в прийомах (умовно позитивних) маніпулятивних дій, і оволодіти особистісною системою психологічних засобів протидії маніпулятивним намірам співрозмовника [2]. Складовою комунікативної поведінки є комунікативна стратегія, правильність вибору якої зумовлює ефективність професійної діяльності менеджера. Комунікативна стратегія – це сукупність мовно-мовленнєвих дій, спрямованих на реалізацію комунікативної мети мовця.

Серед мовленнєвих прийомів і технік, що реалізують комунікативні стратегії і дозволяють керівнику здійснювати ефективно спілкування, виділяємо такі:

1. Small talk – мистецтво короткої бесіди. Продуктивним є використання цього прийому на співбесіді, наприклад, під час прийняття співробітника на роботу.
2. Storitelling – простий та ефективний інструмент для подачі

інформації з метою розвитку корпоративної культури, зміцнення колективу або формування зовнішнього іміджу закладу.

3. Гумор – один зі шляхів полегшення комунікації, надання їй невимушеного характеру. Використання дотепних жартів, що відповідають певній комунікативній ситуації, допомагають керівникові активізувати увагу слухачів, створити сприятливий мікроклімат, а отже – швидше та ефективніше досягти поставленої мети.
4. Залучення засобів аудіовізуалізації (наприклад, презентацій, таблиць, схем, діаграм, картин, відеороликів, аудіоповідомлень тощо).
5. Послуговування зразками народної мудрості як способом лаконічних вступів і висновків, акцентування уваги на якомусь важливому етапі промови.
6. Використання мовних прийомів:
 - перефразування;
 - запитання;
 - повторення;
 - спрощення тощо.

На основі проаналізованих наукових праць та враховуючи спостереження за управлінською діяльністю менеджерів освіти, ми визначили основні принципи, що характеризують ефективне спілкування керівників закладів освіти (див. рис. 4):

1. Відкритість і чесність у спілкуванні. Коли керівник відкритий і чесний із членами своєї команди, це допомагає йому зміцнити довіру, яка є важливою складовою будь-якого успішного колективу. У спілкуванні менеджер повинен демонструвати готовність до діалогу, здатність пустити співрозмовників у свою емоційно-вольову сферу, поділитися власною інформацією (позицією) і показати, що думка інших також буде почута й прийнята.
2. Взаєморозуміння та взаємоповага між керівником і співробітниками. Повага є ще одним важливим аспектом ефективної комунікативної культури. Керівник, який виявляє повагу до членів своєї команди, створює середовище, що сприяє взаємній повазі у колективі. Це може призвести до підвищення продуктивності, більш зваженого прийняття рішень і позитивної робочої атмосфери.
3. Дотримання норм літературної мови, що реалізується у лаконічності, логічності, послідовності, емоційності, виразності тощо. Наголосимо, що не менш важливим є здійснення спілкування у чіткій і зрозумілій формі, а також використання різних способів комунікації залежно від ситуації.
4. Розвиток паралінгвістичної системи. Керівник має приділяти увагу вокалізації, адже від якості його голосу, діапазону, потужності й тональності залежить ступінь ефективності комунікації.

5. Використання невербальних засобів комунікації, тобто передача інформації не лише через словесні знаки, а й за допомогою міміки, жестів, тону, голосу, поз тіла тощо. Невербальні засоби можуть передавати як різні повідомлення, так і настрій, емоції, ставлення до людини або до ситуації, рівень комфорту та ін.
6. Дотримання правил етики спілкування, що виявляються передусім у толерантності, доброзичливості, відповідальності, чесності тощо.
7. Активне слухання співрозмовника. Такий різновид слухання також відіграє важливу роль у продуктивному спілкуванні. Ефективність комунікативного акту залежить не тільки від уміння керівника доступно і переконливо довести власну думку, але й від здатності надавати зворотну реакцію співрозмовникам, бути зацікавленим у бесіді. Слухання, як і говоріння, є невід'ємною частиною соціальної взаємодії, адже тільки активно слухаючи, керівник може досягти конструктивного спілкування з опонентом. Управлінець, який активно слухає своїх підлеглих, здатний краще зрозуміти їхні потреби, проблеми та пропозиції, що може допомогти йому приймати обґрунтовані рішення та створювати більш згуртовану команду.
8. Емпатія та проникливість. Уміння слухати й розуміти інших збільшує перспективи комунікативного акту бути успішним, а отже підвищує шанси керівника досягти мети своєї управлінської діяльності. Емпатія необхідна для ефективного спілкування, адже чуйний, проникливий менеджер здатний поставити себе на місце підлеглих та зрозуміти їхні перспективи. Це допомагає очільнику краще спілкуватися із членами команди та створювати сприятливе робоче середовище.

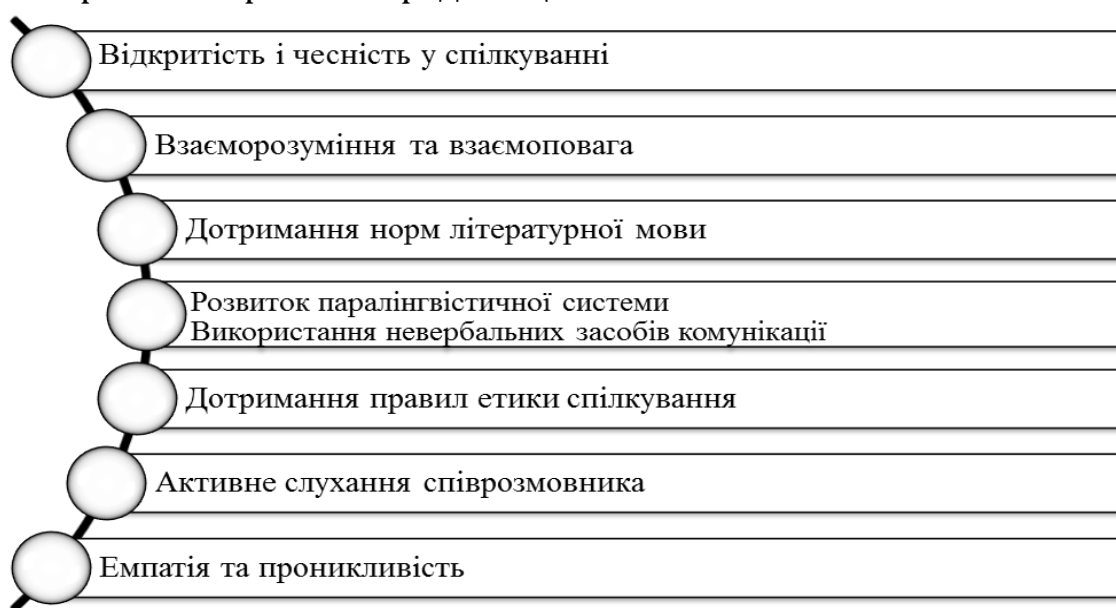


Рис 4. Принципи ефективного спілкування керівника

Отже, окрім налагодження позитивного мікроклімату в колективі, керівник із розвинутою комунікативною культурою може створити більш зацікавлену, ефективну та мотивовану команду.

Проте навіть якщо управлінець послідовно дотримується цих принципів, деякі фактори можуть негативно впливати на рівень його комунікативної культури, зокрема це особистісні характеристики, стиль керівництва й комунікативні навички. Управлінці, які є екстравертами та мають розвинені комунікативні здібності, можуть обґрунтовано використовувати більш відкриті й експресивні форми спілкування, водночас керівники-інтроверти надають перевагу більш рефлексивним і стриманим стилям спілкування.

Теоретичні знання й практичні навички керівник має застосовувати у конкретних соціокультурних контекстах, оцінюючи рівень сформованості власної комунікативної культури та систематично підвищуючи його.

Постійне вдосконалення і підвищення рівня комунікативної культури менеджера освіти дає змогу забезпечити розвиток навчального закладу як соціально-педагогічної інстанції та надійний рівень навчання й виховання суб'єктів освіти.

Зважаючи на те, що освіта є моделлю міжсуб'єктної взаємодії, менеджеру (при грамотному здійсненні управлінської діяльності) вдається налагоджувати різні види соціальних стосунків та реалізовувати низку соціальних ролей, що пов'язані між собою і взаємодоповнюють одна одну: організатора, дослідника, спостерігача, аналітика, ініціатора, комунікатора й медіатора, регулятора, стратега тощо.

Як організатор керівник здійснює управління такими видами діяльності освітнього закладу: педагогічна, навчальна, виховна, профорієнтаційна, методична. Не менш важливим є керівництво господарством, економічною, фінансовою та соціальною сферами.

Роль менеджера як дослідника, спостерігача й аналітика реалізується в тому, що він має постійно слідкувати за загальними концепціями розвитку освіти й упроваджувати їх у роботу свого навчального закладу, моніторити новації і тренди освіти, порівнювати роботу власної установи з іншими (зокрема й ураховуючи досвід зарубіжних колег), аналізувати ефективність своєї управлінської діяльності, формулювати перспективи розвитку і працювати на майбутній якісно новий результат.

Управлінець, який має на меті здійснювати ефективну комунікацію та досягати поставлених цілей, повинен виконувати роль дослідника, вивчаючи перспективи розвитку, інтеграцію інновацій у діяльність закладу, аналізувати та прогнозувати дії вищих органів влади, конкурентів, постачальників, має координувати дослідницьку роботу підлеглих.

В інноваційному освітньому середовищі потенціал керівника як ініціатора є одним із найпотужніших, адже виклики освіти, актуальні проблеми й сучасні тренди вимагають від менеджера динамічного прийняття управлінських рішень та організації їх виконання, генерації нових ідей. Ефективний очільник – це керівник, який, зважаючи на зовнішні та внутрішні обставини, готовий пропонувати й просувати щось якісно нове та здатний брати на себе відповідальність за такі рішення. Ініціативність керівника закладу освіти виявляється, у першу чергу, у визначенні напрямку інноваційної діяльності закладу в цілому. Якщо говорити більш докладно, то менеджер ініціює впровадження новацій у педагогічній і методичній діяльності освітян, винаходить та використовує нові форми співпраці в педагогічному колективі й координації спільної роботи педагогів та суб'єктів освіти.

Як комунікатор керівник проявляє себе при налагодженні зовнішніх і внутрішніх комунікаційних зв'язків (наприклад, із заступниками, завідувачами відділів, методистами, керівниками методичних об'єднань і творчих груп, психологом).

Для своїх підлеглих управлінець виступає і в ролі ментора, адже він як досвідчений працівник може бути джерелом знань і відповідей, надихати членів команди, допомагати їм розвиватися в особистій і професійній сферах.

Зважаючи на розкриті вище ролі менеджера, управлінська діяльність має бути чітко спланованою, а результат роботи – прогнозованим, що вимагає від керівника визначення із типом стратегічної поведінки. Стратегія керівника виявляється у виборі моделі поведінки освітнього закладу, здійсненні стратегічного бачення напрямку діяльності колективу, можливих ризиків, непередбачуваних факторів розвитку тощо.

Крім реалізації генеральної стратегії навчального закладу, стратегічна поведінка менеджера також виявляється у прогнозуванні й здійсненні власного особистісного й професійного вдосконалення, методичному супроводі кожного окремого фахівця, допомозі їм у виборі напрямку самоосвіти та самовдосконалення.

Підвищення рівня комунікативної культури керівника – це один із основних чинників ефективного розвитку закладу освіти. Підготовчим етапом розвитку комунікативної культури є аналіз рівня її сформованості (і рівня сформованості управлінської культури взагалі), що полягає в діагностиці та виявленні недоліків у комунікативній підготовці управлінця.

Серед причин недостатнього рівня розвитку комунікативної культури керівника виявлено такі:

- недоліки у комунікативній підготовці як причина проблем, що виникають у сфері міжособистісної комунікації;

- суперечність між соціальними вимогами до професіоналізму очільника та рівнем їх комунікативної зреалізованості;
- психологічні проблеми формування комунікативної культури управлінця;
- невміння обирати оптимальний стиль міжособистісного спілкування;
- відсутність навичок і вмінь впливати на колег.

На процес розвитку комунікативної культури впливають як зовнішні, так і внутрішні чинники.

До зовнішніх факторів належить рівень моральності суспільства, умови праці та якість життя людей, що залежить від реалізації соціальної та кадрової політики держави, рівня освіти, процесу професіоналізації кадрів тощо.

Внутрішні чинники розвитку комунікативної культури під час спілкування відіграють важливу роль у зростанні позитивного іміджу закладів освіти. Суб'єктами комунікативної культури є очільник і педагогічний колектив, а об'єктами – учні (студенти) закладу освіти. Дуже важливо в процесі комунікації налагоджувати інтерсуб'єктивну (суб'єкт-суб'єктну) взаємодію, засновану на розвиненій комунікативній компетенції [12].

Підвищення рівня комунікативної культури менеджера безпосередньо пов'язане із загальним розвитком особистості, формуванням світогляду, наявністю різнобічних знань, сформованості певних моральних принципів тощо.

Щодо шляхів розвитку комунікативної культури керівника, то одним із найефективніших способів є підвищення її рівня за допомогою інтерактивних технологій, соціально-психологічних тренінгів. Забезпечення індивідуально-психологічних особливостей очільника, пов'язаних із його комунікативною діяльністю, також може відбуватися шляхом розробки проєктів, проведення ділових ігор, дискусій тощо.

Рівень комунікативної культури управлінця є достатньо високим, якщо він опанував механізмами саморегуляції у процесі міжособистісної комунікації, уміє управляти емоціями під час спілкування, виявляє причини виникнення стресів, здійснює їх профілактику й подолання, знає основи стрес-менеджменту і володіє техніками підвищення стресостійкості.

Учена О. Пищик, досліджуючи проблеми формування комунікативної культури керівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти в умовах адаптивного управління, пропонує таку систему розвитку комунікативної культури, що представлена у формі «сходинок»:

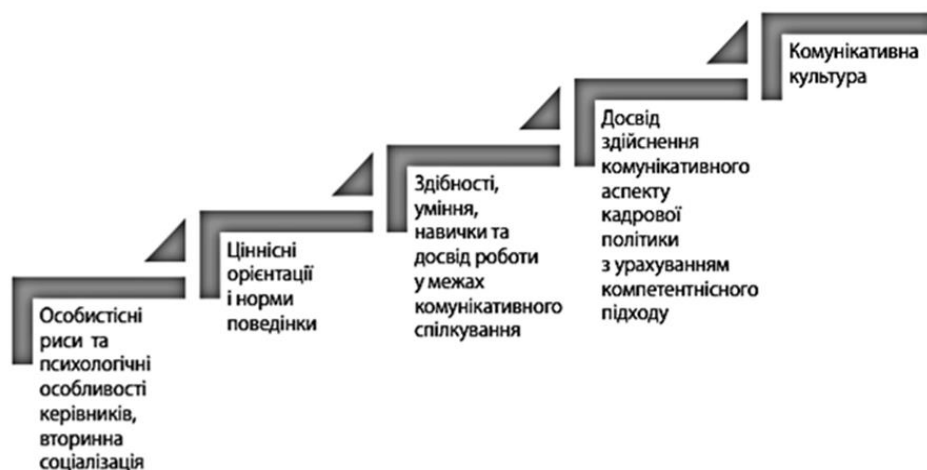


Рис. 5. Формування комунікативної культури керівника

До базисного рівня дослідниця відносить особистісно-професійний потенціал менеджера, що дозволяє йому здійснювати ефективну комунікацію і ставати носієм високого рівня комунікативної культури.

Процес розвитку особистісних та професійних структур у контексті комунікативної культури вимагає від керівника удосконалення таких умінь і навичок:

- здатність виявляти ініціативу у спілкуванні;
- уміння налаштовувати емоційний контакт із співрозмовником;
- уміння контролювати і регулювати свій емоційний настрій;
- здатність відчувати й розуміти емоційний стан іншого учасника комунікації;
- уміння вибудовувати свою комунікативну репутацію у сприйнятті інших;
- уміння підтримувати, вчасно змінювати тему, переходити на погоджувальну комунікацію [12].

Отже, систематичний розвиток комунікативної культури керівника напряму пов'язаний і позитивно впливає на розвиток очолюваного ним закладу освіти. Ефективна комунікація відіграє важливу роль в утвердженні менеджера як лідера й у збільшенні його управлінського потенціалу.

Серед шляхів розвитку комунікативної культури керівника можна виокремити:

- розвиток self-менеджменту, поглиблення навичок управляти собою, своєю свідомістю, емоційним станом, навичок раціонально використовувати час, формулювати цілі та розставляти пріоритети;
- удосконалення навичок активного слухання, які дають менеджеру змогу прислухатися до членів колективу, розуміти їхні інтереси, ідеї та пропозиції;

- тренування таких характеристик мовлення, як точність і лаконічність, що є істотними факторами управлінської діяльності і регулювання відносин у колективі.

На розвиток комунікативної культури керівника впливає низка зовнішніх факторів, які не залежать від самого менеджера. Серед найбільш значущих із них дослідники виділяють такі:

- професіоналізм вищих органів влади і доцільність їхніх управлінських рішень;
- система управління галуззю освіти;
- зовнішня мотивація менеджера тощо [5]

Високий рівень розвитку комунікативної культури керівника є складовою високої культури розвитку особистості та індикатором продуктивних взаємин у колективі й поза його межами. Показниками ефективного здійснення соціальної взаємодії за допомогою застосування менеджером власних соціально-комунікативних навичок є:

1. Імідж керівника та очолюваного ним закладу освіти.

Як визначає понятійно-термінологічний словник з менеджменту, імідж – це образ ділової людини, уявлення про неї, її репутація [9]. Зауважимо, що імідж як образ і візуальна привабливість менеджера напряду пов'язана із розвитком його комунікативної культури, адже сучасне спілкування – це не лише обмін інформацією між двома або декільком людьми, це коректне сприйняття і реакція на неї, манера спілкування, вияв професійних якостей.

Наголошуючи на взаємозалежності іміджу керівника та його професійної компетентності, зазначимо, що високий рівень професіоналізму спричиняє зростання упевненості в собі, а отже, відображається на загальній репутації менеджера та установи в цілому.

Комунікативна культура є важливою складовою іміджу, її реалізація проявляється у здатності керівника регулювати взаємини між членами колективу в процесі спільної трудової діяльності. Від комунікативної вправності управлінця, стилю, який він обирає у спілкуванні, залежить його успішність в педагогічному колективі. Ефективна презентація та застосування професійних компетенцій як ознака фахівця високого рівня здійснюються за допомогою вербальних і невербальних засобів комунікації. З огляду на це в сучасній науці існують такі поняття, як «вербальний імідж» і «невербальний імідж».

Вербальний імідж реалізується в мовленнєвому акті за допомогою мовних засобів, що утворюють знакову систему та відповідають ustalеним нормам.

Дослідниця Л. Суценок запропонувала модель системи засобів, що є компонентами вербальної комунікації, представивши її як складну ієрархію (див. рис. 6), яка включає знаки різних рівнів (залежно від функції і сфери застосування) [19].

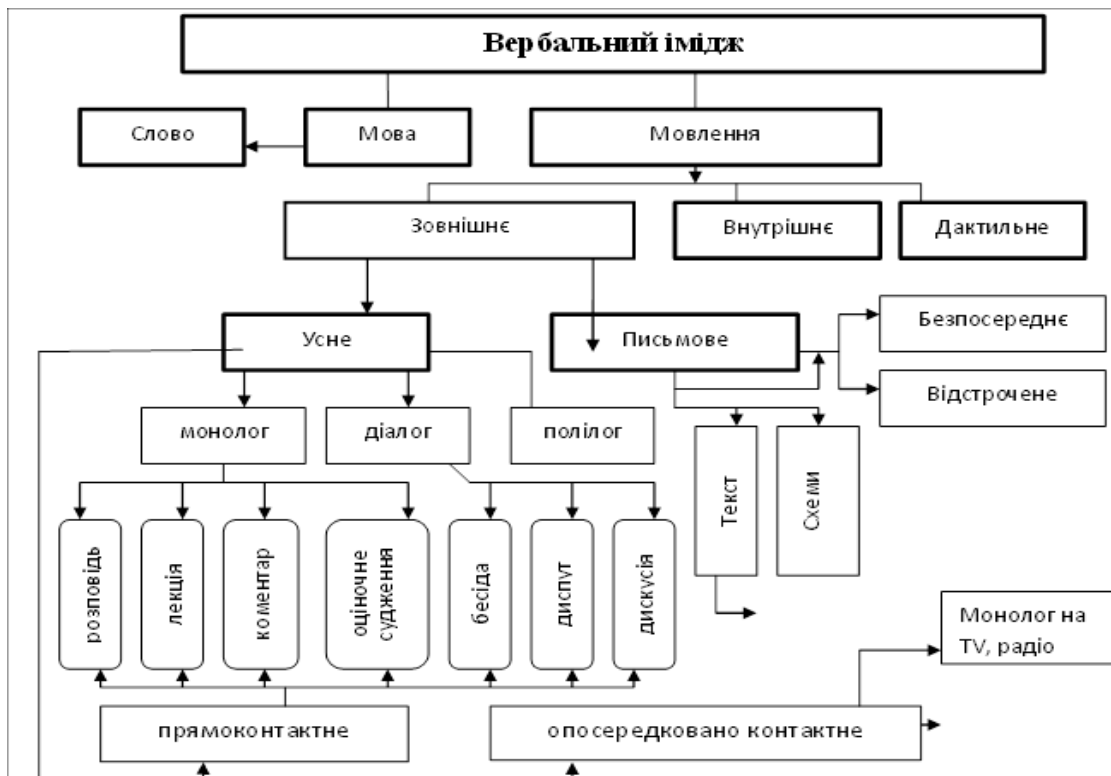


Рис.6. Складові вербального іміджу

Невербальний імідж виявляється у використанні невербальних засобів комунікації (жестів, міміки, постви, гарних манер поведінки), які допомагають розкрити професійну особистість менеджера.

Високий рівень комунікативної культури керівника реалізується в майстерному поєднанні вербальних і невербальних засобів спілкування. Менеджер має пильнувати не лише правильність мовлення, але й дотримуватися пара- та екстралінгвістичних норм, зокрема не забувати про цільові установки комунікативного акту, слідкувати за темпом мовлення, адже надмірна швидкість може викликати в аудиторії розуміння, що бесіда (повідь, нарада) не є пріоритетною для керівника, що він байдуже або навіть зневажливо ставиться до співрозмовників. Навпаки ж, знижений темп розмови може свідчити про незацікавленість в об'єкті обговорення, зокрема й у власній професійній діяльності.

Таким чином, усвідомлене використання менеджером різних засобів мовлення й грамотне їх поєднання створює його гарну професійну репутацію, дозволяє піднятися на більш високий ступінь культури спілкування.

Для цього керівник освітнього закладу повинен здійснювати постійну самоосвіту, вдаватися до самоаналізу й корекції недоліків у спілкуванні, адже комунікативна культура не є природньою здібністю людини, вона формується й розвивається через досвід соціальних взаємин та систематичне вдосконалення особистісних і професійних якостей.

2. Зростання рівня особистісних та професійних характеристик педагогічних працівників закладу і тих, кого вони навчають, що полягає в участі й отриманні призових місць в конкурсах, міжнародних програмах стажування, успішній участі школярів (студентів) у конкурсах, олімпіадах тощо.
3. Наявність і розвиток платних послуг, які надає заклад освіти, участь працівників у комерційній діяльності (розробці грантів, публікацій для продажу тощо).
4. Загальна задоволеність роботою освітнього закладу як працівників і суб'єктів освіти, так і учасників, що поєднані з ним опосередковано (наприклад, технікумів, ЗВО, підприємств, які приймають випускників, а також батьків як учасників освітнього процесу).

Таким чином, комунікативна культура відіграє важливе значення в реалізації міжособистісної взаємодії, адже за допомогою грамотного спілкування керівникові вдається:

- оперативно й адекватно поширювати інформацію в установі та поза її межами (із подальшою інструкцією для дій);
- організовувати й узгоджувати роботу окремих відділів і підрозділів;
- розв'язувати суперечливі та неоднозначні питання та проблеми;
- приймати зважені управлінські рішення;
- мотивувати професійну діяльність підлеглих;

Високий рівень володіння й реалізації комунікативної культури може проявити лише той керівник, який є справжнім лідером для свого колективу. Це вимагає від очільника систематичної роботи над собою у сфері особистісно-професійних якостей. Лідер повинен транслювати високий рівень загальної культури, володіти навичками успішної комунікації не лише в умовах стабільного повсякденного функціонування закладу освіти, а й в умовах кризових ситуацій. Наприклад, зараз, в умовах воєнного стану, управлінець має проявляти більшу гнучкість і мобільність, щоб оперативно реагувати на непередбачувані ситуації та розв'язувати різні проблеми.

Отже, комунікативна культура керівника – це не лише характеристика його професійного іміджу, а й ознака особистості в цілому, яка пов'язана зі сферою соціальної взаємодії, розв'язанням різних комунікативних ситуацій, профілактикою стресів тощо.

Комунікативна культура керівника відображає накопичені суспільним досвідом знання щодо системи соціальних стосунків і міжособистісної взаємодії та дозволяє менеджеру орієнтуватися у будь-якій комунікативній ситуації, об'єктивно її оцінювати, приймати зважені рішення, досягати поставлених цілей і розвивати професійну компетентність.

Комунікативна культура очільника закладу освіти є необхідною професійною якістю, а високий рівень її сформованості – показником позитивного іміджу не тільки керівника, а й освітньої установи в цілому. Менеджер, який працює над удосконаленням рівня комунікативної культури, формує власний позитивний імідж, а також підвищує репутацію закладу освіти, яким він управляє, що допомагає налагодженню партнерських стосунків з іншими установами, зокрема й у міжнародному контексті.

Література до параграфу

1. Бурлаєнко Т. І. Зміст і структура економічної компетентності майбутніх менеджерів освіти як необхідна вимога часу. *Теорія та методика управління освітою*. № 7. 2011. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_7/2.pdf
2. Гузар О. Комунікативне лідерство керівників освітніх закладів : навчальний посібник. Київ, 2016. 40 с.
3. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
4. Етика ділового спілкування: Курс лекцій / Т. К. Чмут, Г. Л. Чайка, М. П. Лукашевич, І. Б. Осечинська. Київ, 2003. 208 с.
5. Клачко В. М. Аналіз світового досвіду підготовки управлінського персоналу. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Juptp/2010_2/klachko.htm
6. Ковальчук Н. П. Комунікативна культура як умова вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Філологічна». 2015. Вип. 57. С. 185–187.
7. Королюк С. В. Розвиток управлінської культури керівника загально-освітнього навчального закладу. Полтава, 2007. 168 с.
8. Литвиненко Я. О. Розвиток комунікативної культури в системі підготовки керівників закладів освіти. *Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка : збірник наукових статей у 2 томах / За заг. ред. О. В. Зосименко*. Суми, 2019. Т.1. С. 271–274.
9. Менеджмент: Понятійно-термінологічний словник / За ред. Г. В. Щокіна, М. Ф. Головатого, О. В. Антонюка, В. П. Сладкевича. Київ, 2007. 744 с.
10. Михальчук О. О. Особливості формування комунікативної культури керівника закладу дошкільної освіти. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2018. № 12. С. 75–79.
11. Пентиліук М. І., Маруніч І. І., Гайдаєнко І. В. Ділове спілкування та культура мовлення: Навчальний посібник. Київ, 2010. 224 с.
12. Пищик О. Розвиток комунікативної культури керівників закладів професійної освіти в сучасних умовах. *Теоретико-методологічні основи розвитку професійної освіти і навчання*. 2018. № 16. С. 61–68.
13. Пищик О. Розвиток комунікативної культури керівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти в умовах адаптивного управління. *Український педагогічний журнал*. 2021. № 3. С. 78–85.
14. Програма великої трансформації «Освіта 4.0: український світанок». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/12/10/Osvita-4.0.ukrayinskyu.svitanok.pdf>
15. Руденко Л. Структурні компоненти комунікативної культури фахівців сфери обслуговування. *Педагогічні науки*. 2012. № 3. С. 49–55.
16. Рябова З. В. Теоретична сутність маркетингової інформації. *Педагогічні*

- науки. 2013. № 111. С. 140–148. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2612
17. Саук В. І. Педагогічні умови розвитку професійної компетентності менеджерів освіти в інституті післядипломної педагогічної освіти. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/17490/1/%D0%A1%D0%B0%D1%8E%D0%BA.pdf>
 18. Соловйова Д. В. Комунікативна толерантність особистості. *Теорія і практика сучасної психології*. 2017. № 2. С. 34–37.
 19. Сущенко Л. О. Діловий імідж менеджера закладу освіти : Навчальний посібник для здобувачів ступеня вищої освіти магістра спеціальностей «Дошкільна освіта», «Початкова освіта» освітньо-професійних програм «Дошкільна освіта», «Початкова освіта». Запоріжжя, 2021. 155 с.
 20. Туркот Т. І., Коновал О. А. Педагогіка та психологія вищої школи: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Херсон, 2013. 466 с.
 21. Управлінська культура керівника навчального закладу / Упоряд. М. М. Голобородова. Нижні Сірогози, 2015. 27 с.

Олексій Гурия

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3189-0790>

2.6. КОМУНІКАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ЕФЕКТИВНОМУ УПРАВЛІННІ ПЕРСОНАЛОМ

Процес становлення і розвиток сучасної вітчизняної ділової культури, культури корпоративних та громадських зв'язків, комунікацій у сфері освіти потребує якісно нових підходів у системі управління. Сучасна модель управління персоналом неможлива без налагодженого процесу ефективних комунікацій. Уся концепція якісного управління побудована на принципі, що всі учасники процесу мають однаковий доступ до необхідної інформації, продуктивно спілкуються між собою, створюючи оптимальні умови для успішного прийняття рішень, розв'язання конфліктів, роботи команди [14].

Стрижневі питання розвитку комунікацій в управлінні, загальні моделі комунікаційного процесу були окреслені в працях зарубіжних дослідників ХХ – початку ХХІ ст.: А. Файоль, Г. Мюнстерберг, К. Шенон, В. Зигерт, Л. Ланг, Х. Т. Грехем, Р. Беннет, Б. Адамс, Е. Мерманн та інших. Аналіз основних світових наукових підходів до проблем комунікацій усередині організації, дослідження структури комунікаційного процесу знайшли відображення у працях зарубіжних учених – В. Весніна, А. Дейнеки, А. Кібанова, П. Журавльова та інших.

Останнім часом проблема ефективних комунікаційних зв'язків стала предметом наукового інтересу українських дослідників. Серед

доробку українських учених слід виділити ґрунтовні розвідки Й. Завадського, Г. Осовської, Н. Мартиненко, М. Туріянської, в яких обґрунтовуються сучасні організаційні, теоретико-методологічні, психологічні аспекти інформаційно-комунікаційних технологій.

Попри беззаперечну актуальність зазначених праць і вагомий внесок їх авторів у розробку теоретико-методологічних проблем розвитку комунікацій в управлінні персоналом, поки що відсутній комплексний підхід до вироблення ефективної стратегії комунікацій, аналіз форм комунікацій має фрагментарний характер.

Система управління персоналом у сучасному освітньому закладі є наймогутнішим інструментом забезпечення конкурентоздатності й розвитку. Тому виникає необхідність у підвищенні ефективності системи управління персоналом з урахуванням вимог ринкової економіки. Управління навчальним закладом висуває високі вимоги до професіоналізму управлінського персоналу. Проблема управління персоналом у навчальному закладі є ключовим моментом перебудови всієї системи управління.

Дослідження засвідчили, що поняття «управління персоналом» у сучасних наукових колах розуміється неоднозначно. Загалом, можна виділити три основних підходи до визначення сутності управління персоналом як: 1) процесу; 2) діяльності; 3) комплексу заходів. Безумовно, кожне з наведених визначень варте уваги і відображає авторське бачення поняття управління персоналом. Зауважимо, що більшість авторів одностайні в тому, що метою управління персоналом є досягнення загальних цілей освітнього закладу, забезпечення його ефективності.

Визначення управління персоналом як процесу не так часто зустрічається, проте його прихильники акцентують увагу на реалізації управління персоналом, що втілюється у відповідному процесі. Вважаємо, що на сьогоднішній день цей підхід до визначення управління персоналом є надто звуженим, адже не охоплює ряд інших складових менеджменту.

Досить близьким до попереднього є інший підхід, за якого управління персоналом розглядається як діяльність менеджерів, керівного складу та працівників кадрових служб. При цьому робиться акцент на цілеспрямованості такої діяльності. Цей підхід є досить поширеним з огляду на його простоту, проте, як і попередній, він, на нашу думку, не враховує всього комплексу складових управління персоналом.

Більш ємним на сьогоднішній день є підхід, відповідно з яким управління персоналом розглядається як система. У рамках цього підходу управління персоналом трактується як система або ж комплекс заходів цілеспрямованого впливу на персонал. При цьому науковцями підкреслюється певна логічність та послідовність відпо-

відних дій або ж конкретизується характер їхньої дії (організаційно-економічні, психологічні). Вважаємо, що саме системний підхід до визначення управління персоналом відповідає сучасним вимогам та завданням менеджменту.

Педагогічний персонал є головною ланкою освітнього процесу в навчальному закладі. Якими б не були новітні технології, інноваційні ідеї, вони ніколи не будуть ефективними, приносити максимальну користь без високоефективної роботи, належної підготовки і кваліфікації людських ресурсів. Управління персоналом є достатньо складним процесом, адже люди наділені інтелектом, здатністю мислити. Вони постійно розвивають взаємовідносини, які часто впливають на ефективність навчального процесу, внутрішній клімат навчального закладу. Дотепер основними проблемами, з якими стикаються при управлінні персоналом, є підбір, формування кадрів з сучасним професійним мисленням, забезпечення ефективності праці педагогічних працівників, збереження сприятливого клімату у колективі [5].

Проведений аналіз управління персоналом дозволяє виділити його складові (рис.1).

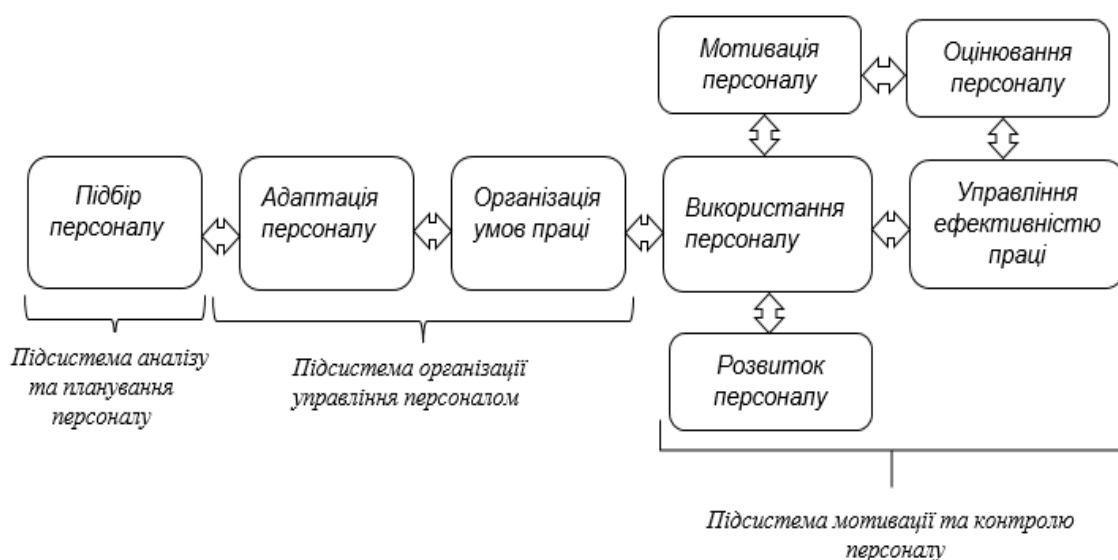


Рис.1. Складові управління персоналом

Основна мета розвитку персоналу – збільшення «віддачі» кожного педагога, структурного підрозділу та навчального закладу загалом. Система розвитку персоналу передбачає: професійне навчання; планування та розвиток кар'єри; створення та ведення кадрового резерву; розкриття потенціалу педагогів. Основною причиною недостатньої уваги до розвитку персоналу є те, що підготовка педагогічних кадрів у межах закладу потребує ефективних засобів, яких не завжди вистачає в освітній установі. Ще однією причиною недостатнього розвитку підготовки педагогічних кадрів є небажання управлінців витратити зусилля на навчання персоналу

через значну плинність кадрів, пов'язану з зовнішніми чинниками, зокрема, з військовими діями, що відбуваються на теренах країни.

Використанню і розвитку персоналу навчального закладу передують процеси його формування, розподілу, адаптації до реалізації в певних освітніх умовах, організація яких передбачає відповідний порядок і послідовність. Тому можемо стверджувати, що досягнення високої ефективності використання і розвиток персоналу освітнього закладу є результатом ефективності функціонування системи управління ним, яка передбачає управління процесами формування, організації, мотивації до інноваційної діяльності та розвитку.

Процес розвитку персоналу має багато аспектів, про що свідчать численні погляди науковців і різні методи управління такими програмами. Такі умови включають професійне зростання, безперервну освіту на робочому місці, вдосконалення персоналу, оновлення методів управління людськими ресурсами, управління талантами та інші комбінації цих аспектів. Навчаючи персонал, педагогічних працівників готують до того, як краще виконувати посадові обов'язки. Розвиток педпрацівників – це інвестування в підняття персоналу на новий якісний рівень. Коли когось приймають на роботу і навчають завданням, які він повинен виконувати, це тренування. Розвиток в основному полягає в тому, щоб навчати педагогічних працівників і готувати їх до завдань, які поставлені концепцією Нової української школи та відповідними освітніми стандартами.

Основними напрямками удосконалення системи розвитку персоналу в умовах сучасної освітньої парадигми є [11]:

- підвищення освітнього рівня персоналу, постійне оновлення знань з метою ліквідації розриву між вимогами посадових обов'язків і діловими якостями персоналу;
- стимулювання професійного зростання педагогічних працівників;
- забезпечення підвищення кваліфікації педагогів;
- заохочення персоналу до створення і розвитку інновацій, здатних забезпечити конкурентні переваги для навчального закладу;
- формування системи безперервної професійної освіти і підготовки кадрів, включаючи навчання безпосередньо в освітній установі та на курсах підвищення кваліфікації;
- застосування інноваційних форм та методів організації навчання;
- створення умов для кар'єрного росту педагогічних працівників.

Однією з найважливіших складових ефективного управління

персоналом освітньої організації в умовах інформаційного суспільства вважаємо налагодження комунікаційних процесів.

Комунікація – є умовою існування будь-якої структурної одиниці, будь-якого індивідуума. Організаційна структура може матеріалізуватися лише завдяки комунікаційній системі, що існує в ній. Саме комунікаційні процеси дозволяють гармонізувати стосунки між людьми, зв'язки між внутрішніми та зовнішніми суб'єктами.

Проведений аналіз розуміння сутності комунікації у межах різних парадигм, теорій, концепцій, наукових шкіл дозволив згрупувати дефініції поняття за основними ознаками, що наведено в таблиці 1.

Таблиця 1

Парадигми та підходи до поняття «комунікація»

Підходи	Трактування поняття «комунікація»
<i>Лінгвістично-орієнтована парадигма</i>	
<ul style="list-style-type: none"> – процес і результат обміну інформацією; передача інформації між двома автономними системами; – передача інформації, ідей, почуттів, суджень засобами слів, зображень, цифр та ін. 	
<i>Філософсько-орієнтована парадигма</i>	
<ul style="list-style-type: none"> – людська взаємодія у світі; – ознака конструктивної взаємодії особистостей, соціальних груп, націй та етносів, яка розгортається на основі толерантності та порозуміння; – категорія ідеалістичної філософії, що позначає спілкування, за допомогою якого «Я» знаходить себе в іншому; – смисловий або ідеально-змістовний аспект соціальної взаємодії; – універсальна реальність соціального існування, вираження здатності суспільної людини до співіснування, яке є беззаперечною умовою життя 	
<i>Психологічно-орієнтована парадигма</i>	
<ul style="list-style-type: none"> – багатогранний процес, в основі якого лежить спілкування, у яке відправники вклали відповідний зміст; – процес двостороннього обміну ідеями та інформацією, який приводить до взаємного розуміння; – механізм, завдяки якому людські стосунки можуть існувати і розвиватися, тобто будь-які символи розуму, разом із засобами їх передачі у просторі і часі; – вербальні та невербальні стосунки, обмін інформацією, поводження, порозуміння і його спроба, взаємозалежність тощо 	
<i>Соціологічно-орієнтована парадигма</i>	
Соціально-інформаційний	– спілкування, передача інформації від людини до людини
Соціально-смисловий	– смисловий, ідеально змістовний аспект соціальної взаємодії
Соціально-практичний	<ul style="list-style-type: none"> – переміщення чого-небудь у часі та просторі; – передача, повідомлення інформації, спілкування; – відомості, листування, послання; – засіб обміну інформацією
Соціально-психологічний	– зумовлений ситуацією і соціально-психологічними особливостями комунікаторів процес встановлення і

Соціально-психологічний	підтримання контактів між членами певної соціальної групи чи суспільства загалом на основі духовного, професійного чи іншого єднання учасників комунікації
<i>Інформаційно-орієнтована парадигма</i>	
Загальний	– процес перекодування вербальної у невербальну та невербальної у вербальну сфери
Інформаційний	– процес прискорення обміну інформацією
Інформаційно-світоглядний	– спілкування та передача інформації, засіб формування світогляду та громадської думки широких мас, пропаганда, реклама та агітація; – процес обміну інформацією, передавання інформації
<i>Медійно-орієнтована парадигма</i>	
Координаційний	– взаємодія між суб'єктами, такий обмін, який забезпечує кооперативну взаємодопомогу, роблячи можливою координацію дій значного ступеня складності
Медійний	– опосередкований через ЗМІ специфічний обмін інформацією, процес передачі емоційного та інтелектуального змісту
<i>Економіко-орієнтована парадигма</i>	
– процес передачі та отримання освітнього продукту, в якому беруть участь дві сторони: управлінець і аудиторія; – засіб співробітництва, взаємодії, забезпечення досягнення цілей працівників, організації та суспільства через те, що сучасний бізнес становить складне виробництво, колективний характер праці, використання значних ресурсів	
<i>Управлінсько-орієнтована парадигма</i>	
Змістовний	– акт взаємодії між двома чи більше соціальними об'єктами засобами безпосереднього спілкування й обміну інформацією з використанням відповідних заходів; – соціально обумовлений процес передачі та сприйняття інформації в умовах міжособистісного та масового спілкування за допомогою різноманітних каналів та різних комунікативних засобів
Спільницький	– акт спілкування, зв'язок між двома або більше індивідуумами, заснований на взаєморозумінні; – повідомлення інформації однією особою іншій або ряду осіб
Організаційний	– процес, за допомогою якого керівники розвивають систему надання інформації, передачі відомостей значній
<i>Управлінськи орієнтована парадигма</i>	
Організаційний	– кількості людей у середині організації та окремим індивідуумам та інститутам за її межами; – процеси зв'язку між працівниками, підрозділами, організаціями тощо
Управлінський	– обмін інформацією, у результаті якого керівник отримує інформацію, необхідну для прийняття ефективних управлінських рішень, і доводить її до відома співробітників

Отже, багатогранність, мультипарадигмальність та міждисциплінарність комунікації ускладнює дефініцію цього поняття. Розуміння суті комунікації залежить від мети та завдань її вивчення, сфери практичного застосування, наукового пізнання тощо.

Таким чином, можемо констатувати, що комунікації – це універсальне та фундаментальне для існування людей та організацій явище; процес встановлення і підтримання зв'язків між індивідуумами, членами певних соціальних груп, інституційними одиницями чи суспільства в цілому на основі ціннісного, духовного, ментального, професійного або іншого єднання учасників процесу комунікації; пов'язаний зі збором інформації, її обробкою, аналізом, зберіганням та поширенням; відбуваються за допомогою різноманітних засобів комунікацій, зображень, звуків, символічних систем, тощо.

Комунікаційний процес – це обмін інформацією між людьми, метою якого є забезпечення розуміння інформації, яку передають та яку одержують. Основні функції комунікації:

- 1) інформативна – передача істинних чи помилкових відомостей;
- 2) інтерактивна – організація взаємодії між людьми, наприклад узгодити дії, розподілити функції, вплинути на настрої, переконання, поведінку співрозмовника, використовуючи різні форми впливу: навіювання, наказ, прохання, переконання;
- 3) сприйняття один одного партнерами по спілкуванню і встановлення на цій основі взаєморозуміння;
- 4) експресивна – збудження чи зміна характеру емоційних переживань.

У дослідженні «Інформаційна епоха» М. Кастельс приділив особливу увагу тому, що комунікаційний процес є основою управління: з одного боку, спирається на вже існуючі та сформовані форми комунікації, з іншого – формує комунікації, які полегшують як спільну діяльність, так і саме управління.

Серед множини наявних у цей час моделей комунікаційного процесу, виділимо одну з найбільш релевантних – модель Уестлі і Макліна. Концептуальна модель комунікативних досліджень Уестлі і Макліна була створена з метою впорядкування наявних результатів досліджень і спрощення їх використання. У цій моделі автори спробували встановити, яким чином за допомогою комунікації може бути задоволена потреба соціального суб'єкта в орієнтації щодо деякого об'єкта в умовах різної інформаційної доступності останнього [4].

Зазначена модель описує як міжособистісну, так і масову комунікацію, розкриває функціональну роль мас-медіа в забезпеченні потреби аудиторії в інформації (рис. 2).

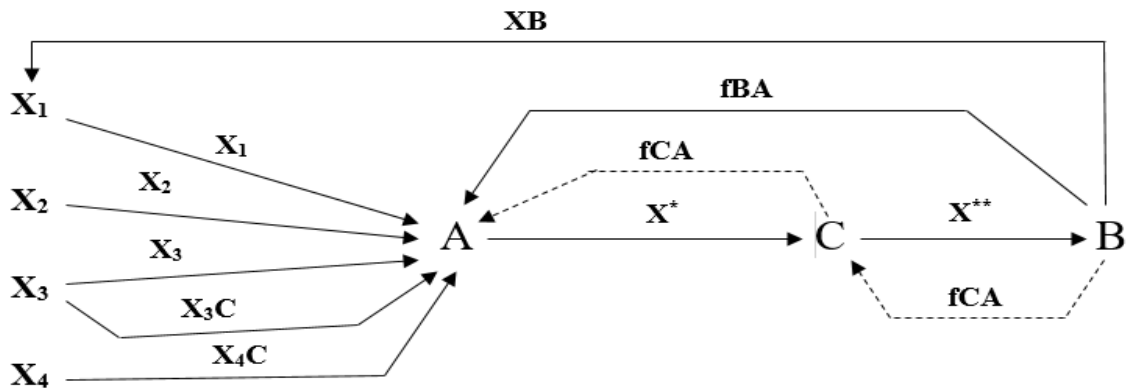


Рис. 2 Модель комунікаційного процесу Уестлі – Макліна

На рисунку 2 виокремлено такі елементи:

- X – довільний об'єкт або подія соціального життя, щодо якого відбувається процес комунікації з використанням засобів масової комунікації;
- A – джерело, носій певних ідей і позицій, що цілеспрямовано прагне повідомити щось публіці щодо X;
- C – засоби масової інформації або окремі люди, що відносяться до них. Мається на увазі, що C служить агентом потреб як A, так і B і приводить їх у відповідність, замикаючи A і B у комунікативну ситуацію;
- B – аудиторія. Може бути як окремих індивід, група людей, так і цілі соціальні системи, що володіють потребами в інформації, орієнтації в навколишньому світі та ін.;
- X* – вибір, зроблений комунікатором (C) для доступу до каналу, а X** – це повідомлення, модифіковане засобами масової комунікації для передачі аудиторії;
- fBA – зворотній зв'язок від аудиторії (B) до джерела інформації і впливу (A), загальний ефект, отриманий від доконаного комунікативного впливу. Наприклад, голос виборця, поданий за політичну партію або придбання освітнім закладом матеріальних цінностей;
- fBC – зворотній зв'язок від аудиторії (B) до організатора і посередника інформаційного впливу. Це може бути як безпосередній контакт – консультація з керівником навчального закладу, телефонні дзвінки, запити в соціальних мережах, так і дослідження аудиторії;
- fCA – зворотній зв'язок від комунікатора до носія може стимулювати, змінювати, відхиляти спробу цілеспрямованої комунікації від A;
- X3C – спостереження за подіями X безпосередньо комунікативною організацією, наприклад, звіт ректора для члена колективу;
- XB – спостереження за подіями X безпосередньо аудиторією.

Головна перевага моделі – у вигідному поєднанні широких можливостей опису найбільш складних комунікативних ситуацій і збереження простоти і взаємозв'язку елементарної тріади взаємин двох суб'єктів по відношенню до зовнішнього об'єкта.

Модель демонструє саморегульований характер системи, що є результатом передбачуваних варіацій С-ролей. Конкуренція джерел інформації має забезпечувати задоволення аудиторії в релевантних повідомленнях.

Керівник від 50 до 90% часу витрачає на комунікацію, адже він має довести інформацію до підлеглих і отримати від них необхідну реакцію, а також здійснювати інформаційну взаємодію з колегами і вищим керівництвом. 80% закордонних керівників вважають, що обмін інформацією – одна із найскладніших проблем в організаціях, а неефективні комунікації – це головна перешкода на шляху досягнення успішної діяльності освітнього закладу, адже якщо люди не можуть ефективно обмінюватися інформацією, вони не зможуть працювати разом і досягати спільних цілей [3].

Ефективність управління персоналом пропорційна ефективності комунікаційних процесів в організації.

Виділяють такі види комунікацій:

- формальні (визначаються організаційною структурою навчального закладу, взаємозв'язком рівнів управління і функціональних підрозділів). Чим більше рівнів управління, тим вище ймовірність спотворення інформації, оскільки кожен рівень управління може коректувати і виводити повідомлення;
- неформальні комунікації (наприклад, канал спілкування між друзями, канал поширення чуток);
- вертикальні комунікації: зверху вниз і знизу вгору;
- горизонтальні комунікації – обмін інформацією між різними підрозділами для узгодження дій [17].

Під управлінням комунікацією розуміють процеси комунікації в межах освітнього закладу, що передбачають обмін інформацією між особами або групами, які працюють у колективі, тобто пересилання даних від суб'єкта (точки передачі повідомлення) до об'єкта (точки отримання) без зміни послідовності або структури змісту [5].

Основними завданнями комунікацій є: забезпечення ефективного обміну інформацією між суб'єктами і об'єктами управління, удосконалення міжособистісних відносин під час обміну інформацією, створення інформаційних каналів для обміну інформацією між окремими працівниками і групами та координації їх завдань і дій, регулювання і раціоналізація інформаційних потоків освітнього закладу тощо.

Ідеальна модель комунікацій всередині організації полягає в тому, що всі рішення керівництва повинні доводитись до підлеглих, а самі рішення мають базуватись на тих потоках інформації, які надходять від різних структурних підрозділів за умови налагоджених комунікаційних зв'язків.

Основними характеристиками якісної комунікації є залучення педагогічних працівників до процесу комунікаційної взаємодії, їх готовність до співпраці та здатність працювати з великими інформаційними масивами; неформальний характер комунікацій в освітньому закладі, наявність атмосфери довіри в колективі; використання ефективних комунікаційних технологій; кількість комунікаційних каналів; сприятливий соціально-психологічний клімат та своєчасність розповсюдження інформації [13].

Заклади освіти мають інтегрувати інноваційні інструменти, доступні за допомогою ІКТ, щоб збільшити доступ до програм освіти та покращити якість та конкурентоспроможність. Без цих інструментів і технологій люди та установи мають менші шанси розв'язувати проблеми та виклики 21-го століття. Однак існують проблеми та прогалини, такі як неузгоджене планування та впровадження інновацій, нестача підготовленого персоналу для виконання різноманітних обов'язків і завдань, опір персоналу, необхідність визнавати та використовувати відповідні технології та інструменти, а також необхідність залучення персоналу з належними знаннями та навичками.

Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій призводить до зміни організаційної структури освітнього закладу шляхом появи нових структурних підрозділів, відповідальних за інновації, автоматизацію та інтеграцію нових рішень у напрацьований освітній процес.

Зазвичай удосконалення комунікаційних процесів у закладах освіти викликає негативне ставлення співробітників до цих нововведень. Негативні моменти впровадження новітніх інформаційних систем і технологій полягають в тому, що ставлення до них змінюється залежно від:

- рівня знань, умінь та навичок користувачів у галузі прикладних завдань інформаційних технологій;
- готовності матеріально-технічної та нормативно-методичної бази;
- потенційних можливостей скорочення штатних одиниць у результаті певних соціальних процесів.

Аналіз переваг та недоліків впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в управління закладами вищої освіти наведено в таблиці 2.

**Аналіз позитивних та негативних наслідків упровадження
ІКТ в управлінні освітнім закладом**

Переваги	Недоліки
Мотивація до навчання	Демотивація
Індивідуалізація навчання	Передбачає наявність спеціалізованого програмного забезпечення та обладнання
Об'єктивність контролю	Необ'єктивність контролю
Виховання цифрової культури	Брак «живого» спілкування
Інтенсифікація самостійної роботи студентів	Збільшення ймовірності недоброчесності
Формування вмінь і навичок для здійснення творчої діяльності	Передбачає наявність навичок роботи з ІКТ
Доступ до великого масиву інформації	Зростає ризик отримання недостовірної інформації
Різноманітність форм навчального матеріалу	Зростає ризик вибору неоптимальної форми

Для побудови ефективної комунікації необхідно використувати всі канали й інформаційні ресурси. Служба персоналу разом з топ-менеджментом освітнього закладу має дбати про своєчасне і регулярне інформування співробітників про новини закладу, його місію, стратегію, найближчі плани та перспективи розвитку. Комунікації всередині закладу мають обов'язково відповідати таким критеріям, як простота, ясність, точність, достовірність, що в цілому покликане сприяти їх ефективності та адекватному розумінню.

Соціологічні дослідження засвідчили, що 73% американських, 63% англійських і 80% японських керівників вважають, що недоліки комунікації є головною перепорою на шляху досягнення ефективності їх роботи. Керівники, що ефективно працюють – це ті, які досягли успіхів у налагодженні комунікацій і самі є комунікативними. Проте досить часто сучасні керівники зневажають налагодженням ефективних комунікаційних потоків освітнього закладу через зайнятість, власне негативне ставлення до комунікаційної взаємодії, що негативно позначається на формуванні організаційної культури в цілому, іміджу керівника та процесі керування організацією, мотивації педагогічних працівників [5].

Основою комунікацій є інформація. Це найважливіший ресурс, який дає змогу освітньому закладу розвиватися, зміцнювати стратегічні позиції. В умовах поділу праці без своєчасного надходження інформації неможлива спільна робота. Без неї керівник навчального закладу не може сформулювати цілі, оцінити ситуацію, визначити проблеми, підготувати і прийняти рішення і проконтролювати його виконання, тобто належним чином здійснювати управлінські функції.

В обсязі робіт керівника робота з інформацією займає 50-90%. Це опрацювання документів, заплановані та незаплановані зустрічі, телефонні розмови, участь у нарадах та засіданнях тощо. Всі ці дії пов'язані з комунікаціями. Комунікаціями пронизана вся система управління освітнім закладом.

Комунікації займають провідне місце в управлінні освітньою установою, оскільки якість обміну інформацією прямо впливає на визначення мети діяльності та її реалізації на ринку освітніх послуг. Внаслідок цього, постає нагальна потреба у дослідженні різноманітних напрямків удосконалення комунікаційних процесів, які б сприяли покращенню фінансового стану освітнього закладу. Отже, ефективне функціонування освітнього закладу полягає у систематичному аналізі та пошуку шляхів оптимізації комунікаційних процесів як засобу підвищення конкурентоспроможності закладу на ринку освітніх послуг.

Враховуючи внутрішній зміст комунікацій, можна з впевненістю стверджувати, що основним завданням будь-яких комунікаційних процесів виступає забезпечення менеджменту навчального закладу достатнім рівнем достовірної, своєчасної, об'єктивної інформації між її структурними елементами за умови збереження її якості, швидкості обміну та мінімізації пов'язаних з нею витрат.

Зарубіжний досвід свідчить, що саме правильно сформовані внутрішні комунікації значною мірою впливають на заохочення персоналу ефективно виконувати власні обов'язки, згуртовуючи всіх навколо спільної мети. Чітка, коротка та послідовна комунікація навчає працівників та дозволяє їм належно оцінити бачення, програми та проекти їх керівництва і є вагомим фактором сконцентрованості, ефективності та відданості справі. А відтак, формуються найбільш прийнятні умови для залучення педагогічних працівників до цінностей та цілей освітньої установи, пропонуючи зворотний зв'язок та нові ідеї.

Метою комунікацій є розуміння і осмислення переданої інформації(рис.3). Часто інформація у процесі передавання може бути спотворена, що спричиняє неправильне розуміння її і, як наслідок, прийняття неправильного рішення. Тому ефективними є такі комунікації, за яких отримане повідомлення якомога ближче за значенням до первинного. Однак це ще не означає, що зміст повідомлення має однакове значення для всіх учасників комунікаційного процесу [1].

Комунікація не обмежується простим передаванням. Вона має здійснюватися так, щоб надіслана інформація мотивувала дії того, кому вона адресована. А це можливо за умов, коли обидві сторони впевнені в тому, що рішення і відповідні дії на основі цієї інформації змінять ситуацію на краще. Тому інформація має бути достовірною,

своєчасною, повною і зрозумілою. Під впливом надбань гуманістичного напрямку теорії управління прийшло розуміння того, що на сприйняття інформації отримувачем впливають багато чинників, які залежать від його особистісних характеристик і від стану середовища передавання інформації. Тому відправник мусить впевнитись у тому, що повідомлення сприйняте й осмислене адресатом саме так, як передбачалося. Для цього потрібен зворотний зв'язок, за якого відправник інформації та її отримувач міняються комунікативними ролями [17].

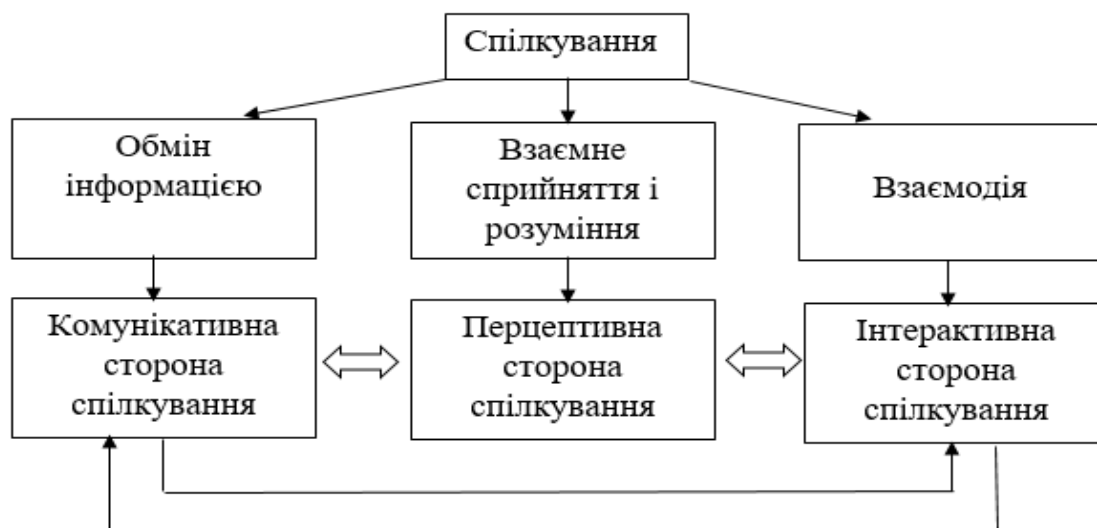


Рис. 3. Складові спілкування

Комунікаційний процес розпочинається тоді, коли відправник вирішує повідомити якийсь факт, ідею отримувачу. Ця інформація є важливою для відправника, і він вважає, що її можна використати для досягнення певних цілей, обговоривши це попередньо з іншою зацікавленою людиною. Для цього він так подає інформацію (ідею), щоб вона була своєчасно прийнята отримувачем і дала йому змогу правильно зрозуміти та сприйняти ситуацію. А це можливо лише в тому разі, коли ідея буде передана у вигляді зручного для сприйняття повідомлення. Комунікаційний процес вважають завершеним, коли отримувач підтвердив своє розуміння інформації відправнику. Для цього здійснюють зворотний зв'язок, у процесі якого з'ясується, наскільки правильно зрозумів інформацію отримувач [11].

Ефективність комунікації визначається тим, наскільки вона допомагає вплинути на поведінку адресата в бажаному руслі. Приймаючи рішення про передавання інформації, слід впевнитися, що співрозмовник налаштований на її сприйняття і віддає їй перевагу, незважаючи на наявність інших інформаційних джерел [7].

На сьогодні існують два основних види комунікацій, які надають навчальному закладу цілісності та поєднують всі його елементи. Потoki інформації, що виступають основою відповідних

комунікаційних процесів, дозволяють освітній установі реагувати на зміни внутрішнього та зовнішнього середовища. Звідси виділяють внутрішні та зовнішні комунікації.

Внутрішні комунікації виступають основою комунікаційних процесів всередині освітнього закладу. Цьому виду притаманна досить висока інтенсивність реалізації, оскільки саме вони підтримують життєдіяльність закладу. Внутрішні комунікації характеризуються різноманітністю, різною вагомістю, насиченістю та інформативністю. Вони реалізуються як на рівні міжособистісного спілкування, так і на рівні комунікаційного обміну між відповідними структурними підрозділами освітнього закладу.

Здебільшого фахівці виокремлюють два основних види внутрішніх комунікацій: горизонтальні та вертикальні [6]. Застосування горизонтальних зв'язків надає можливість педагогічним працівникам формувати індивідуальне бачення функціонування організації і тим самим відчувати власну причетність до її діяльності. Вертикальні ж комунікації допомагають поєднувати різні рівні освітнього закладу та координувати їхню роботу.

Внутрішні комунікації в навчальному закладі є результатом здійснення функції внутрішньої самоорганізації, управління. У практичному плані це обмін ідеями, досягнення угод, підзвітні відносини, обмін інформацією з приводу реалізації цілей і завдань освітнього закладу, взаємовідносини з персоналом та між членами колективу. Процес внутрішніх комунікацій має завершуватися досягненням згоди контрагентів і реалізується у формі міжособистісних і організаційних відносин.

Міжособистісні комунікації – це зв'язки між окремими особистостями. Вони не обмежені статутним регламентом, поширюються за його межі.

Організаційні комунікації – це комунікації, які протікають у рамках завдань та інтересів конкретного навчального закладу. У ході комунікаційної взаємодії всередині закладу досягаються такі цілі:

- забезпечується створення інформаційних каналів між педагогічними працівниками і структурними підрозділами, за допомогою яких створюється система інформаційного обміну в закладі, педагоги та керівники якої планують і координують власну діяльність;
- розвиваються і удосконалюються міжособистісні відносини, завдяки чому персонал перетворюється в працездатний колектив;
- забезпечується створення ефективного педагогічного процесу та циклів з реалізації завдань освітньої установи;
- регулюються й оптимізуються внутрішньо-інформаційні потоки;

- створюється комунікаційна основа для розвитку ефективної системи зовнішніх зв'язків.

У рамках навчального закладу взаємодія між педпрацівниками здійснюється за допомогою різноманітних засобів системи внутрішніх комунікацій:

- усні засоби, наприклад, персональні бесіди, групові бесіди, збори окремих підрозділів, загальні збори;
- письмові засоби, наприклад, корпоративна газета, поширення внутрішньої інформації, дошка оголошень, брошури для співробітників, річні звіти керівника, річні соціальні звіти;
- візуальні та аудіовізуальні засоби;
- соціальні засоби, наприклад, подарунки до персональних подій, фінансування внутрішніх освітніх програм, соціальна допомога окремим співробітникам, спонсорство, волонтерство та ін.;
- загальні заходи, наприклад, ювілеї навчального закладу, дні відкритих дверей, спільні свята, виїзди на природу, екскурсії, культурно-розважальні програми, спортивні програми.

У процесі пошуку основних шляхів оптимізації системи комунікативного управління доцільно звернутися до зарубіжного досвіду розв'язання цієї проблеми. Так, показник результативності горизонтальних комунікацій наближається до 90%, а вертикальних – лише 20-25%. Цей відсоток вказує на обсяг інформації, яка надходить від керівників, спрямовується до працівників і декодується останніми. Неналежна якість вертикальних комунікацій підтверджується даними про те, що залежно від способу сприйняття інформації, отримувач повідомлення може втратити до 70% загального обсягу інформаційних повідомлень. Таким чином, персонал отримує недостатню кількість інформації, яка б надала йому можливість належно виконувати свої посадові обов'язки [8].

Виникає гостра необхідність моніторингу причин, які провокують можливі непорозуміння між системою менеджменту та педагогічними працівниками. Головною причиною таких перешкод виступає конфлікт між сферами компетенції, різними судженнями відправника й отримувача інформації. Це означає, що повідомлення по-різному інтерпретується залежно від роду занять, спеціальності педагога, наявності недовіри. Отже, обмін інформацією між адресатами може відбуватись неналежним чином через недосконалу структуру повідомлень, нечіткий добір слів, помилки в повідомленнях, недостатню увагу в реалізації вербальних та невербальних комунікацій тощо.

Загалом перешкоди, що виникають під час процесу комунікації, можна поділити на такі категорії, див.табл. 3.

Комунікаційні бар'єри перешкоджають оптимальному протіканню процесів передачі інформації між співробітниками, відповідними рівнями і ланками управління. Вивчення перешкод спілкування та способів їх уникнення є однією з найголовніших задач менеджменту навчального закладу, адже якість спілкування впливає на досягнення мети, виконання власних завдань, поліпшує психологічний мікроклімат і взаємодію в колективі [16].

Таблиця 3

Комунікаційні перешкоди

Категорія перешкод	Характеристика
Загальні	Відсутність відповідного зворотного зв'язку
	Інформаційне перевантаження комунікаційного каналу
	Нерозуміння суті повідомлення адресатом
	Велика кількість надходження (отримання) інформації адресатом
	Незадовільна структура управління
	Стереотипність сприйняття сторонами відповідної інформації
Міжособистісні	Різниця в сприйнятті, що обумовлює конфлікти у сфері компетенції, адже люди по-різному сприймають одну й ту ж інформацію
	Семантичні варіації тлумачення одних і тих же слів різними людьми і, як результат, виникнення відповідних непорозумінь
	Вербальні та невербальні перешкоди
Особистісні	Поганий зворотній зв'язок
	Невміння слухати
	Різний рівень освіченості особи, залученої до комунікаційного процесу
	Проблеми психологічного походження
Організаційні	Втрата інформації при фільтруванні повідомлення
	Викривлення інформації
	Інформаційні перенавантаження
	Різний соціальний статус осіб у процесі обміну інформацією
	Недосконала організаційна структура управління організацією

Формування та втілення комунікативних стратегій розвитку змінюють тенденції розвитку на глобальніші та стрімкіші. Замість одного напрямку надання інформації цільовій аудиторії про навчальний заклад та його освітні послуги в системі комунікативної стратегії застосовують усі елементи й комунікаційні канали, які можуть сприяти виконанню цілей комунікації (див.рис.4).

Таким чином, комунікативні стратегії – це два основні комунікаційні процеси. По-перше, це процес, який передбачає вплив на цільові й інші аудиторії потенційних майбутніх споживачів освітніх

послуг, а з іншого – допомагає одержанню зустрічної інформації про реакцію цих аудиторій на отриману інформацію та донесення власних вражень до відправника. Обидві ці складові однаково важливі, їхня єдність надає можливість говорити про вдалу комунікацію як про систему.

Наступним важливим напрямом оптимізації комунікаційних процесів у менеджменті освітньої установи є забезпечення ефективної взаємодії навчального закладу із зовнішнім оточенням. Такий зв'язок формується за допомогою організації зовнішніх комунікацій. Завданням комунікацій цього виду виступає трансформація позиції Міністерства науки і освіти, обласних та регіональних департаментів на різних рівнях управління. Слід зазначити, що діяльність керівника навчального закладу на цьому етапі повинна включати розробку комплексу засобів формування відповідного корпоративного іміджу, який був би донесений до громадськості у максимально зрозумілій формі.

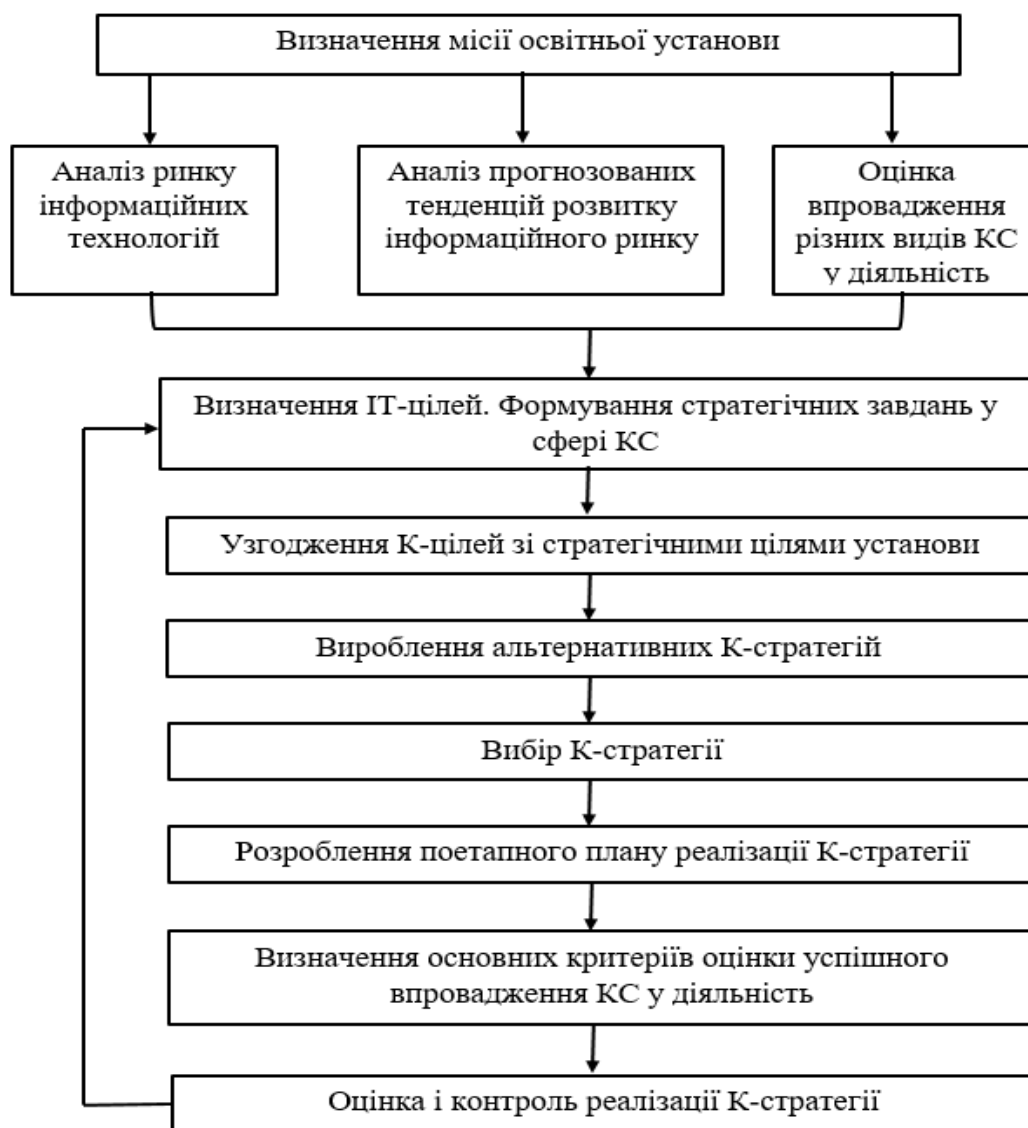


Рис. 4. Основні етапи формування та реалізації комунікативної стратегії

Основним призначенням зовнішніх комунікацій виступає інформаційне забезпечення педагогів можливостями вибору відповідних технологій та стратегій навчання. Інноваційні стратегії навчання, поширюючись через соціальні мережі, тільки тоді знаходять споживача освітніх послуг і задовольняють його потреби, коли підкріплюється комунікативною програмою.

З метою запобігання викривлення інформації на зовнішньому рівні пропонуємо дотримуватися таких вимог:

- перш за все необхідно чітко перевіряти сформоване повідомлення. Кінцева інформація має надходити адресату чіткою, зрозумілою, повною і достовірною;
- наступним критерієм повинен стати правильний вибір цільової аудиторії. Це означає, що інформація спрямовується на визначений контингент, який має безпосереднє відношення до навчального закладу;
- не менш важливим виступає етап координації та перевірки стану надісланого повідомленнями. Зазвичай, реалізацією цього етапу повинні займатися заступники керівника з відповідних напрямів освітньої діяльності.

М. Лейхіфф та М. Пероуз пропонують використовувати чотири основні, «золоті» правила подолання бар'єрів на шляху формування ефективних освітніх комунікацій, а саме:

- правильно визначати контекст інформації перед реалізацією самої комунікації з респондентом (аудиторією). Якщо контекст обраний хибно, комунікація не буде мати ніякого впливу на споживачів освітніх послуг;
- налагодити двосторонній зв'язок. Керівні ланки управління навчальним закладом мають чітко усвідомлювати, що для ефективної комунікації потрібно не тільки «надавати» інформацію, але й «брати» її безпосередньо від своїх підлеглих дослуховуючись і сприймаючи їхні погляди. Двосторонній потік інформації завжди значно ефективніший ніж однобічний;
- надто великий інформаційний потік шкодить ефективній комунікації, не надає можливість адресату сконцентруватися на головній ідеї повідомлення. Так зване «інформаційне сміття» тільки знижує рівень ефективності передачі інформації;
- необхідно всіма можливими засобами стимулювати реальну поведінку власного персоналу. Важливо також спостерігати за тим, щоб поведінка педпрацівників не розходилася з їхніми словами [6].

Оцінка ефективності зовнішніх комунікацій є найскладнішим і найважливішим етапом усього процесу розробки освітньої стратегії навчального закладу. Деякі елементи взагалі неможливо оцінити.

Але визначення результативності є необхідним кроком для подальшого планування освітньої діяльності та забезпечення її ефективності [12].

Неформальні комунікації – це обмін інформацією поза каналами, передбаченими організаційною структурою освітнього закладу. Вони можуть здійснюватися спонтанно, при зустрічі добре знайомих людей, що мають доступ до різних джерел інформації, а можуть провокуватися навмисне для того, щоб пересвідчитися у достовірності офіційної інформації чи визначити реакцію педпрацівників на деякі зміни, що здійснюються чи плануються в навчальному закладі. В останньому випадку «санкціонованим» витоком інформації може скористатися керівництво для того, щоб зрозуміти, як поставляться педпрацівники до майбутніх змін і розробити заходи для подолання опору, якщо він очікується.

Основним каналом неформальної комунікації є чутки – один з найшвидших способів поширення інформації. Керівники закладів освіти досить часто використовують цей канал передачі інформації для вивчення думок педпрацівників, їх готовності до змін і прийняття нового, визначення «вузьких» місць у керівництві закладом. Найчастіше повідомлення, що передаються в межах неформальних комунікацій містять інформацію щодо:

- змін у структурі організації;
- передбачуваних заходів, спрямованих на посилення контролю;
- майбутніх кадрових питань (підвищень, звільнень, переведень);
- особистих пристрастей керівників тощо.

Неформальні канали інформації характеризуються високою швидкістю передачі інформації, однак, одночасно з цим, у своїй більшості ця інформація є або неправдивою, або значно спотворюється за рахунок існування великої кількості передавачів та отримувачів. В цьому аспекті необхідно зазначити, що інформація, отримана неформальними каналами, є досить цінною для керівника, оскільки надходить набагато швидше і доповнює офіційну, надіслану формальними каналами. Вона також є гарним засобом зворотного зв'язку. Однак не можна допускати, щоб вона домінувала у стосунках між керівниками та педагогами, оскільки в організації може розвинути атмосфера «стукацтва» та недовіри. Саме тому керівнику не потрібно прагнути ліквідувати неформальні комунікації, оскільки це є неможливим, а необхідно створювати таку систему, щоб можна було управляти неформальними комунікаціями, розповсюджувати з їх використанням потрібну інформацію.

Комунікативна компетентність – здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми. Для ефек-

тивної комунікації характерно: досягнення взаєморозуміння партнерів, краще розуміння ситуації і предмета спілкування (досягнення більшої визначеності в розумінні ситуації сприяє вирішенню проблем, забезпечує реалізацію цілей з оптимальною витратою зусиль).

Комунікативна компетентність розглядається як система внутрішніх стратегій, необхідних для побудови ефективної комунікації у певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії.

Комунікативна компетентність керівника закладу освіти складається зі здібностей:

- подавати соціально-психологічний прогноз комунікативній ситуації, в якій має відбутися спілкуватися;
- соціально-психологічно програмувати процес спілкування, спираючись на своєрідність комунікативної ситуації;
- здійснювати соціально-психологічне управління процесами спілкування у комунікативній ситуації [17].

Особлива роль у процесі ефективної комунікації належить керівнику закладу освіти. Саме він – відповідальна особа у процесі налагодження позитивних комунікацій у колективі. Сходінки формування в керівників закладу освіти комунікативної компетенції подано на рисунку 5.

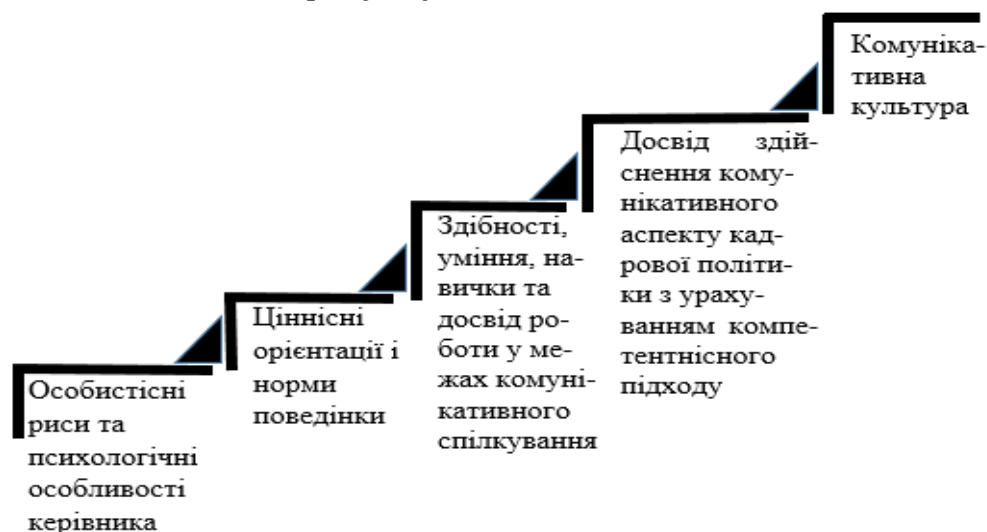


Рис. 5. Структура комунікативної компетентності керівника закладу освіти

На базисному рівні (рис. 5) для керівника закладу освіти є важливим мати певний особистісно-професійний потенціал, який дозволив би йому у процесі реалізації стати носієм високого рівня комунікативної культури у закладі освіти. Сам процес активізації комунікативного потенціалу в особистісно-професійній структурі керівника закладу освіти передбачає розвиток цілого комплексу умінь:

- виявляти ініціативу в спілкуванні і вибудовувати емоційний контакт з учасником спілкування;
- контролювати свій емоційний настрій;

- навички розуміти стан «іншого»;
- вибудувати свій позитивний імідж в особі співрозмовника;
- вчасно змінювати розмову на погоджувальне спілкування.

При цьому керівник має володіти культурою мови. Під культурою мови розуміють сукупність таких якостей, які здійснюють найкращий вплив на адресата із врахуванням конкретних обставин і відповідно до поставленої мети: багатство (різноманітність) мови, її чистота, виразність, ясність і зрозумілість, точність і правильність. Поняття «культура мови» тісно пов'язане із закономірностями та особливостями розвитку та функціонування мови, а також і мовною діяльністю в усьому її різноманітті [2]. Основою мови є слово – одне з наймогутніших комунікативних знарядь людини. При цьому мова керівника освітнього закладу має бути: змістовною, точною, логічною, лексично і граматично правильною, позитивно-емоційною, досить гучною та неквапливою.

Під комунікативною поведінкою керівника закладу освіти розуміємо процес професійного спілкування – передачі, сприйняття та обробки інформації, організації комунікативної взаємодії, створення позитивно-продуктивного фону спілкування. Весь цей процес відбивається на стилі, організації та результативності роботи персоналу. Комунікативна поведінка ґрунтується на системі традицій та норм поведінки, характерних для освітнього закладу. Для того, щоб комунікативна діяльність будувалася на принципах системності, цілісності, оперативності, необхідно долати комунікативні бар'єри у процесі реалізації професійної діяльності.

Розвиток комунікативної культури керівників закладів освіти у системі післядипломної педагогічної освіти визначено як складний інтегрований процес, під час якого відбувається професійне становлення особистості керівника, що володіє комунікативними знаннями, уміннями, навичками. Післядипломна педагогічна освіта визначає мету й завдання розвитку комунікативної культури керівників закладів освіти в умовах забезпечення інтеграції, мобільності й духовності особистості як критеріїв її розвитку та комунікативної діяльності [9].

Для розвитку комунікативної культури процес підвищення освітнього і морального рівня керівника освітнього закладу має вміло поєднуватися з продуманою соціальною і кадровою політикою, а також з дієвою системою управління закладом освіти. Слід зауважити, що для створення ефективних комунікацій у закладі освіти необхідно:

- оптимальна організаційна структура;
- ясні, чіткі і визначені цілі;
- конкретизація цілей та підцілей кожного рівня управління;
- чітка регламентація основних видів діяльності структурних підрозділів;

- нормативи оцінки контрольних показників;
- доступна і зрозуміла система контролю виконання рішень.

Оскільки, за влучним визначенням, керівник – це особлива концентрація здібностей й умінь спілкуватися і створювати умови для розкриття особистого потенціалу педпрацівників, нині перегляду підлягають саме сутнісні основи спілкування в освітньому закладі. Це пояснюється тим, що ставлення дійових осіб управлінського спілкування один до одного як до об'єктів подекуди досить часто може призводити до деморалізації відносин, вихолощеного функціонування, формального підходу до професії.

Щоразу, коли керівник намагається вступити у комунікацію, реалізувати власну мету в ній, він формулює висловлювання і прогнозує його вплив на суб'єкта комунікації, розраховуючи на певну кількість варіантів поведінки. Тому він, як відправник інформації, має усвідомлювати свою відповідальність за наслідки акту комунікації. Постійно орієнтуючись на реакцію суб'єкта комунікації, керівник розвиває власну комунікативну культуру.

Комунікативна компетентність – це складна структура. Її можна подати, як це зробила Л. Філатова, що використала спостереження І. Зимньої над структурою, у вигляді моделі з такими компонентами:

- мотиваційно-ціннісний компонент, який містить готовність до професійного вдосконалення, відображає стійкий інтерес до інноваційної діяльності, потребу у професійному зростанні, прагнення до саморозвитку та самореалізації;
- когнітивний компонент, що містить знання суті змісту комунікативної компетентності, відображає знання сутності та ролі комунікативної компетентності, які пов'язані з пізнанням іншої людини, включає здатність ефективно розв'язувати різні проблеми, що виникають під час спілкування;
- операційно-діяльнісний компонент, який містить досвід використання компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях, вміння зберігати емоційну рівновагу, запобігати і розв'язувати конфлікти конструктивним способом, володіння ораторським мистецтвом, грамотністю усної і письмової мови, публічною репрезентацією результатів роботи, відбором оптимальних форм і методів самопрезентації, умінь виробляти стратегію, тактику і техніку активної взаємодії з людьми, організовувати їх спільну діяльність для досягнення певних соціально значущих цілей, умінь об'єктивно оцінювати взаємодію суб'єктів комунікативного процесу, вміння прогнозувати і обґрунтовувати результати ефективності взаємодії [15].

До комплексу комунікативних знань та вмінь, що складають комунікативну компетентність керівника, дослідники відносять такі:

- знання норм та правил спілкування (ділового, повсякденного, святкового тощо);
- високий рівень мовленнєвого розвитку, що дозволяє у процесі спілкування вільно передавати і сприймати інформацію;
- розуміння невербальної мови спілкування;
- уміння вступати в контакт з людьми з урахуванням їх ставових, вікових, соціокультурних, статусних характеристик;
- уміння вести себе адекватно ситуації та використовувати її специфіку для досягнення власних комунікативних цілей;
- уміння впливати на співрозмовника таким чином, щоб схилити його на свій бік, переконати у силі своїх аргументів;
- здатність правильно оцінити співрозмовника як особистість, як потенційного конкурента або партнера й обирати власну комунікативну стратегію в залежності від цієї оцінки;
- здатність викликати у співрозмовника позитивне сприйняття власної особистості [5].

Комунікативна компетентність публічних осіб спрямована на забезпечення взаєморозуміння з громадянами в процесі надання освітніх послуг. Процес взаєморозуміння здійснюється за допомогою нових систем, відмінних між собою лише варіацією вербальних та невербальних засобів спілкування керівника навчального закладу з соціумом. Комунікативна компетентність керівника освітнього закладу виявляється через його здатність розуміти та змінювати структуру комунікативного акту, уміння аналізувати комунікативні мотиви, цілі, установки та переконання у взаємодії із громадськістю, справляючи у такий спосіб вплив у межах своєї професійної групи та у взаємодії із суспільством.

До необхідних умінь та навичок керівника закладу освіти відносяться комунікативні навички, а саме:

1. Ефективна комунікація – здатність до ефективного обміну інформацією та думками як по горизонталі, так і по вертикалі, з метою досягнення розуміння та підтримки на шляху реалізації цілей закладу, розробки політики та прийняття спільного рішення;
2. Надання консультацій і порад іншим – здатність надавати консультації чи компетентні поради з управління чи іншого кола питань щодо дидактичних проблем чи питань, пов'язаних із системою або педагогічною діяльністю;
3. Зв'язки з громадськістю – вміння досягати взаєморозуміння та доброзичливості між освітнім закладом та іншими людьми, громадськими організаціями і суспільством у цілому засобами поширення повної і правдивої інформації та оцінки зворотної реакції, цілеспрямованого формування громадської думки та управління нею;

4. Управлінська адаптація – вміння пристосовувати власні стилі і методи керівництва до особливостей об'єкта управління;
5. Управління та підтримка інших – вміння спрямовувати діяльність та заохочувати людей або окремих особистостей з метою досягнення запланованих результатів шляхом делегування завдань і повноважень, підтримки нових ініціатив та здійснення нагляду за їх виконанням;
6. Уміння працювати в команді – уміння створювати гарні робочі відносини та ефективно взаємодіяти з колегами, учнями, батьками та спонсорами з метою досягнення розуміння і підтримки на шляху реалізації цілей організації, розробки політики та прийняття спільного рішення; вміння надавати інформацію колегам, учням, батькам та керівникам управлінь освіти по телефону, у письмовій чи електронній формі; вміння проводити зустрічі;
7. Управління конфліктом – уміння впливати на процес конфлікту, забезпечуючи його переведення в раціональне русло, уміння аналізувати скарги, врегульовувати суперечки під час вирішення конфліктів з персоналом, осмислено реагувати на конфліктну поведінку соціальних суб'єктів з метою досягнення бажаних результатів, обмежувати загострення суперечностей рамками конструктивного втручання у конфліктний процес.

Комунікативна компетентність передбачає наявність знань про: сутність освітньої діяльності; методи, структуру та механізми управління; принципи організаційної діяльності; технологію ділової комунікації; принципи пошуку оптимальних методів ділового спілкування та стилю управління; відбір висококваліфікованого персоналу; реформування системи підготовки та перепідготовки кадрів [9].

Комунікативна компетентність не може сформуватися лише ознайомленням з відповідною літературою. Вона потребує кропіткої наполегливої праці керівника навчального закладу над собою, самоосвіти. Невміння спілкуватися, правильно обирати потрібну тактику спілкування часто стає причиною конфліктів між людьми та обертається прорахунками в професійному зростанні керівника закладу освіти.

Набуття комунікативної компетентності передбачає, насамперед, досконале володіння вербальними та невербальними засобами комунікативного впливу. Мова є найбільш універсальним засобом комунікації, з її допомогою сприймається раціональний зміст повідомлення. Успішність вербальної комунікації буде тим кращою, чим краще партнери забезпечують тематичну спрямованість інформації, а також її двосторонній характер.

Мовленнєва майстерність керівника навчального закладу – це цілісна система засобів мовленнєвого впливу, яка свідомо використовується ним у конкретних умовах комунікації для досягнення

поставленої мети. Вона передбачає:

- а) уміння говорити грамотно, без помилок;
- б) володіння виразовими засобами мови, її стилістичними ресурсами, прийомами впливу на партнерів по спілкуванню;
- в) творчий підхід до процесу мовленнєвого впливу на інших людей, вироблення власного індивідуального стилю мовлення;
- г) наявність мовленнєвої культури тощо.

В основі мовленнєвої майстерності лежать комунікативні якості мовлення: правильність, чистота, точність, багатство й різноманітність лексики, образність, виразність, дохідливість, доцільність, стислість. Водночас інформація, повідомлена партнерові по спілкуванню, повинна бути точною, ясною і професійно правильною. Найчастіше у мовленні керівника навчального закладу трапляються мовленнєві помилки, використання суржику через змішування української та російської мов, що засмічує мовлення, знижує довіру до сказаного; нелітературні елементи (діалектні, просторічні слова); слова-паразити, які не несуть ніякої інформації; зловживання запозиченими іноземними словами тощо.

Не менш важливим у формуванні комунікативної компетентності є розуміння невербальної частини комунікації. На думку А. Піза, передача інформації відбувається за рахунок вербальних засобів (тільки слів) на 7%; звукових засобів – на 38%, а невербальних засобів – на 55% [10, с. 12]. Немовні засоби спілкування, що супроводжують вербальне повідомлення, створюють підтекст, який полегшує, збагачує і поглиблює сприймання інформації, що передається. Відповідність невербальних засобів спілкування цілям, завданням, змісту словесної комунікації – значущий елемент культури спілкування. Невербальна поведінка людини тісно пов'язана з її психічним станом і є засобом його вираження.

Суттєвий вплив на спілкування в закладах освіти мають електронні засоби комунікацій. Інформаційні технології можуть використовувати комп'ютери, комп'ютерні мережі, телефони та інше устаткування. Останні досягнення в галузі інформаційних технологій значно сприяють покращенню обміну інформації в освітніх закладах. Нині на ринку освітніх послуг представлено різноманіття інформаційних систем для підтримки роботи з персоналом:

- 1) довідково-правові системи – особливий клас комп'ютерних баз даних, що містять тексти указів і рішень різних органів управління освітою;
- 2) експертні системи – програмні комплекси, що акумулюють знання спеціалістів у певних предметних галузях і тиражують їх для консультування менш кваліфікованих користувачів;
- 3) спеціальні комплексні програми – програмні продукти у комп'

лексі кадрового обліку, розрахунку заробітної плати, атестації, тестування, оцінки, навчання, розвитку і мотивації персоналу.

Розглянемо можливості підвищення ефективності управлінського процесу за рахунок впровадження сучасних комплексних програм та систем.

Комплексна програма «Ефективна школа 21 століття» розроблена і підтримується фірмою «Сміт» призначена полегшити виконання окремих складових роботи адміністрації освітнього закладу та інших учасників процесу управління. Цей комплекс складається з комп'ютеризованих задач, які систематизують, автоматизують та роблять ефективною діяльність учасників управління навчальним закладом. Це такі програми, як «Атестація», «Співробітники», «Шкільна мережа», «Навчальні плани», «Розклад» (з урахуванням санітарних норм класу), «Контингент учнів», «Табель використання робочого часу», «Тарифікація». На базі використання програмного комплексу формуються статистичні звіти.

Автоматизована система «Школа» розроблена у науково-дослідному інституті прикладних інформатизованих технологій. Ця система призначена для розвитку єдиного інформаційного освітнього середовища, необхідного для підвищення ефективного і якісного керівництва на основі впровадження сучасних комп'ютерних технологій. Така спеціалізована інформаційна система працює з базами даних, яка забезпечує інформаційними даними з особових справ педагогічних працівників, учнів школи і їхньої успішності, що допомагає адміністрації школи організувати навчальний процес. Автоматизована система «Школа» включає дії, з якими працюють різні користувачі: підсистема діловодства, планування, успішності, аналітики, «Накази» [14].

Результати емпіричного дослідження, проведеного серед студентів магістратури зі спеціальності «Управління навчальним закладом», засвідчили, що однією з головних причин виникнення проблем в освітньому закладі є неефективні комунікації. Серед причин виникнення проблем у комунікації респонденти виділили такі: деякі керівники вважають, що інформація, яка надійшла зверху, стосується тільки їх (83%); деяку інформацію не слід надавати членам колективу, тому що їм усе це або вже відомо, або байдуже, або знати про це їм не належить (75%); конфіденційні знання сприяють зміцненню влади і підвищенню авторитету (58%) тощо.

Респонденти наголошують, що вдосконаленню комунікаційних процесів у закладах освіти значно сприятиме чітке управління інформаційними потоками; використання при передачі повідомлень паралельно декількох каналів зв'язку; вдосконалення документообігу; застосування сучасних інформаційних технологій; організація системи зворотних зв'язків та ін.

Проведене дослідження показало, що успішне функціонування

освітнього закладу, формування й існування організаційної культури, засвоєння і проповідування корпоративних ідей і цінностей неможливе без налагодженого процесу комунікацій. Комунікація створює сприятливі умови для розкриття професійних і ділових якостей педагогічних працівників, сприяє розвитку їх творчого потенціалу задля створення додаткових цінностей і отримання результату.

Серед напрямів удосконалення комунікацій у закладах освіти можна виділити такі:

- 1) урегулювання інформаційних потоків;
- 2) розробка систем збору пропозицій з метою забезпечення більш легкого надходження і проходження інформації від низових рівнів угору і з метою зниження фільтрації;
- 3) удосконалення управлінських дій (проведення зборів, нарад);
- 4) удосконалення систем зворотного зв'язку;
- 5) використання сучасних інформаційних технологій та ін.

З метою забезпечення ефективної комунікації в освітньому закладі його керівник має забезпечити ефективний обмін інформацією між суб'єктами і об'єктами управління, а також між закладом освіти і його оточенням; удосконалення міжособистісних відносин у процесі обміну інформацією; створення інформаційних каналів для обміну інформацією між окремими педпрацівниками і групами та координації їх завдань і дій; регулювання і раціоналізацію інформаційних потоків.

Література до параграфа

1. Андрушків Б.М. Основи менеджменту : навч. посібник. Львів: Світ, 2014. 296 с.
2. Ботвина Н.В. Міжнародні культурні традиції: мова та етика ділової комунікації: навч. посібник. Вид.2-ге, доп. та переробл. Київ, Україна: АртЕк, 2002. 280 с.
3. Волянська-Савчук Л.В. Використання сучасних комп'ютерних та інформаційних технологій в розвитку корпоративної культури на підприємстві. *Науково-виробничий журнал «Бізнес-навігатор»*. 2018. № 2 (45). С. 189–196.
4. Гошовська В.А. Кадровий менеджмент як складова управління людськими ресурсами в системі державного управління: навч.-метод. матеріали. К.: НАДУ, 2013. 96 с.
5. Карамушка Л.М. Психологія освітнього менеджменту : навчальний посібник. К. : Либідь, 2004. 424 с.
6. Лейхіфф Д. Бізнес-комунікації: Стратегії та навички: Пер. з англ. Львів: Видавництво Старого лева, 2011. 686 с.
7. Мандзюк М.М. Теоретичні рекомендації щодо вдосконалення управління внутрішньо-організаційними комунікаціями. *Управління розвитком*. 2013. № 4 (101). С. 180–182.
8. Пашко Л.А. Самоменеджмент керівника – основа реального управлінського лідерства. *Формування регіонального лідера: навчання впродовж життя: навч.-метод. посібник*. Хмельницький: ПП Мельник .А., 2013. С. 70–86.
9. Пищик О. Самоосвіта керівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти в умовах післядипломної освіти. *Директор школи, ліцею,*

- гімназії*. № 4. 2018. С. 56–63.
10. Попік І.П. Вербальна та невербальна комунікація (на матеріалі публікацій А. Піза). *Записки з романо-германської філології*. 2018. Вип. 1. С. 159–165.
 11. Рудьєв В.А., Гуткевич С.О., Мостенська Т.Л. *Управління персоналом* : навч. посіб. Київ : Кондор, 2013. 310 с.
 12. Скібіцька Л. І. *Менеджмент*: навч. посіб. К: Центр учбової літератури, 2016. 416 с.
 13. Туріянська М.М. Комунікації в системі управління знаннями. *Вісник економічної науки України*. 2012. № 2. С.194–196.
 14. *Управління системою загальної середньої освіти*. Розділ VI. Сайт української педагогіки, повноваження якої визначаються «Положенням про загальноосвітні навчальні заклади». URL: <http://ped.sumy.ua/index.php?option.com>
 15. Філатова Л. Педагогіка партнерства: апгрейд інструментарію сучасного вчителя початкових класів. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич: видавничий дім «Гельветика», 2021. Вип. 45. Том 2. С. 181–184.
 16. Храмов В.О. *Основи управління персоналом*: Навч.-метод. посіб. К.: МАУП, 2001. 112 с.
 17. Шпак Н.О. *Комунікаційний менеджмент* : сутність та розвиток. *Економіка та держава*. 2010. № 2. С. 30–33.

Тетяна Золотарьова

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7931-2143>

2.7. ДИДАКТИЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ У ПІДГОТОВЦІ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Становлення особистості корекційного педагога у відповідності до потреб студента і запитів сучасного суспільства є однією з найважливіших науково-практичних проблем педагогіки, психології, філософії. Постійно вдосконалюється професіограма, підвищуються вимоги до спеціалістів, навіть визначаються потреби, які повинен мати корекційний педагог. Одна з них – потреба у безперервному професійному самовдосконаленні, серед складових якої є й потреба в умінні управляти освітнім процесом у школі. Становлення цієї потреби в майбутніх учителів спеціальної школи відбувається протягом усього навчання в університеті. «На сьогоднішній день вищій освіті потрібен викладач, який не тільки добре знає свій предмет, але й той, що спроможний створити умови, які сприяють

розвитку, саморозвитку та реалізації студента як особистості та фахівця, а також надати їм компетентні поради щодо ймовірних варіантів їхньої поведінки в новій соціокультурній ситуації та професійному житті» [6]. Крім того, викладачу вишу необхідно не лише йти в ногу з часом, а й уміти прогнозувати на кілька років уперед напрямки розвитку освітнього процесу в школі, оскільки нинішні першокурсники почнуть працювати педагогами лише через чотири роки.

Спостерігаючи за процесом проведення лекційних та практичних занять викладачами, засвоюючи матеріал медичних та психологічних навчальних дисциплін, оволодіваючи методиками викладання шкільних предметів у ході аудиторних занять у виші, педагогічної практики в школі та самостійної домашньої роботи з літературними джерелами, студенти вчаться управляти освітнім процесом. «Педагог-менеджер (менеджер навчально-виховного процесу) спрямовує свою діяльність на управління діяльністю учнів. У таких умовах учні навчаються вчитися. При цьому у професіограмі вчителя актуалізуються управлінські знання та вміння (володіння теорією і практикою менеджменту)» [10].

Дидактичний менеджмент – це «частина науки управління освітою і педагогічного менеджменту, концепція, що розробляє теорію управління дидактичними системами (цілі, зміст, закономірності і принципи управління формуванням навчального середовища у навчальних групах), а також управління вихованням у процесі навчання» [1]. «Дидактичний менеджмент – це діяльність, спрямована на реалізацію функцій, принципів, методів, засобів, організаційних форм, інноваційних технологій управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів у процесі якої формується їх компетентність» [10].

Гносеологія, діалектика, синергетика, евристика, наукові дидактичні казки, які застосовуються в освітньому процесі з урахуванням усіх компонентів професіограми корекційного педагога, мають пронизувати всі навчальні дисципліни та забезпечувати неперервну реалізацію системи міжпредметних зв'язків з метою створення міцної, але гнучкої системи професійних знань, умінь, навичок у майбутніх корекційних педагогів.

У своїй роботі ми використовуємо два напрямки дидактичного менеджменту: ділові ігри у формі імітації шкільного уроку й у формі евристичної бесіди та наукові дидактичні казки.

Ділові ігри у формі імітації шкільного уроку. «Ділові ігри – це метод навчання професійної діяльності шляхом її моделювання, близького до реальних умов, з обов'язковим динамічним розвитком ситуації, задачі чи проблеми, що розв'язуються в чіткій відповідності до характеру рішень та дій її учасників. Ділові ігри дають можливість

активізувати творчу ініціативу вчителя, забезпечити високий рівень засвоєння теоретичних знань і професійних умінь» [7].

На заняттях зі спеціальних методик викладання навчальних дисциплін студенти під керівництвом викладача виявляють дидактичний сенс ділової гри, розробляють правила гри, вимоги до її організації та проведення, визначають мету і завдання, які повинні бути реалізовані в ході гри. Перед початком ділової гри, яка проводиться за темою практичного заняття, студенти повторюють медико-психолого-педагогічну характеристику дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, вимоги до проведення уроків з цими дітьми та зміст їх освіти, пишуть конспекти уроків, готують необхідні наочні посібники, пригадують основні психолого-педагогічні ситуації, що можуть виникнути на подібних уроках тощо.

Ділові ігри, які застосовуються на практичних заняттях зі спеціальних методик викладання навчальних дисциплін, є рольовими. «Рольова гра – групова форма роботи, яка включає практичне опрацювання різних моделей педагогічних ситуацій. Мета рольової гри – набути досвіду дій шляхом гри, допомогти навчитися через досвід та почуття. Рольова гра імітує реальність призначенням ролей учасникам і наданням їм можливості діяти «наче насправді»: учасники реагують на конкретну проблему в межах заданої програми» [7]. У ході гри один студент виконує роль корекційного педагога, а інші студенти – ролі дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Студенти-«діти» намагаються якомога точніше відтворити особливості віку й конкретного психофізичного порушення, що значно наближує роботу студента-«педагога» до реальних умов проведення занять у спеціальному освітньому закладі. Протягом семестру кожен студент має побувати в ролі педагога кілька разів, що при систематичному застосуванні на практичних заняттях з усіх методик викладання сприяє виникненню у студента потреби у професійному самовдосконаленні.

Після проведення ділової гри студенти здійснюють її аналіз, визначаючи: сутність і явища гри, наявність видимості в проведеній грі та способи попередження її виникнення у наступних ділових іграх; відповідність змісту гри формі її проведення; одиничні й загальні медико-психолого-педагогічні аспекти проведення гри; причинно-наслідкові зв'язки між подіями в грі, приводи виникнення різноманітних ситуацій у ході гри; необхідні та випадкові характеристики проведеної гри; використані та не використані можливості учасників гри; цілісність гри, її елементи та структуру; наявність діалектичних протилежностей і те ціле, яке вони утворюють у ході гри; характер взаємного переходу кількісних та якісних змін в учасників гри, а також міру впливу всіх характеристик гри, яка сприяє названому переходу і викликає стрибок у професійному

становленні майбутніх корекційних педагогів; знання, уміння й навички, які виникають і вдосконалюються в учасників гри відповідно до професіограми корекційного педагога [4]; характер діалектичного заперечення, яке виникає в ході гри; способи досягнення мети й завдань гри.

На практичних заняттях, проведених методом ділових ігор, оцінюються: написаний студентом конспект уроку і наочність до нього, ступінь активності студента у ході проведення й аналізу дидактичної гри, правильність відтворення роботи корекційного педагога та медико-психолого-педагогічної характеристики дітей з порушеннями інтелектуального розвитку тощо.

У ході підготовки, проведення, аналізу й підбиття підсумків ділової гри застосовуються такі методи освіти: 1) загальнонаукові (дедукція й індукція, аналіз і синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування й конкретизація, мисленнєвий експеримент, метод моделювання тощо); загальнонаукові методи сприяють усвідомленому протіканню власних пізнавальних та емоційно-вольових психічних процесів, пришвидшуючи інтелектуальну діяльність майбутніх корекційних педагогів; 2) евристичні (евристичне занурення, метод вживання, методи образного, смислового та символічного бачення, метод придумування, метод «Якби...», метод евристичних питань, метод гіперболізації, метод синектики, метод інверсії, метод аналогії тощо); евристичні методи дозволяють майбутнім корекційним педагогам на час ділової гри ототожнити себе з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку, зрозуміти «зсередини» їх проблеми і прагнення, «пропустити через себе» характер протікання їх пізнавальних та емоційно-вольових психічних процесів, усвідомити особливості набуття і використання знань дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку тощо; 3) синергетичні методи роботи з основними вертикальними процесами, які відбуваються у позитивних та негативних складових людини як системи «біо-соціо-дух» – абілітації, розвитку, корекції, реабілітації, компенсації, гіперкомпенсації [3]; синергетичні методи сприяють моделюванню різноманітних варіантів виникнення, протікання та завершення психолого-педагогічних ситуацій, які можуть відбутися під час практики та самостійної трудової діяльності в спеціальному освітньому закладі для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

У ході підготовки, проведення, аналізу й підбиття підсумків ділових ігор на практичних заняттях зі спеціальних методик викладання навчальних дисциплін якнайповніше реалізуються їх внутрішньопредметні та міжпредметні зв'язки з медичними, психологічними, педагогічними дисциплінами, доповнюючи, поглиблюючи, розширюючи, об'єднуючи в систему професійні знання, уміння й навички студентів, що надзвичайно важливо для

цілісного сприймання майбутніми корекційними педагогами дітей з порушеннями інтелектуального розвитку та надання їм кваліфікованої допомоги.

Ділові ігри у формі евристичної бесіди. Серед навчальних дисциплін, украй важливих для становлення особистості сучасного корекційного педагога, існують такі, особливості змісту яких найкраще опрацьовувати переважно за допомогою проведення ділових ігор у формі евристичних бесід на практичних заняттях, наприклад, «Невропатологія», «Клініка інтелектуальних порушень», «Клініка РВД, ЗПР, РДА, ДЦП, з вадами слуху», «Психопатологія», «Робота з глибоко розумово відсталими», «Соціально-правове забезпечення дітей-інвалідів» тощо. Заняття будується таким чином. Група поділяється на дві підгрупи. За бажанням можна вибрати капітана, дати назву команді відповідно до теми заняття. Питання до теми розбираються за планом практичного заняття. Студентам пропонується формулювати питання, починаючи зі слів та словосполучень «Чому?», «Як?», «Яким чином?», «Для чого?», «Навіщо?», «Наскільки?», «Скільки?» тощо. Питання потрібно формулювати так, щоб на нього можна було дати відносно коротку відповідь (крім відповідей «Так» і «Ні»). Питання може виглядати як завдання; в такому випадку необхідно на початку речення вказати дію, яку слід виконати: доведіть, проаналізуйте, визначте, порівняйте, виявіть, простежте, прослідкуйте, опишіть, охарактеризуйте, розкрийте, встановіть (наприклад, взаємозалежність), висвітліть тощо.

Студенти кожної підгрупи по черзі ставлять запитання студентам іншої підгрупи. Студенти в підгрупі самостійно вирішують, хто зараз запитує та хто відповідає. Якщо відповідь неповна, її може доповнити студент з цієї ж або з іншої підгрупи. Якщо жоден студент не знає відповіді, тоді той, хто ставив запитання, сам на нього відповідає, а викладач просить визначити причину відсутності відповіді. Запитання може залишитися без відповіді з кількох причин, наприклад: запитання є неточним, занадто широким чи вузьким, інформація є невідомою іншим студентам, оскільки той, хто ставив запитання, самостійно знайшов додаткову літературу з теми заняття і прочитав у ній щось нове і цікаве, що невідомо іншим тощо. Уже з першого курсу майбутні корекційні педагоги вчать формулювати запитання так, як їх формулюють для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, що є, на нашу думку, важливою підготовкою до проведення ділових ігор у формі імітації шкільного уроку на практичних заняттях з методик викладання шкільних предметів та педагогічної практики у школі в наступні роки навчання. Протягом заняття кожен студент по кілька разів формулює запитання з теми та відповідає на поставлене одногрупником запитання. Викладач контролює процес та виставляє бали

відповідно до кількості та якості поставлених запитань і запропонованих відповідей; повідомляє, у кого зі студентів ще недостатньо поточних балів для отримання загальної оцінки за усні відповіді; стимулює нерішучих студентів до більш активної участі в евристичній бесіді; стежить за тим, щоб зміст кожного питання з теми заняття був розкритий якнайповніше. Завдяки проведенню ділових ігор у формі евристичних бесід на занятті створюються необхідні умови ефективної пізнавальної діяльності студентів: від початку до кінця заняття на достатньому рівні підтримується їх активність та високий рівень уваги, виникає стійкий пізнавальний інтерес до теми (а при тривалому використанні – й до навчальної дисципліни: поступово студенти все більше прагнуть самостійно повторювати не тільки основні поняття, а й різноманітні нюанси вивченого матеріалу, включаючи міжпредметні зв'язки), виникає позитивна мотивація навчання, максимально індивідуалізується освітній процес.

Наукові дидактичні казки. «Казка – розповідний народно-поетичний або писемно-літературний твір про вигадані події, вигаданих осіб, іноді за участю фантастичних сил» [8]. Наукова дидактична казка – літературний твір, який відображає об'єкти та процеси з наукового погляду, складений з урахуванням змісту освіти, принципів, засобів і методів навчання, сприяє становленню знань, умінь, навичок з певної навчальної дисципліни.

Наукові дидактичні казки бажано читати і складати зі студентами на всіх медичних та психологічних дисциплінах (анатомія, фізіологія, патологія дітей та підлітків; генетика; гігієна дітей і підлітків у системі корекційної освіти; спеціальна психологія; клінічна психологія; психокорекція тощо), на всіх спеціальних методиках викладання шкільних предметів (української мови, математики, природознавства, образотворчої діяльності, ручної праці, музики тощо). Спочатку студенти вчать складати наукові дидактичні казки з медичних та психологічних дисциплін для дорослих (для себе та однокласників), і одне з найскладніших завдань – зберегти високий рівень узагальнення, викладаючи в казці складний фактичний матеріал; пізніше студенти пишуть наукові дидактичні казки зі шкільних навчальних предметів для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, і найважче – дотримуватися принципів науковості та доступності.

Зі студентами необхідно читати і складати наукові дидактичні казки описового (відображають переважно будову об'єктів) та динамічного (відображають переважно процеси) характеру, які відповідають типам уроків. Казки, які готують до сприйняття теми, відповідають тематико-пропедевтичному уроку; казки, які містять велику кількість детально розписаного нового навчального

матеріалу, відповідають уроку засвоєння нових знань; казки, які сприяють поверхневому повторенню та застосуванню знань у схожих ситуаціях, відповідають уроку корекції та закріплення знань, умінь і навичок; казки, які сприяють більш глибокому повторенню та застосуванню знань у нових ситуаціях, відповідають уроку вдосконалення знань та вмінь; казки, які стимулюють засвоєння способів дій у комплексі, відповідають уроку систематизації та узагальнення знань; казки, які вимагають від читача часткового виконання певних завдань, відповідають практичному уроку; казки, які вимагають від читача повного самостійного виконання усіх завдань, відповідають уроку перевірки знань, умінь та навичок; казки, які виконують кілька перелічених вище функцій, відповідають комбінованому уроку; казки, які містять матеріал з кількох навчальних дисциплін, відповідають інтегрованому уроку. Якщо в казці є завдання для читача, правильні відповіді можна включити в текст казки через кілька сторінок.

Розглянемо вимоги до складання наукових дидактичних казок на прикладі генетики (тема «Молекулярні основи спадковості»). 1. Казка повинна містити такі елементи: головний герой; другорядні герої (позитивні та негативні), які допомагають чи заважають головному герою досягти мети; чарівні речі, якими користується кожен герой казки для досягнення своєї мети; процес досягнення мети головним героєм (чаклунства та перетворення героя); результат діяльності головного героя (досягнута мета); місце, де відбуваються події казки. 2. Героями казок з цієї теми можуть бути ДНК, РНК, нуклеотиди, азотисті основи, фосфорна кислота, дезоксирибоза, рибоза, а також білки-ферменти, які забезпечують процеси реплікації та репарації ДНК тощо. 3. Події, які відбуваються в казці, повинні відображати реальні генетичні механізми: синтез ДНК, нуклеотидів, процеси реплікації та репарації ДНК тощо. 4. Казка має містити якомога більше наукових фактів з теми заняття. Тому необхідно прочитати кілька літературних джерел і законспектувати особливості будови та функціонування об'єктів, які стануть героями казки. 5. Усі факти, подані в казці, повинні бути науково обґрунтованими з позицій генетики. 6. Казка має відповідати дидактичним принципам. Наукові дидактичні казки, написані студентами, оцінюються з урахуванням дотримання даних вимог.

Пропонуємо приклад нашої власної наукової дидактичної казки описового типу про будову ДНК.

Молекулярний бал

Одного дня Пуринові й Піримідинові Азотисті Основи, Дезоксирибоза й Фосфорна Кислота отримали такі запрошення.

Шановні Молекули!

З нагоди святкування Дня бездоганної будови макромолекули Дезоксирибонуклеїнової Кислоти у палаці культури «Клітинне Ядро» відбудеться Молекулярний бал! Час проведення балу – синтетичний період інтерфази. Вхід через ядерні пори. Вас зустрічатимуть Гранули Комплексу Пори. Доїхати до палацу можна по компартментах Ендоплазматичного Ретикулуму.

Дорогі учасники, просимо Вас звернути увагу на те, що на Молекулярному балу будуть відсутні Ферменти, які каталізують реакції біосинтезу Дезоксирибонуклеозидів, Дезоксирибонуклеотидів і Дезоксирибонуклеїнової Кислоти. Тому всі танцювальні композиції на музику видатних композиторів зі спілки «Біохімічний Зв'язок» виконуватимуться чарівним безферментативним способом. Про незвичайний бал попереджено відповідні служби безпеки Клітини, і Молекулам ніхто не заважатиме. Пам'ятайте, що ми будемо прославляти саме **будову ДНК**, а не процес її реплікації! Чекаємо на Вас з нетерпінням!

З повагою, організатори Молекулярного балу.

Усі, хто отримав запрошення, вирішили приїхати на бал.

На дверях палацу культури «Клітинне Ядро» стояло двадцять п'ять Гранул Комплексу Пори, які зустрічали гостей. Вісім овальних Периферичних Гранул стояли на зовнішніх (перших) дверях, вісім – на внутрішніх (других) і ще вісім невеликих круглих Гранул – між двома дверима. Прохід був прикритий гарною тонкою занавіскою – діафрагмою пори. А в центрі Порового Комплексу красувалася велика й кругла Центральна Гранула, видима як ззовні, так і з середини Ядра.

– Заходьте, будь ласка, шановні пані та панове 6-амінопурини! – запрошували Гранули товстопузих Аденіна Пуриновича й адеНіну Пуринівну, які завітали першими з Азотистих Основ. – Ваші з'єднані п'яти- та шестичленні гетероцикли напрочуд гарні!

Потім приїхали кругленькі Тимін Піримідинович і тимІна Піримідинівна.

– Будьте такі ласкаві, проходите, дорогі 5-метил-2,4-діоксипіримідини! Ви в чудовій лактамній формі! Ваші шестичленні гетероцикли так і сяють! – привітали їх чемні Гранули.

– Просимо, проходите, будь ласка, високоповажні 2-аміно-6-оксипурини! – низенько кланялися Гранули Порового Комплексу пузатим Гуаніну Пуриновичу й гуАніні Пуринівні. – Ваша лактамна форма просто надзвичайна! А які у вас дивовижні й досконало з'єднані п'яти- та шестичленні гетероцикли!

– Ласкаво просимо, вельмишановні пані та панове 2-окси-4-амінопіримідини! – зверталися Гранули до гладких Цитозина Піримідиновича і цитоЗини Піримідинівни. – Ви сьогодні в ідеальній

лактамній формі! Ваші шестичленні гетероцикли мають прекрасний вигляд!

Потім з'явилася відома красуня з міста Пентоз – Дезоксирибоза Моносахаридівна.

– Будьте такі ласкаві, проходите, о незрівнянна 2-дезокси-Д-рибозо! Ваша β -фуранозна форма просто неперевершена! – захоплено промовляли ввічливі Гранули.

Останньою завітала на бал Фосфорна Кислота. – Просимо, проходите, неповторна НЗР04! Ви – сама досконалість! – говорили їй Гранули Порового Комплексу.

Всі учасники балу прийшли у великій кількості копій. Копій Аденіна Пуриновича приїхало стільки ж, скільки й копій тиміни Піримідинівни, а копій Гуаніна Пуриновича – стільки ж, скільки й копій цитозини Піримідинівни. Копій адеіни Пуринівни завітало стільки ж, скільки й копій Тиміна Піримідиновича, а копій гуаніни Пуринівни – стільки ж, скільки й копій Цитозина Піримідиновича. Загалом з родини Піримідинів приїхало стільки ж копій, скільки й з родини Пуринів. Кількість копій Дезоксирибози Моносахаридівни дорівнювала кількості копій всіх Азотистих Основ, а кількість копій Фосфорної Кислоти втричі перевищувала кількість копій Дезоксирибози Моносахаридівни.

Нарешті всі молекули зібралися. Розпочався бал на честь ДНК.

Першим представив свій новий музичний твір композитор Водневий Зв'язок, що зазвичай писав музику, яку слід було виконувати в повільному темпі. Однак цього разу він вирішив представити публіці абсолютно інший твір – веселий, швидкий, стрибучий. Танець «Пурино-Піримідинова Полька», або «ППП», на музику композитора Водневого Зв'язку так сподобався Азотистим Основам, що вони, поєднуючись у пари за спеціальним хореографічним принципом комплементарності, станцювали його аж п'ять разів: по два рази – Аденін Пуринович з тиміною Піримідинівною й Тимін Піримідинович з адеіною Пуринівною, по три рази – Гуанін Пуринович з цитозиною Піримідинівною й Цитозин Піримідинович з гуаніною Пуринівною.

Однак спочатку деякі Азотисті Основи вирішили не дотримуватися якихось там правил, адже вони приїхали відпочивати й розважатися. Вони не врахували, що Азотисті Основи в парах Пуринович – Піримідинівна й Піримідинович – Пуринівна якнайкраще доповнюють один одного, адже пари Аденін Пуринович – тиміна Піримідинівна і Тимін Піримідинович – адеіна Пуринівна займають 1,11 нм простору танцювальної зали, а пари Гуанін Пуринович – цитозина Піримідинівна і Цитозин Піримідинович – гуаніна Пуринівна займають 1,08 нм простору танцювальної зали. Пари ж Пуринович – Пуринівна виявляються надто великими,

займають багато місця й заважають танцювати іншим. Азотисті Основи в парах Піримідинівна – Піримідинович розташовуються так далеко одна від одної, що не можуть взятися за руки й вимушені танцювати на відстані, що спотворює малюнок руху і збиває всіх учасників з ритмів танцю. Проте скоро недоцільні пари Азотистих Основ розпалися на вимогу інших учасників балу, й у палаці відновився мир.

Азотисті Основи танцювали й спілкувалися з великим задоволенням.

– Дорогий Гуаніне Пуриновичу! – посміхалася чарівна цитоЗина Піримідинівна. – А чи не занадто близько ми з вами танцюємо?

– Саме раз! – відповідав їй хвацький Гуанін Пуринович. – Ваш атом кисню, приєднаний до другого атома вуглецю, й мій атом водню з NH₂ групи, приєднаного до другого атома вуглецю, а також ваш атом водню з NH₂-групи, приєднаного до четвертого атома вуглецю, й мій атом кисню, приєднаний до шостого атома вуглецю, розміщені на відстані аж 0,29 нм один від одного! А ваш третій атом азоту та мій атом водню, приєднаний до першого атома азоту, перебувають навіть на більшій відстані – 0,30 нм!

Приблизно те ж говорила й сором'язлива адеНіна Пуринівна.

– Шановний добродію Тиміне Піримідиновичу, чи не вважаєте ви, що ми з вами занадто зблизилися під час танцю? – запитувала адеНіна Пуринівна у Тиміна Піримідиновича.

– Що ви, душечко! Ваш атом водню з NH₂-групи, приєднаного до шостого атому вуглецю, й мій атом кисню, приєднаний до четвертого атому вуглецю, знаходяться на відстані аж 0,28 нм! Ваш перший атом азоту й мій атом водню біля третього атома азоту розміщені на ще більшій відстані – аж 0,30 нм!

– Все-таки, це дуже близько, вельмишановний Тиміне Піримідиновичу!

Однак цитоЗина Піримідинівна й адеНіна Пуринівна були праві! Азотисті Основи так наблизилися одна до одної, що π -електронні хмари їхніх гетероциклів перекрилися, утворивши спільну хмару, й між ними виникло ковалентне π -електронне кохання.

Не дарма це сталося саме зараз! Адже щойно прибув на бал ще один супермодний композитор – Електронний Зв'язок. І полилася музика, чутна вже по всіх усядах, позаяк вісімкоподібні музиканти р-Орбіталі грали на електронних музичних інструментах – електрогітарах, гучних клавішних синтезаторах, електроскрипках. Що це був за концерт! Учасники балу гасали, немов скажені. Й музиканти від них не відставали. Закінчилося усе тим, що від шаленого руху пари Азотистих Основ розпалися, оскільки розірвався не тільки водневий, а й ковалентний π -електронний зв'язок! Музика стихла, й усі пішли підкріпитися новими цікавими

стравами, які приготував спеціально запрошений кухар.

Ось меню балу. **Перші страви:** атомний борщ із фосфорною приправою, суп зі смаженим вуглецем, фосфорнокислий суп-пюре. **Другі страви:** атоми кисню на шампурах з вуглецевим гарніром, воднево-фосфорний плов, печеня з вуглецю та фосфору, мариновані атоми кисню з вуглецевими дереунами, копчені атоми вуглецю під соусом з атомів фосфору. **Треті страви:** кисневий коктейль, азотно-водневий йогурт, фосфорний мус, киснево-фосфорне суфле, вуглецева молота кава. **Десерти:** пиріжки з тушкованими атомами вуглецю, тістечка з атомами азоту, азотно-фосфорні кекси, атомний торт, киснево-фосфорне желе, атомне морозиво в асортименті, сухарики «Фосфористі». **Додаткові метильні десерти** у вигляді групи CH_3 - були запропоновані Аденіну Пуриновичу, адеНіні Пуринівні, Гуаніну Пуриновичу й гуаНіні Пуринівні, скуштувавши які дані почесні гості молекулярного балу могли перетворитися на 1-Метиладеніна Пуриновича, 1-МетиладеНіну Пуринівну, 2-Метиладеніна Пуриновича, 2-МетиладеНіну Пуринівну, N6-Диметиладеніна Пуриновича, N6-ДиметиладеНіну Пуринівну, 1-Метилгуаніна Пуриновича, 1-МетилгуаНіну Пуринівну, 7-Метилгуаніна Пуриновича, 7-МетилгуаНіну Пуринівну, N2-Диметилгуаніна Пуриновича, N2-ДиметилгуаНіну Пуринівну.

Насолодившись чудовим обідом і відпочивши, учасники балу продовжили танцювати. У другій половині Молекулярного балу найбільше відзначилася п'ятивуглецева красуня з міста Пентоз.

Шалена Дезоксирибоза Моносахаридівна знаходилася у відмінній β -фуранозній формі, тому й була в центрі уваги. Вона станцювала танго з Аденіном Пуриновичем, Гуаніном Пуриновичем, Цитозином Піримідиновичем і Тиміном Піримідиновичем під музику композитора Глікозидного Зв'язку. Та Дезоксирибоза на цьому не зупинилася! Вона запропонувала тимНіні Піримідинівні, адеНіні Пуринівні, цитоЗині Піримідинівні й гуаНіні Пуринівні станцювати жіночий варіант танго, який сама ж і придумала напередодні балу. Вони радо погодились. Під час танцю всі молекули поєднувалися за спеціальними хореографічними правилами: з першим атомом вуглецю Дезоксирибози Піримідиновичі й Піримідинівни поєднувалися своїм першим атомом азоту, а Пуриновичі й Пуринівни – дев'ятим. Усі так завзято танцювали, що врешті решт утворилися Дезоксирибонуклеозиди – N-глікозиди Дезоксирибози й Азотистих Основ. Після виконання танго не тільки з'явилося чотири типи Дезоксирибонуклеозидів (Дезоксиаденозин, Дезоксигуанозин, Дезоксицитидин і Тимідин), а й не залишилося жодної вільної Азотистої Основи та молекули Дезоксирибози! Оце так потанцювали!

Настала пора мазурки «Фосфорилювання» на музику композитора Фосфодиефірного Зв'язку. Нарешті й Фосфорна Кислота

дочекалася свого улюбленого танцю! Вона знала, що Дезоксирибонуклеозиди захочуть потанцювати з нею кілька разів, тому заздалегідь підготувала план їхнього потрійного фосфорилювання. По-перше, вона приїхала на бал у потрійній кількості; по-друге, даючи згоду Дезоксирибонуклеозидам на наступний етап їхнього фосфорилювання, вона (для конспірації своїх планів) робила вигляд, що думає, чи погоджуватися їй на танець (хоча в душі вона тільки цього й бажала!); по-третє, Фосфорна Кислота любила збільшувати кількість Кислот, а всі Дезоксирибонуклеозиди після фосфорилювання ставали Кислотами, й їхні кислотні властивості зростали услід за кожним танцем. Фосфорна Кислота знала, що врешті-решт потрійне фосфорилювання перетворить Дезоксиаденозин на Дезоксиаденілову Кислоту, Дезоксигуанозин – на Дезоксигуанілову Кислоту, Дезоксицитидин – на Дезоксицитидилову Кислоту, Тимідин – на Тимідилову кислоту. Звичайно, потрійне фосфорилювання Дезоксирибонуклеозидів потребує неабияких енергетичних затрат, але Фосфорна Кислота й про це потурбувалася заздалегідь.

Взагалі-то мазурку «Фосфорилювання» завжди танцювали на майданчику «Цитоплазма». Однак сьогодні Фосфорна Кислота й Дезоксирибонуклеозиди вирішили виконати її у палаці культури «Клітинне ядро», оскільки бал влаштовано не для синтезу макромолекули дезоксирибонуклеїнової кислоти, а для того, щоб іще раз помилуватися її складовими частинами.

Кружляючи в танку з Дезоксиаденозином, Дезоксигуанозином, Дезоксицитидином і Тимідином, Фосфорна Кислота кожному з них ацилувала гідроксил дезоксирибози біля її п'ятого атома вуглецю. Всі Дезоксирибонуклеозиди залишилися дуже задоволеними і фосфорильованими.

Після виконання мазурки «Фосфорилювання» Дезоксиаденозин перетворився на Дезоксиаденозин-5'-монофосфат (для знайомих – дАМФ), Дезоксигуанозин – на Дезоксигуанозин-5'-монофосфат (для знайомих – дГМФ), Дезоксицитидин – на Дезоксицитидин-5'-монофосфат (для знайомих – дЦМФ), Тимідин – на Тимідин-5'-монофосфат (для знайомих – ТМФ).

Фосфорильовані Дезоксирибонуклеозиди захотіли ще хоча б разочок станцювати мазурку з чарівною Фосфорною Кислотою. Вона не стала їм відмовляти і знову ацилувала їх. До кожного Дезоксирибонуклеозиду приєднався ще один залишок Фосфорної Кислоти, і всі монофосфати трансформувалися у дифосфати, тобто Дезоксирибонуклеозиди стали двічі фосфорильованими. Отже, після другого виконання мазурки «Фосфорилювання» з'явилися: Дезоксиаденозин-5'-дифосфат (для знайомих – дАДФ), Дезоксигуанозин-5'-дифосфат (для знайомих – дГДФ), Дезоксицитидин-5'-

дифосфат (для знайомих – дЦДФ) і Тимідин-5'-дифосфат (для знайомих – ТДФ).

Але Дезоксирибонуклеозидам і цього було мало, тож Фосфорна Кислота утретє станцювала з ними мазурку «Фосфорильовання», після якої всі дифосфати змінилися на трифосфати, й Дезоксирибонуклеозиди стали тричі фосфорильованими, знову отримавши нові імена: Дезоксиаденозин-5'-трифосфат (для знайомих – дАТФ), Дезоксигуанозин-5'-трифосфат (для знайомих – дГТФ), Дезоксицитидин-5'-трифосфат (для знайомих – дЦТФ), Тимідин-5'-трифосфат (для знайомих – ТТФ).

Тричі фосфорильовані Дезоксирибонуклеозиди, які тепер стали Дезоксирибонуклеотидами, були найщасливішими молекулами в цілій Клітині! На radoщах вони вже хотіли об'єднуватися у довжелезні ланцюги, виконуючи танець «Полімерна летка-єнька» під музику все того ж композитора Фосфодиефірного Зв'язку. Однак Дезоксиаденозин-5'-трифосфат зауважив, що без наявності Матричного Ланцюга ДНК, Праймази, Праймеру (РНК-Приманки), ДНК-залежної ДНК-Полімерази і ДНК-Лігази неможливо створити полінуклеотидний ланцюжок із окремих, навіть тричі фосфорильованих, Дезоксирибонуклеозидів! Що ж робити? Здавалося, свято було безповоротно зіпсоване!

– А як же ми досі об'єднувалися без допомоги ферментів? – раптом запитав Тимідин-5'-трифосфат.

– Шановні Дезоксирибонуклеотиди, Ви пам'ятаєте, що було написано у запрошеннях?! – нагадав Дезоксицитидин-5'-трифосфат. – У них повідомлялося: «...на Молекулярному балу будуть відсутні Ферменти, які каталізують реакції біосинтезу Дезоксирибонуклеозидів, Дезоксирибонуклеотидів і Дезоксирибонуклеїнової Кислоти. Тому всі танцювальні композиції ... виконуватимуться чарівним безферментативним способом. Про незвичайний бал попереджено відповідні служби безпеки Клітини, і Молекулам ніхто не заважатиме. Пам'ятайте, що ми будемо прославляти саме будову ДНК, а не процес її реплікації!»

– А і справді! – зрадів Дезоксигуанозин-5'-трифосфат. – Ми прекрасно провели час без цих вередливих Ферментів. То їм субстрат не подобається, то їм АТФ замало, то їх температура середовища не влаштовує...

– Веселімося! Розважаймося! Витанцювуймо! Слава чарівливій ДНК! – переможно вигукували з різних боків тричі фосфорильовані Дезоксирибонуклеозиди.

Сполучаючись між собою, Дезоксирибонуклеотиди так стрибали, що від кожного з них відщеплювалося по два залишки Фосфорної Кислоти, виділяючи енергію щастя у вигляді 7,3 ккал/моль при від'єднанні першого залишку та у вигляді 6,6

ккал/моль при від'єднанні другого залишку. Отже, у Дезоксирибонуклеотидів зосталося тільки по одному залишку Фосфорної Кислоти. Та вони не журилися, адже тривав новий цікавий танець-полімеризація, на який якраз вистачило енергії щастя, виділеної при подвійному дефосфорилуванні кожного Дезоксирибонуклеотида.

Фосфорна Кислота, яка трималася однією рукою за п'ятий атом вуглецю Дезоксирибози Моносахаридівни в першому Дезоксирибонуклеотиді, взялася за третій атом вуглецю Дезоксирибози Моносахаридівни в другому Дезоксирибонуклеотиді; Фосфорна Кислота, яка трималася однією рукою за п'ятий атом вуглецю Дезоксирибози Моносахаридівни в другому Дезоксирибонуклеотиді, взялася за третій атом вуглецю Дезоксирибози Моносахаридівни в третьому Дезоксирибонуклеотиді. Так тривало, поки ланцюг став просто довжелезним. Але з одного кінця ланцюга у Дезоксирибози Моносахаридівни все ж залишився не з'єднаним з Фосфорною Кислотою третій атом вуглецю. На жаль, ніяк не можна було нічого з цим зробити! Однак Дезоксирибонуклеотиди помітили, що ланцюжок подовжувався від краю, який мав 5'-фосфатну групу, до краю, який мав 3'-ОН-групу, тож і вирішили назвати кінці полінуклеотидного ланцюга «5'-кінець» і «3'-кінець», а зв'язки між окремими Дезоксирибонуклеотидами в межах одного ланцюга – 5',3' фосфодиефірними.

Але на балу ще zostалися вільні Дезоксирибонуклеотиди, а музика все звучала. Тому надумали утворити ще один ланцюг, пам'ятаючи про хореографічний принцип комплементарності. Де в першому ланцюгу стояла Дезоксиаденілова кислота, там у другому розмістили Тимідилову кислоту, а де в першому ланцюгу була Тимідилова кислота, там у другому поставили Дезоксиаденілову кислоту; де в першому ланцюгу стояла Дезоксигуанілова кислота, там у другому розмістили Дезоксицитидилову кислоту, а де в першому ланцюгу була Дезоксицитидилова кислота, там у другому поставили Дезоксигуанілову кислоту. Другий полінуклеотидний ланцюг також мав і 5'-кінець, і 3'-кінець. Його теж синтезували, починаючи з 5'-кінця і закінчуючи 3'-кінцем, але антипаралельно, тобто протилежно по відношенню до першого: навпроти 5'-кінця першого ланцюга знаходився 3'-кінець другого ланцюга, а навпроти 3'-кінця першого ланцюга знаходився 5'-кінець другого ланцюга. Зрештою не лишилося жодного самотнього, не приєданого, Дезоксирибонуклеотиду. Закінчилася весела «Полімерна летканичка», танцювати яку всім надзвичайно сподобалося!

Потім знову зазвучала прекрасна «Пурино-Піримідинова полька» на музику композитора Водневого Зв'язку, й окремі полінуклеотидні ланцюги стали об'єднуватися у пари, але так, щоб Пуринова

Азотиста Основа сполучилася із Піримідиною, а між парами Азотистих Основ уздовж ланцюгів утворилася відстань рівно у 0,34 нм. Цей новий варіант польки «ППП» ще більше сподобався учасникам Молекулярного балу.

Далі вирішили повторити танець під музику композитора Електронного Зв'язку, але домовилися танцювати повільніше, щоб ланцюги знову не розсипалися на складові частини.

Проте скоро виникла нова проблема: з'ясувалося, що подвійний ланцюг є занадто широким і довгим, тому заплутується під час танцю. На спільній нараді учасників Молекулярного балу вирішили, що потрібно якимось його вкоротити, не відщеплюючи Дезоксирибонуклеотидів від ланцюжків. Урешті-решт запропонували станцювати вальс «Спіралізація», під час виконання якого полінуклеотидні ланцюги закрутилися один навколо одного і разом навколо спільної осі, утворивши великий і малий жолобки на поверхні молекули Дезоксирибонуклеїнової Кислоти. У кожному витку спіралі помістилося по десять пар Дезоксирибонуклеотидів, а діаметр спіралі зменшився до 2,0 нм.

Наприкінці балу з'явилася-таки довгоочікувана композиторка Гідрофобна Взаємодія зі своїм оркестром і запропонувала парі спіралізованих полінуклеотидний ланцюгів з'єднатися іще міцніше, станцювавши композицію «Гідрофобний поцілунок сердець». Дезоксирибонуклеотиди радо погодилися, адже Азотисті Основи, між якими виникають гідрофобні взаємодії, знаходяться в середині пари полінуклеотидних ланцюгів, а цукрофосфатний остов, до складу якого входять Дезоксирибоза Моносахаридівна й Фосфорна Кислота, – ззовні.

Так завершився в палаці культури «Клітинне Ядро» чудовий Молекулярний бал, учасники якого захотіли й надалі працювати разом. Після недовгих сперечань постановили створити танцювальний колектив, який назвали «Дезоксирибонуклеїнова кислота», або скорочено «ДНК». І не тільки на згадку про славний бал. Адже нова макромолекула, синтезована чарівним безферментативним способом, складалася з великої кількості Азотистих Основ, Дезоксирибози, й Фосфорної Кислоти, завдяки якій мала кислотні властивості, особливо сильні в середовищі з рН 7,0.

Колектив «ДНК» багато гастролював і виступав у різних природних умовах з різноманітними хореографічними творами, як-от: «А-форма», «В-форма», «С-форма», «D-форма», «Е-форма» та «Z-форма».

Найчастіше умови для виконання танцювальних композицій були досить фізіологічними (низька концентрація солей, високий ступінь гідратації тощо), в яких артисти почувалися найбільш природно і тому неодноразово починали свої комплексні театральні

програми з чудового спектаклю «В-форма». Танцюристи колективу «ДНК» так часто виконували правозакручений варіант балету «В-форма», що глядачі вже почали впізнавати його за десятима парами Нуклеотидів, розміщених на одному витку спіральної композиції перпендикулярно до осі танцювальної спіралі. Іноді для урізноманітнення програми глядачам пропонувався дещо менш знаменитий, проте не менш прекрасний, лівозакручений варіант спірального балету «В-форма».

Грандіозну правозакручену танцювальну композицію «А-форма» колектив «ДНК» виконував у пустельних районах, де було мало води і багато іонів натрію Na^+ і калію K^+ , тому постановка цієї музичної п'єси вимагала від артистів деяких перетворень. Танцюючи, кожні одинадцять пар Нуклеотидів утворювали один виток спіральної композиції, оскільки зменшувалася відстань між парами їх Азотистих Основ уздовж осі хореографічної спіралі з 0,34 нм до 0,25 нм. Крім того, пари Азотистих Основ зміщувалися ближче до її периферії, а площини Азотистих Основ, розташовувалися під нахилом близько 20° по відношенню до перпендикуляру осі спіральної композиції танцю. У процесі виконання п'єси розміщувалися щільніше й Фосфатні Групи, а Дезоксирибоза Моносахаридівна навіть змінювала конформацію. Внаслідок даних перетворень змінювалася глибина і ширина жолобків танцювальної спіралі, в середині неї утворювалася порожнина діаметром 0,40 нм. Отже, для виконання балету «А-форма» артисти потребували сцени іншого розміру, адже їх танцювальна композиція утворювала спіраль іншого діаметру, ніж у ході балету «В-форма».

Найбільш популярними через свою стабільність виявилися правозакручені варіанти спіральних балетів «А-форма» і «В-форма». Проте іноді танцювальний колектив «ДНК» виконував музичні постановки у жанрі наукової фантастики, як-от: комедія «С-форма», трагедія «D-форма» і драма «Е-форма», в яких менше 10 пар Нуклеотидів утворювали один виток спіральної танцювальної композиції.

Неабияке захоплення завжди викликала у глядачів і незвичайна лівозакручена оперета «Z-форма», яку так назвали через зигзагоподібне розміщення Фосфорної Кислоти і Дезоксирибози Моносахаридівни уздовж осі танцювальної композиції. Повторювана акторська одиниця у спектаклі «Z-ДНК» містила дві пари Нуклеотидів, а не одну, як у балетах «А-форма» і «В-форма», внаслідок чого зовнішня лінія танцю, що сполучає Фосфатні Групи, через кожні дві пари Нуклеотидів змінювала напрямок і набувала зигзагоподібного вигляду. Нуклеотиди при виконанні «Зигзаг-оперети» розміщувалися по дванадцять пар на одному витку спіральної танцювальної композиції, утворюючи лише один жолобок. Цікаво, що зниження концентрації солей у місці виступу колективу

«ДНК» дозволяло акторам переходити від виконання оперети «Z-форма» до балету «B-форма».

Гастролуючи планетою, танцювальний колектив «ДНК» приніс багато користі глядачам, велика кількість яких почала серйозно займатися наукою і мистецтвом.

Пропонуємо приклад нашої власної наукової дидактичної казки динамічного типу з трьома кінцями про біосинтез пуринових рибонуклеотидів de novo.

Пригоди α -D-рибозо-5-фосфата

1. На планеті Органічних Речовин у царстві Полісахаридів у місті Пентоз мешкав α -D-рибозо-5-фосфат. Цей непосидючий і талановитий Вуглевод любив постійно вдосконалюватися.

Одного разу α -D-рибозо-5-фосфату спало на думку, що варто було би перетворитися на Інозин-5'-монофосфат, адже саме в такому вигляді він зможе принести суспільству ще більше користі. Він у всіх запитував, як найкраще утілити в життя його мрію. Проте ні в місті Пентоз, ні навіть у царстві Полісахаридів ніхто й гадки не мав, як можна стати Інозин-5'-монофосфатом. У пошуках відповіді на це важливе питання α -D-рибозо-5-фосфат забрів аж у царство Ферментів. Іде він, іде, а назустріч йому Пірофосфорилаза, відома ще як 5-фосфорибозил-1-пірофосфатсинтетаза.

– Куди прямуєш, α -D-рибозо-5-фосфате?

– Я йду туди, де зможу перетворитися на Інозин-5'-монофосфат.

– Вважай, що ти вже прийшов. Я допоможу тобі в цій добрій справі. Ми з моїм слугою Аденозин-5'-трифосфатом уже давно на тебе чекали. Ходімо зі мною. Дорогою 5-фосфорибозил-1-пірофосфатсинтетаза повідала α -D-рибозо-5-фосфату, що він не зможе одразу стати Інозин-5'-монофосфатом, оскільки йому потрібно пройти ще силу-силенну трансформацій. І небайдужий фермент надзвичайно детально розказав α -D-рибозо-5-фосфату про кожну реакцію, щоб він не гаяв часу на непотрібні метаморфози.

Скоро вони добралися до палацу, де у великій тронній залі в урочистій атмосфері за допомогою Пірофосфорилази її слуга Аденозин-5'-трифосфат вручив α -D-рибозо-5-фосфату два залишки фосфорної кислоти. І... О диво! Аденозин-5'-трифосфат одразу ж став Аденозин-5'-монофосфатом, а α -D-рибозо-5-фосфат – 5-фосфорибозил-1-пірофосфатом!

– Який я щасливий! – вимовив зі сльозами на очах 5-фосфорибозил-1-пірофосфат. – Тепер я на крок ближче до своєї мети! Дякую тобі, незрівнянна 5-фосфорибозил-1-пірофосфатсинтетазо, що допомогла мені приєднати пірофосфат! Вельми вдячний тобі, дорогий Аденозин-5'-трифосфате, що поділився зі мною частинкою себе! Я ніколи вас не забуду! Та мені

час продовжити подорож, щоб якнайшвидше зробитися Інозин-5'-монофосфатом. Прощайте!

2. І 5-фосфорибозил-1-пірофосфат покрокував далі. Чи довго він ішов, чи ні, та помітив на узбіччі молоду чарівницю – Амідотрансферазу, яку звали ще Глутамін-5-фосфорибозил-1-пірофосфат-амідотрансферазою. Вона сиділа і гірко плакала.

– Хто образив тебе, мила дівчино?

– Глутамін. Він категорично відмовився працювати зі мною в парі! Сказав, що для роботи йому неодмінно потрібен 5-фосфорибозил-1-пірофосфат. Глутамін сказав, що без цього субстрату реакція неможлива, бо йому ні з ким взаємодіяти.

– Ти, мабуть, новоутворений фермент? А це твоя перша в житті реакція?

– Так...

– Шановна принцесо Амідотрансферазо, не ображайся, будь ласка, та Глутамін правий.

Молодий фермент заривав ще дужче.

– Та ти не хвилюйся! Адже я й є той субстрат, який вам з Глутаміном потрібен.

– Невже ти 5-фосфорибозил-1-пірофосфат?! – підстрибнула від радості Глутамін-5-фосфорибозил-1-пірофосфат-амідотрансфераза.

– Авжеж, – посміхнувся він.

– То я погукаю Глутаміна, – витерла сльози Амідотрансфераза.

– Звичайно, гукай.

– Глутаміне!.. Глутаміне, ти чуєш? Іди-но швидше сюди! До нас 5-фосфорибозил-1-пірофосфат завітав!..

– Доброго здоров'я, – статечно підійшов і чинно вклонився 5-фосфорибозил-1-пірофосфату Глутамін.

– Здрастуйте, – з повагою відповів Глутаміну 5-фосфорибозил-1-пірофосфат.

– Не будемо час витратити, – сказав Глутамін. – Починаймо!

І він швиденько примостився поруч із 5-фосфорибозил-1-пірофосфатом. Глутамін-5-фосфорибозил-1-пірофосфат-амідотрансферазу також не потрібно було двічі запрошувати! Що й говорити, впоралася вона блискавично! Не встиг 5-фосфорибозил-1-пірофосфат і двічі кліпнути, як від нього відщепився пірофосфат, і він перетворився на 5-фосфорибозиламін, а Глутамін – на Глутамат!

– Оце так швидкість! – похвалив Амідотрансферазу новосинтезований 5-фосфорибозиламін.

– Я старалася! – зашарілася Глутамін-5-фосфорибозил-1-пірофосфат-амідотрансфераза. – Дякую!

– Що ти! Це я тобі вдячний! Ти наблизила мене до мети! Я прагну чимскоріше стати Інозин-5'-монофосфатом.

– Що ж, ідея хороша, – погладив вуса Глутамат. – Хай щастить тобі, хлопче!

– На все добре, – помахав їм рукою 5-фосфорибозиламін і попрямував назустріч новим пригодам.

3. Не довго він дорожив. Не встиг 5-фосфорибозиламін відійти й на десяток нанометрів, як на нього напав Гліцин.

– Ага! – кричав Гліцин. – Ось і другий субстрат! Хапай його, Рибозофосфат-гліцинамід-синтетазо! Іони магнію, АТФ, ану підмогніть!

Трохи наляканий несподіваним верещанням Гліцину 5-фосфорибозиламін навіть не став пручатися, адже він знав, що наступним кроком до його мети є взаємодія з Гліцином за участі іонів Магнію Mg^{2+} та ферменту Рибозофосфат-гліцинамід-синтетази.

Зараз же прискакав завзятий Аденозин-5'-трифосфат і подарував учасникам реакції енергію одного макроергічного зв'язку, від'єднавши від себе один залишок фосфорної кислоти. Мить – і 5-фосфорибозиламін зробився Гліцинамід-рибозил-5-фосфатом!

4. Гліцинамід-рибозил-5-фосфату не дали й опам'ятатися, як за допомогою молекули Води втягли його в трансформілазну реакцію між α -аміногрупою його власного залишку гліцину та N5N10-метеніл-N4-фолатом – активною формою форміату. У результаті чого N4-фолат від'єднався від N-метилентетрагідрофолієвої кислоти, а Гліцинамід-рибозил-5-фосфат трансформувався у N9-форміл-гліцинамід-рибозил-5-фосфат.

5. N9-форміл-гліцинамід-рибозил-5-фосфат вирішив дещо перепочити після занадто активних перетворень, та його наздогнав фермент N-форміл-гліцинамід-рибозил-5-фосфат-амідолігаза.

– Агов, це ти хотів стати Інозин-5'-монофосфатом? – загукала до N9-форміл-гліцинамід-рибозил-5-фосфату N-форміл-гліцинамід-рибозил-5-фосфат-амідолігаза.

– Так.

– То йди швидше сюди, ми тобі допоможемо!

– Я бачу, всі чудово проінформовані у вашому царстві!

– Еге ж! То слухай уважно, що ми будемо з тобою робити. Глутамін виступить донором аміногрупи, а ти – її акцептором. Зараз покличемо молекулу Води, Аденозин-5'-трифосфата й іони Магнію Mg^{2+} , хай допоможуть амідний зв'язок перетворити на амідинову групу. Глутамін стане Глутаматом; Аденозин-5'-трифосфат – Аденозин-5'-дифосфатом, бо віддасть енергію одного макроергічного зв'язку, від'єднавши від себе один залишок фосфорної кислоти; а ти, N9-форміл-гліцинамід-рибозил-5-фосфат, – N9-форміл-гліцинамід-рибозил-5-фосфатом! А я, прекрасна N-форміл-гліцинамід-

рибозил-5-фосфат-амідолігаза, каталізуватиму цей чудовий процес! От буде весело! Давай уже починати!

І вони почали. Що то була за робота! Гамір розходився по всіх усядах!

6. На галас прибули Синтетаза з Аденозин-5'-трифосфатом, іонами Магнію Mg^{2+} та Калію K^{+} .

– Що тут відбувається? Вас аж у місті чути! – обурилася Синтетаза. – Та через мить, побачивши новенького N9-форміл-гліцинамідин-рибозил-5-фосфата, додала: – Ова! Тут і для мене є робота!

Вона миттю замкнула імідазольне кільце, утворивши 5-аміноімідазол-рибозил-5-фосфат та молекулу Води. Звісно, їй допомагали іони Магнію Mg^{2+} та Калію K^{+} , а особливо відзначився Аденозин-5'-трифосфат, який відправив учасникам цієї події енергію одного макроергічного зв'язку, від'єднавши від себе один залишок фосфорної кислоти.

Завершивши процес, Синтетаза сказала:

– Тепер тобі потрібно до імідазольного кільця приєднати шестичленне піримідинове. Цю роботу зазвичай починає Аміноімідазол-карбокси-рибонуклеотид-карбоксилаза. Іди до неї у гості. Вона мешкає недалеко.

7. 5-аміноімідазол-рибозил-5-фосфат подякував Синтетазі і подався до Міста Карбоксилаз. Аміноімідазол-карбокси-рибонуклеотид-карбоксилаза саме була вільною і ніяк не могла придумати, чим би зайнятися. Тому вона зраділа 5-аміноімідазол-рибозил-5-фосфату й одразу ж приєднала до четвертого атома вуглецю його імідазольного кільця молекулу вуглекислого газу, перетворивши 5-аміноімідазол-рибозил-5-фосфат на 5-аміноімідазол-4-карбоксилат-рибозил-5-фосфат. Вдале карбоксилювання! Все складалося напрочуд гарно. І новосинтезований 5-аміноімідазол-4-карбоксилат-рибозил-5-фосфат весело помарширував до міста Синтатаз.

8. Там він розшукав Специфічну Синтетазу. Вона саме розмовляла з Аспартатом про можливості пришвидшення їхньої реакції з 5-аміноімідазол-4-карбоксилат-рибозил-5-фосфатом.

– Про вовка промовка! – зрадів Аспартат. – Зараз попрацюємо! От тільки де ж Аденозин-5'-трифосфат запропастився?

– Я тут! – відгукнувся Аденозин-5'-трифосфат. – Кого там іще принесло сьогодні?

– Це я, 5-аміноімідазол-4-карбоксилат-рибозил-5-фосфат. Я хочу якомога швидше стати Інозин-5'-монофосфатом!

– Вечір п'ятниці, а тобі перетворюватися закортіло! От уже ці

невгамовні попередники Нуклеозидмонофосфатів!.. Я стомився та й трохи зайнятий – я міркую. Тому працювати сьогодні вже не можу. Приходь у понеділок, уранці. Спокійно проведемо всю реакцію, помилок не припустимося... І таке інше... Іди собі, хлопче! Не заважай думати...

– Та ти що, Аденозин-5'-трифосфате! Я так довго йшов! Стільки складних модифікацій пережив! І щоб за кілька кроків від мети зупинитися аж на дві доби?! Ні, дороженький, це не в моїх правилах! Я тобі зараз розкажу дещо. Ось ти послухай...

– Та знаю я ваші розказні! «Восьма реакція... Скоро стану Пуриновим Нуклеотидом... Працюватиму в РНК, а може, навіть у самій ДНК!» Я цю пісню знаю! Відчепися... – І Аденозин-5'-трифосфат побрів шукати відповіді на свої філософські запитання.

– Просити марно, – констатував Аспартат.

– Це точно... – додала Специфічна Синтетаза. – Ну що ж, доведеться зателефонувати до Спілки АТФ. Хай пришлють іншу молекулу Аденозин-5'-трифосфату.

– Зачекай трохи, 5-аміноімідазол-4-карбоксилат-рибозил-5-фосфате. Зараз з'явиться енергетичний спонсор твого перетворення.

Не встигли субстрати та фермент і по кілька речень сказати, як з'явився молоденький Аденозин-5'-трифосфатик.

– Рядовий член Спілки АТФ Аденозин-5'-трифосфат прибув для несення енергетичної служби на восьмому етапі біосинтезу пуринових рибонуклеотидів *de novo*! – відчеканив Нуклеотид.

– От і добре! Починаймо! – розпорядилася Специфічна Синтетаза.

Карбоксылна група 5-аміноімідазол-4-карбоксилат-рибозил-5-фосфату прореагувала з аміногрупою Аспарагінової Кислоти, й утворилися Вода і 5-аміноімідазол-N-сукциніл-4-карбоксамід-рибозил-5-фосфат, а рядовий член Спілки АТФ від'єднав від себе один залишок фосфорної кислоти, віддавши учасникам цієї пригоди енергію одного макроергічного зв'язку, став Аденозин-5'-дифосфатом та відправився на реабілітацію до санаторію «Кріста» фірми «Мітохондрія».

9. Але 5-аміноімідазол-N-сукциніл-4-карбоксамід-рибозил-5-фосфату не сподобалося таке перевтілення, й він відокремив від себе скелет Аспарагінової Кислоти у вигляді чепурненької Фумарової Кислоти; а від Аспарагінової Кислоти 5-аміноімідазол-N-сукциніл-4-карбоксамід-рибозил-5-фосфат залишив у своєму вже майже готовому пуриновому кільці тільки атом азоту. Ну що ж, про смаки не сперечаються. Та після елімінації Фумарату 5-аміноімідазол-N-сукциніл-4-карбоксамід-рибозил-5-фосфат став 5-

аміноімідазол-4-карбоксамід-рибозил-5-фосфатом.

Проте колишня Аспарагінова Кислота, яка стала тепер Фумаровою Кислотою, теж залишилася незадоволеною.

– Невдячний колишній 5-аміноімідазол-N-сукциніл-4-карбоксилат-рибозил-5-фосфат! – кричала вона сердито. – Я віддала тобі майже все!.. Я стала для тебе донором аміногрупи, а ти... Ти викинув усі мої пожертви на молекулярний смітник! Ти знаєш, хто ти? Ти пихатий і зарозумілий нуклеозидний напівпродукт!

– Я й не заперечую, що я напівпродукт, – спокійно відповів їй 5-аміноімідазол-4-карбоксамід-рибозил-5-фосфат. – На шляху до великої кінцевої мети є маленькі проміжні цілі, без досягнення яких до цілої мети ніколи не дійдеш. Я досяг уже дев'яти дрібних цілей і не збираюся на цьому зупинятися. Попереду в мене ще два перетворення, які я сподіваюся пройти з достоїнством. А вам усім я безмежно вдячний, дорогі учасники реакцій, хоч деякі з вас у мої подяці й невпевнені! Мені вже час. Прощайте!

І 5-аміноімідазол-4-карбоксамід-рибозил-5-фосфат сміливо відправився назустріч наступним міжмолекулярним процесам.

10. Чи довго мандрував він, чи ні, та ось його наздогнала карета й зупинилася якраз біля нього. 5-аміноімідазол-4-карбоксамід-рибозил-5-фосфат помітив, що кіньми правила N10-формілтетрагідрофолієва Кислота, на даху примостилися іони Калію K⁺, а в середині розсівся фермент Трансформілаза. Поруч із нею примостився ще хтось, та 5-аміноімідазол-4-карбоксамід-рибозил-5-фосфату не видно було цього пасажира за завісками.

З карети визирнула усміхнена Трансформілаза і промурчала солодким голосом:

– О, кого я бачу? Доброго здоров'ячка, дорогий 5-аміноімідазол-4-карбоксамід-рибозил-5-фосфате! А ми тебе шукаємо!

– І вам не хворіти, – відповів 5-аміноімідазол-4-карбоксамід-рибозил-5-фосфат. – Навіщо це я вам знадобився? Хоча я здогадуюся. Хочете провести зі мною реакцію формілування і перетворити мене на 5-формамідо-імідазол-4-карбоксамід-рибозил-5-фосфат.

– Молодець! Правильно мислиш! Ти дуже розумний нуклеозидний напівпродукт!

– Авжеж.

– Ну, раз ти все знаєш, тоді до роботи!

Кілька довгих секунд – і з'явився на світ новенький 5-формамідо-імідазол-4-карбоксамід-рибозил-5-фосфат, а N10-форміл-N4-фолат, віддавши N10-форміл 5-аміноімідазол-4-карбоксамід-рибозил-5-фосфату, став N4-фолатом.

11. І тут настала черга другого пасажера карети. Ним виявився фермент Інозиніказа. Вискочивши з кабінки, вона так зарепетувала, що 5-формамідо-імідазол-4-карбоксамід-рибозил-5-фосфат аж підстрибнув.

– Зараз ми тебе засушимо! Хи-хи-хи... Я колекціоную дегідратованих 5-формамідо-імідазол-4-карбоксамід-рибозил-5-фосфатів!

– І скільки вже є екземплярів у твоїй колекції? – з погано прихованим жахом подивися на неї 5-формамідо-імідазол-4-карбоксамід-рибозил-5-фосфат.

– На жаль, поки що жодного. Вони всі чомусь тікали від мене...

«Це добре! – подумав 5-формамідо-імідазол-4-карбоксамід-рибозил-5-фосфат. – Може, й мені вдасться задати драпака й опинитися якнайдалі від цієї божевільної.»

Та Інозиніказа, здається, почула його думки і промовила:

– Ні, голубчику мій, нікуди ти від мене не втечеш!

І, завзято пританцьовуючи, вона заспівала таку пісеньку:

– Дегідратація і циклізація –

Кращі у Всесвіті модифікації.

– Гарна співанка! – похвалив Інозиніказу 5-формамідо-імідазол-4-карбоксамід-рибозил-5-фосфат. – Ти дуже талановитий фермент. Я дозволяю тобі провести зі мною твої улюблені реакції. До того ж, ти втілиш у життя мою давню мрію – трансформуватися в Інозин-5'-монофосфат.

– От і прекрасно! – зраділа Інозиніказа. І знову заспівала:

– Там, де працює пані Інозиніказа,

І швидко, й якісно виходить все одразу.

Отримаєм чудовий результат –

Це Інозин-5'-монофосфат!

Й Інозиніказа натхненно почала свою роботу. Вона відщепила молекулу Води від 5-формамідо-імідазол-4-карбоксамід-рибозил-5-фосфата і замкнула його шестичленне піримідинове кільце так, що він перетворився на попередника пуринових нуклеозид-монофосфатів – Інозин-5'-монофосфат.

Завершивши дегідратацію й циклізацію, Інозиніказа сказала:

– Я відпущу тебе, Інозин-5'-монофосфате, адже ти перший, хто мене похвалив!

– Дуже тобі вдячний! Довіку пам'ятатиму твою доброту! – ледве стримуючи сльози, промовив розчулений Інозин-5'-монофосфат. – Тепер я повернуся до царства Полісахаридів і всім розкажу, які привітні ферменти мешкають у вашому царстві. Й інші молекули більше не боятимуться метаморфоз, які здійснюють з ними ферменти.

– Це чудова ідея, – сказала Інозиніказа. – Та я би порадила тобі продовжити шлях. Ще кілька перетворень – і ти станеш повноцінним рибонуклеотидом, зможеш працювати в РНК, а за умови подальших трансформацій – і в ДНК. Ніхто вже не називатиме тебе попередником пуринових рибонуклеотидів чи, ще гірше, напівпродуктом! Подумай, Інозин-5'-монофосфате!

Інозин-5'-монофосфат добре обміркував свої майбутні можливості й радо погодився на модифікацію свого гіпоксантинового кільця. Але для цього Інозин-5'-монофосфату потрібно було відшукати необхідних чарівників-Ферментів. Ішов він три дні та три ночі й дійшов до роздоріжжя. Посеред дороги лежав величезний камінь, на якому було написано: «Ліворуч підеш – Аденозин-5'-монофосфатом станеш. Праворуч підеш – Гуанозин-5'-монофосфатом зробишся. Прямо підеш – Інозин-5'-монофосфатом залишишся.»

Перший кінець. Інозин-5'-монофосфат вирішив піти ліворуч. Не встиг він і стомитися, як назустріч йому фермент Аденіло-сукцинатсинтетаза й Аспартат з Гуанозин-5'-трифосфатом.

– Здоров будь, Інозин-5'-монофосфатику! – привіталися вони.

– І вам доброго здоров'я, шановні Молекули! – чемно відповів їм Інозин-5'-монофосфат.

– Ми можемо зробити тебе прекрасним Аденілосукцинатом!

– Чудово! А як?

– Я віддам тобі свою аміногрупу, яка приєднається до твого шостого атому вуглецю замість атому кисню, – повідав першу таємницю реакції щедрий Аспартат.

– А я дам енергію від'єднання одного залишку фосфорної кислоти для проведення реакції, а сам стану Гуанозин-5'-дифосфатом, – виклав другу таємницю реакції добрий Гуанозин-5'-трифосфат.

– А я каталізуватиму дану реакцію! – розказала третю таємницю реакції працююча Аденілосукцинатсинтетаза.

– Добре! – погодився Інозин-5'-монофосфат. – Працюйте! Я весь ваш!

Тільки вони закінчили перетворення, як від розкішного Аденілосукцинату відщепився Фумарат! Оце так! Що ж тепер робити? А нічого! Адже Аденілосукцинат трансформувався в Аденозин-5'-монофосфат, як нещодавно й хотів!

«Куди ж тепер мені краще податися? Ким працювати далі? – думав Аденозин-5'-монофосфат. – Стану я, мабуть, Аденозин-5'-трифосфатом. Допомогатиму Ферментам каталізувати біохімічні реакції. Буду від'єднувати свої залишки фосфорної кислоти, витрачаючи енергію своїх макроергічних зв'язків. Адже скільки молекул Аденозин-5'-трифосфату сприяли моїм нескінченним модифікаціям! Безліч! Я теж хочу таким бути! Тільки от потрібно

десь відшукати свою Нуклеозидмонофосфокіназу, яка допоможе наступному Аденозин-5'-трифосфату зробити мене Аденозин-5'-дифосфатом, та свою Нуклеозиддифосфокіназу яка стане у пригоді ще одному Аденозин-5'-трифосфату перетворити мене на такий же Аденозин-5'-трифосфат, як і він сам. Авжеж, потрібні саме мої Нуклеозидмонофосфокіназа та Нуклеозиддифосфокіназа! Адже я й є Аденіловий Нуклеозидмонофосфат!»

Розмірковуючи таким чином, Аденозин-5'-монофосфат не помітив, як підійшов до палацу, де мешкали потрібні йому ферменти, Специфічні Кінази, та їх слуги – молекули АТФ. Вони прийняли Аденозин-5'-монофосфата, як рідного! А специфічні Нуклеозидмонофосфокіназа та Нуклеозиддифосфокіназа за допомогою двох молекул Аденозин-5'-трифосфату зробили Аденозин-5'-трифосфатом і його.

Отже, як гадалося, так і сталося. Щасливий новоутворений Аденозин-5'-трифосфат відправився мандрувати царством Ферментів, щоб ефективно виконувати свою роботу енергетичного донора та потім щоразу після реакції проходити відновлювальний курс окисного фосфорилування у комфортабельних санаторіях фірми «Мітохондрія».

Другий кінець. Інозин-5'-монофосфат подався праворуч. Ішов він, ішов, стомився та сів біля річки перепочити. Аж раптом почув за спиною чийсь голос.

– Ось хто нам допоможе! Інозин-5'-монофосфат!

– Хто ви такі? Що вам потрібно? – підскочив Інозин-5'-монофосфат.

– Я Вода. Хіба ти не впізнаєш?

– Тебе-то я знаю! А це хто?

– Я Нікотинамідаденіндинуклеотид, скорочено – НАД+.

– А я фермент Інозин-5'-монофосфат-дегідрогеназа.

– Що ви від мене хочете?

– Мені терміново потрібна молекула Водню Н₂, – промовив Нікотинамідаденіндинуклеотид. – Я вже давно пориваюся стати акцептором Водню і трансформуватися на НАДН₂, та ніяк не випадало такої нагоди.

– А до чого тут я? – Здивувався Інозин-5'-монофосфат.

– Мені необхідно віддати комусь свій атом кисню, – сказала молекула Води.

– А кому ти хочеш його віддати? – стривожився Інозин-5'-монофосфат.

– Та хоч би й тобі.

– Навіщо ж мені атом кисню? Я зовсім не хочу окислюватися!

– Доведеться, дорогесенький! – зловісно посміхнувшись, блиснула очима Вода.

Не встиг Інозин-5'-монофосфат і рота розкрити, щоб знов заперечити, як до його другого атому вуглецю приєднався атом кисню, отриманий від молекули Води.

– І хто ж я тепер? – захникав колишній Інозин-5'-монофосфат.

– Ти окислився й перетворився на Ксантозин-5'-монофосфат! – радісно заявив НАДН₂.

– Але я не хочу бути Ксантозин-5'-монофосфатом!!! – заголосив він. – Я мріяв трансформуватися у Гуанозин-5'-монофосфат!..

– Та не ридай ти так! Я знаю, як тобі допомогти, – спробувала заспокоїти його Інозин-5'-монофосфат-дегідрогеназа.

– Ти йому вже допомогла, – почулося неподалік.

Інозин-5'-монофосфат-дегідрогеназа, НАДН₂ і Ксантозин-5'-монофосфат озирнулися і побачили Глутаміна. Поруч з ним стояли Аденозин-5'-трифосфат і молекула Води.

– Зараз ми зробимо з тебе Гуанозин-5'-трифосфата, – сказав Глутамін.

– А ви точно, знаєте, як здійснювати таку модифікацію? – засумнівався Ксантозин-5'-монофосфат.

– Точно знаємо, – заспокоїв його Глутамін.

– Тоді починайте, – ледве вимовив Ксантозин-5'-монофосфат і міцно заплющив очі.

Йому було трохи лоскотно, та коли все скінчилося, він помітив значні зміни в усіх молекулах. Аденозин-5'-трифосфат зробився Аденозин-5'-монофосфатом, відщепивши від себе пірофосфат і віддавши енергію двох макроергічних зв'язків на потреби реакції амідкування. Глутамін перетворився на Глутамат. Сам же Ксантозин-5'-монофосфат трансформувався у Гуанозин-5'-монофосфат, адже його молекула кисню, яка була з'єднана з його другим атомом вуглецю, змінилася на аміногрупу, донором якої стала амідна група доброго Глутаміна. І лиш молекула Води десь поділася. Та це не дуже бентежило Гуанозин-5'-монофосфата, адже він знав, що нічого нікуди не зникає, а лише переходить від однієї молекули до іншої.

– Ура! Я став Гуанозин-5'-монофосфатом! Безмежно вдячний усім молекулам! Тепер я можу дорожити далі! – І щасливий Гуанозин-5'-монофосфат пішов шукати Специфічних Кіназ, які допоможуть обернути його на Гуанозин-5'-трифосфат. Чи довго він подорожував, чи ні, а зустрічаються йому його Нуклеозид-монофосфокіназа й Аденозин-5'-трифосфат.

– Здрастуйте, добродіі!

– І тобі доброго здоров'я, Гуанозин-5'-монофосфате!

– Я хочу терміново перетворитися на Гуанозин-5'-трифосфат, – заявив їм Гуанозин-5'-монофосфат.

– Але ж ти чудово знаєш, що зараз це неможливо! – обурилася Нуклеозидмонофосфокіназа.

– Ми можемо зробити тебе тільки Гуанозин-5'-дифосфатом і ніким іншим, – додав Аденозин-5'-трифосфат.

– Ну й то добре! Робіть.

І за допомогою Нуклеозидмонофосфокінази багатий на залишки фосфорної кислоти Аденозин-5'-трифосфат віддав Гуанозин-5'-монофосфату один такий залишок, і сам став Аденозин-5'-дифосфатом, а Гуанозин-5'-монофосфат – Гуанозин-5'-дифосфатом.

– Нуклеозидмонофосфокіназо, а ти не підкажеш, де мені шукати твою сестрицю, Нуклеозиддифосфокіназу?

– Навіщо ж її шукати, якщо вона слідом за мною йде? – здивувалася Нуклеозидмонофосфокіназа. – Але не чекай на неї тут, а йди їй назустріч, тоді швидше її побачиш та перетворишся на Гуанозин-5'-трифосфат.

– Дуже дякую, Нуклеозидмонофосфокіназо та Аденозин-5'-трифосфате! Прощайте!

– І ти прощай, Гуанозин-5'-дифосфате! Хай щастить!

І Гуанозин-5'-дифосфат покрокував далі. Дорожив він не довго. Аж ось бачить, ідуть його Нуклеозиддифосфокіназа й Аденозин-5'-трифосфат.

Звичайно, Аденозин-5'-трифосфат поділився одним своїм залишком фосфорної кислоти з Гуанозин-5'-дифосфатом, після чого Аденозин-5'-трифосфат зробився Аденозин-5'-дифосфатом, а Гуанозин-5'-дифосфат – Гуанозин-5'-трифосфатом. Нуклеозиддифосфокіназа чудово каталізувала даний процес. Ставши тричі фофорильованим Нуклеозидом, Гуанозин-5'-трифосфат вирішив працювати Гуаніловим Нуклеотидом у транспортній РНК, оскільки мав пристрасть до мандрівок і пригод. Успіхів тобі, Гуанозин-5'-трифосфате, на твоєму нелегкому шляху!

Третій кінець. Інозин-5'-монофосфат відправився прямою дорогою й потрапив до царства Полісахаридів. Там він усім розказував, які привітні й працюваті молекули мешкають у царстві Ферментів. Жителі царства Полісахаридів перестали боятися метаморфоз, які здійснюють з ними різноманітні Ферменти. Інозин-5'-монофосфату всі дякували, запрошували його на молекулярне телебачення (канал «Світ молекулярних подорожей») та радіо «Молекула+». Він організовував майстер-класи з подолання страху перед ферментативними реакціями, ділився своїми роздумами в молекулярному Інтернеті, випускав диски зі спеціальними піснями для релаксації молекул і робив ще багато цікавих і корисних речей. Врешті-решт Інозин-5'-монофосфат став найвідомішою молекулою на всій планеті Органічних Речовин. А чи принесло це йому щастя, вирішуйте самі.

«Дидактичний менеджмент веде пошук таких систем і технологій управління навчальним процесом, що були б здатні

забезпечити його ефективне функціонування і досягнення результатів. Цим самим він розширює уявлення про навчально-пізнавальну діяльність, розкриваючи можливості для реалізації технологій навчання (розвивальної, проблемної, інтерактивної, групової, особистісно-орієнтованої, ігрової тощо) на різних рівнях засвоєння змісту освіти: базовому, загальному, академічному, профільному» [5].

Таким чином, застосування в освітньому процесі таких напрямків дидактичного менеджменту, як ділові ігри у формі імітації шкільного уроку й у формі евристичної бесіди та наукові дидактичні казки, сприяє ґрунтовній підготовці майбутніх корекційних педагогів до самостійної професійної діяльності.

Література до параграфа

1. Гамаюнов В. Г. Дидактичний менеджмент : навчаюче управління. Харків : Видав. гр. «Основа», 2004. 80 с.
2. Гонський Я. Л., Максимчук Т. П., Калинський М. І. Біохімія людини : підручник. Тернопіль : Укрмедкнига, 2002. 744с.
3. Золотарьова Т. В. Синергетичні методи корекційної педагогіки. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. *Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць*. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. № 19. С. 73–77.
4. Миронова С. П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс : навчальний посібник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2008. 204 с.
5. Опачко М. В. Дидактичний менеджмент: філософський аспект сутності поняття. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». 2016. Вип. 2 (39). С. 168–171.
6. Рева А. О. Педагогічний менеджмент як особливий вид управлінської діяльності викладача в сучасній системі вищої освіти. *Донецький державний університет управління*. URL: http://www.rusnauka.com/29_DWS_2009/Pedagogica/53539.doc.htm
7. Словник методиста : методичний посібник / укладач В. В. Волканова Київ : 2008. 192 с.
8. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства ; за ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1973. Т. 4. С. 71. URL: http://ukrlit.org/slovnyk/slovnyk_ukrainskoi_movy_v_11_tomakh/%D0%BA%D0%B0%D0%B7%D0%BA%D0%B0
9. Сходінками творчості. Методика ТРВЗ в початковій школі / автори-упорядники: О. В. Лесіна, В. П. Телячук. Харків : Вид. група «Основа» : «Тріада+», 2007. 112 с.
10. Тягур Р. С., Тягур Т. Р. Менеджмент в освіті : курс лекцій для студентів вищих навчальних закладів. Івано-Франківськ : ВДВ ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2010. 300 с.

РОЗДІЛ 3

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ УПРАВЛІННЯ ТА АДМІНІСТРУВАННЯ: СОЦІАЛЬНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ

Галина Єфремова

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8364-4455>

3.1. БЕЗПЕЧНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ: УПРАВЛІНСЬКИЙ ВИМІР

Під час військових дій та ще тривалий час після їх завершення надважливу й відповідальну роль в українському суспільстві відіграють та виконують заклади освіти. Освітні заклади через призму діяльності педагогічних кадрів впливають на формування світогляду, світосприйняття, ціннісних орієнтирів та поведінкових патернів учнів, батьків, громади та суспільства в цілому. Освітня спільнота має можливість інформувати та попереджати населення про можливі ризики, створювати та формувати безпечний освітній простір, організовувати та надавати психолого-педагогічну підтримку та допомогу усім суб'єктам педагогічної взаємодії.

Педагог має безпосередню змогу спілкуватися з кожним учнем, його батьками та найближчим оточенням дитини, оскільки має можливість передбачити ймовірні ризики та запобігати їм. Адже спілкування учнів з однолітками та педагогічним колективом допомагає відволіктися від трагічних подій, психотравмивних обставин, зокрема дітям, які тимчасово перемістилися в інші населені пункти (регіони, країни тощо), дає можливість легше адаптуватися до нових умов життя, доєднатися до суспільного життя, реалізувати свій потенціал та задовольнити власні потреби.

Саме тому особливої уваги зараз потребують питання психологічної та особистісної стійкості дітей, учнів, педагогів та батьків. Окрім традиційних адаптаційних практик для дітей та учнів, необхідно звертати увагу на емоційний стан педагогів, адже від нього залежить якість викладання та результативність навчання в цілому. Необхідним та актуальним на сьогодні є налагодження підтримки та партнерства школи та родини, переформатування антибулінгової політики в соціумі та попередження ПТСР (особливо актуально для закладів, у яких навчаються учні з числа внутрішньо переміщених осіб).

Безпека – стан захищеності особи чи групи, наявність способів задоволення потреб особистості та захисту її прав. Створення безпечного освітнього середовище – одне з першочергових завдань закладу освіти, виконання якого має реалізувати право на безпечні та нешкідливі умови навчання в умовах війни. У першу чергу цим мають займатися спільними зусиллями керівники закладів освіти, педагогічні працівники, батьки учнів, громадськість. До того ж найактуальнішим на сьогодні є опанування основними правилами безпечної поведінки та відтворення зазначених поведінкових детермінант соціальної взаємодії в умовах сучасного освітнього простору.

Слід зазначити, що основними ідеями сучасної освіти, що підтримуються і поширюються міжнародними освітніми організаціями, є ідеї забезпечення прав, свобод та інтересів дітей. Більш того, суспільний запит спрямований на школу, яка є не тільки місцем, де дітей навчають, а, насамперед, простором ефективної соціалізації, повноцінного розвитку, осередком успішних, креативних і щасливих людей.

Саме тому сьогодні суспільство бажає бачити заклад освіти не лише одним з освітніх ресурсів, а скоріше простором розвитку та співпраці як внутрішнього орієнтиру, так і по відношенню до зовнішньої взаємодії з соціумом. Сучасне освітнє середовище створює неповторне індивідуалізоване та персоналізоване враження, де у кожного є можливість відшукати себе.

Освітнє середовище закладу освіти – це місце, де зустрічаються та взаємодіють не лише учні, вчителі, мешканці громади та гості школи, де відбуваються не лише уроки, цікаві зустрічі, свята та концерти, але й лекції та семінари, діють відкриті лабораторії та майстерні з різних галузей науки, мистецтва та технологій.

Освітнє середовище – це характеристика життя всередині освітнього закладу та система впливів і умов формування особистості, система можливостей для розвитку особистості у соціальному та просторово – предметному оточенні. Створення такого освітнього середовища та умов для гармонійного розвитку особистості школяра – одне з найважливіших завдань діяльності педагогічних працівників закладу освіти. Завдання освітян – робити все, аби сучасні діти мали змогу навчатися без страху і насильства, отримувати ціннісні життєві навички, які відповідають світу, що змінюється.

За сучасних швидкозмінних умов освітнє середовище школи не існує ізольовано від зовнішніх та внутрішніх впливів, що можуть спричиняти як позитивний результат, так і нести деструктивні загрози, небезпеки й ризики. Для протидії таким чинникам необхідно, щоб освітнє середовище навчального закладу було захищеним, безпечним. Створення безпечного освітнього середовища може бути гарантовано лише в тому випадку, якщо всі зацікавлені

сторони, залучені до процесу, повністю розуміють його, можуть усвідомлювати свої відповідні ролі та використовувати свій власний потенціал, щоб зробити внесок у цей процес. Слід наголосити, що це має вирішальне значення задля мобілізації відповідального керівництва (управління) та знаходження ефективних ресурсів реалізації в умовах освітнього простору, не лише для позитивного впливу, але й для досягнення значних успіхів у захисті прав дитини та сприяння її добробуту.

Без сумніву, такий омріяний навчальний заклад можливий лише в атмосфері фізичного комфорту, сприятливого соціального та психологічного клімату, що підтримує особистість, яка розвивається, вчасно реагує на її потреби та з повагою ставиться до її особливостей. Саме тому трансформаційні зміни реформування сучасної освіти в Україні набирають потужних обертів та зумовлюють педагогічну спільноту реагувати на сучасні запити суспільства. З огляду на процеси децентралізації влади, перед територіальними громадами достатньо жорстко постають питання модернізації системи управління освітою. Отже, створення гнучкої та ефективної системи освіти є завданням складним і надзвичайно відповідальним на сьогодні, оскільки сучасне освітнє середовище потребує дієвого інструментарію впровадження сучасних інноваційних засобів, технологій, прийомів реалізації безпечного освітнього простору.

Отже, освітнє середовище – це системно організований освітній простір в умовах української школи, створений задля оволодіння різними видами і формами людської діяльності, що має свої соціальні, соціально-педагогічні, психолого-педагогічні, кадрові, матеріально-технічні особливості, забезпечує учневі умови для освоєння головних принципів взаємодії з різними соціокультурними просторами, допомагає розкривати себе світу, опановувати значущими соціальними ролями.

Водночас вітчизняні та зарубіжні науковці й практики трактують освітнє середовище як частину життєвого, соціального середовища людини, яка виявляється в сукупності всіх освітніх факторів, що безпосередньо або опосередковано впливають на особистість у процесах навчання, виховання та розвитку; є певним виховним простором, в якому здійснюється розвиток особистості.

Слід зазначити, що особливості створення та функціонування освітнього середовища вивчали як зарубіжні (Дж. Гібсон, У. Мейс, Т. Менг, М. Турвей та інші), так і вітчизняні (Г. Балл, І. Бех, Є. Бондаревська, С. Максимова, О. Пехота, В. Рибалка, В. Семиченко, С. Сисоєва) дослідники.

Цікавим для аналізу та наслідування є науковий підхід, що розглядає освітнє середовище через призму характеристики життя

всередині освітнього закладу, системи впливів і умов формування особистості, платформи можливостей для розвитку особистості, які містяться в соціальному та просторово-предметному оточенні [16]. Ми повинні розуміти, що в сучасних швидкозмінних умовах освітнє середовище навчального закладу не є ізольованим від зовнішніх і внутрішніх факторів, їх впливу, які можуть мати як позитивний результат, так і містити загрози, небезпеки та ризики, які можуть сприяти деструктивним змінам у ньому. Для протидії таким змінам необхідно, щоб освітнє середовище навчального закладу було захищеним, безпечним.

На думку В. Бикова, освітнє середовище – це система впливів та умов формування особистості, які містяться в соціальному та просторово-предметному оточенні. Для аналізу освітнього середовища науковець пропонує розглянути його у такій структурі: суб'єкти освітнього процесу; соціальний компонент; просторово-предметний компонент; психодідактичний компонент [1].

Дослідження Р. Семенової вказують на те, що освітнє середовище можна розглядати як систему педагогічних умов та впливів, які спрямовані на розвиток творчих здібностей обдарованих особистостей, з урахуванням їх природних задатків, інтересів, потреб і соціальних вимог. Важливим, на її думку, є підкреслення пріоритету особистісно-зорієнтованих та культуро- відповідних підходів до побудови освітнього середовища, що сприяють розвитку рефлексивної сфери свідомості та мислення учасників освітнього процесу. Такі підходи дозволяють диференціювати та індивідуалізувати освітнє середовище, забезпечуючи оновлення змісту освіти та підвищення її якості [16, с. 46].

Згідно з концепцією Р. Семенової, вивчення проблеми освітнього середовища відображає тенденцію переходу від традиційної до інноваційної парадигми навчання. Вона підкреслює, що під час побудови освітнього середовища пріоритетними є особистісно зорієнтовані та культуровідповідні освітні системи та технології розвивального типу. Ці системи та технології спрямовані на:

1. Створення нових способів знань шляхом активізації творчого потенціалу учасників освітнього процесу;
2. Розвиток рефлексивної сфери свідомості та мислення за допомогою використання спільно-розподілених форм навчальної та проектно-дослідницької діяльності;
3. Диференціацію та індивідуалізацію освітнього середовища, спрямованого на оновлення змісту освіти [16, с. 45].

За словами К. Приходченко, освітнє середовище може набути творчого характеру, це означає, що воно стає складним утворенням, що формується в системі через спільну організаційно-управлінську діяльність усіх його учасників. Крім цього, воно має певне змістове наповнення [9].

На сьогодні дослідники виокремлюють різні типи освітнього середовища, а саме:

1. *Внутрішнє і зовнішнє середовище*: відноситься до фізичного оточення, яке включає приміщення для навчання, обладнання, матеріали та природні ресурси навколишнього середовища.
2. *Ближнє соціальне і зовнішнє віддалене середовище*: охоплює взаємодію з ближніми соціальними групами, такими як учні, вчителі, батьки, а також вплив віддалених соціальних факторів, наприклад, суспільні цінності і культурні традиції.
3. *Локальне освітнє середовище і макросередовище*: включає навчальний заклад, його організаційну структуру, управління та інфраструктуру. Макросередовище втілює систему освіти в цілому, законодавство, політику та соціально-економічні умови.
4. *Навчальне, освітнє, інформаційне, інноваційне середовище*: містить освітні програми, методи, засоби навчання, доступ до інформації та технології використання інноваційних підходів у навчальному процесі.
5. *Регіональне і шкільне середовище*: розглядає вплив регіональних особливостей (таких як культурні, соціальні та економічні умови) на освітній процес. Шкільне середовище звертає увагу на специфіку кожного навчального закладу, його традиції, цінності та педагогічний підхід.
6. *Активне, творче, комфортне, здоров'язберезувальне середовище*: створює умови, що сприяють активному і творчому навчанню, комфорту учнів і вчителів, збереженню здоров'я та забезпеченню безпеки в освітньому процесі [8].

Безперечно, що усі перераховані типи середовища враховують різні аспекти, що впливають на навчання та розвиток учнів, і допомагають створити сприятливі умови для їхнього успіху та самореалізації.

На думку Л. Рудіч, освітнє середовище повинно містити три основних компоненти, а саме:

1. *Просторово-предметний компонент* – включає приміщення для занять, допоміжні служби, будівлю загалом і прилеглу територію. Важливо, щоб цей простір був організованим та сприяв належному навчанню і розвитку учнів.
2. *Соціальний компонент* – спрямований на створення взаєморозуміння і задоволення всіх суб'єктів освітнього процесу, таких як педагоги, учні, батьки, представники адміністрації та інші. Важливо, щоб міжособистісні взаємини були позитивними, включаючи рольові функції, повагу один до одного, позитивний гумор, згуртованість, свідомість, авторитетність тощо.
3. *Психодидактичний компонент* – охоплює зміст і методи навчання, які визначаються психологічними і педагогічними цілями побу-

дови освітнього процесу. Важливо, щоб цей компонент відповідав цілям освіти, змісту та методам, які враховують психологічні, фізіологічні, вікові особливості розвитку дітей [18].

Враховуючи той факт, що освітні заклади є структурними елементами соціального середовища, необхідною умовою їх існування є забезпечення саме безпечного середовища. Середовища, у якому б дитина почувалася захищеною від приниження, насильства, булінгу. Саме тому безпечне освітнє середовище повинно стати простором дотримання прав психологічної, екологічної та інформаційної безпеки здобувачів освіти.

Відповідно до пункту першого частини першої Закону України «Про повну загальну середню освіту» безпечне освітнє середовище – сукупність умов у закладі освіти, що унеможливають заподіяння учасникам освітнього процесу фізичної, майнової та/або моральної шкоди, зокрема внаслідок недотримання вимог санітарних, протипожежних та/або будівельних норм і правил, законодавства щодо кібербезпеки, захисту персональних даних, безпеки харчових продуктів та/або надання неякісних послуг з харчування, шляхом фізичного та/або психологічного насильства, експлуатації, дискримінації за будь-якою ознакою, приниження честі, гідності, ділової репутації (булінг (цькування), поширення неправдивих відомостей тощо), пропаганди та/або агітації, у тому числі з використанням кіберпростору, а також унеможливають вживання на території закладу освіти алкогольних напоїв, тютюнових виробів, наркотичних засобів, психотропних речовин [13].

Однак дослідниця Д. Барретт, наприклад, стверджує, що забезпечити повну безпеку в освіті не тільки неможливо, але це також може навіть мати зворотній ефект для навчання учнів. Тому вона пропонує ідею, що викладачам та учням варто для створення безпеки в класі запровадити, перш за все, поняття ввічливості один до одного (культури спілкування). Дослідниця пропонує визначити поняття «ввічливість» як здатність поводитися так, щоб індивідуальна участь учня забезпечувала користь як йому, так і всьому класу. Протилежною до ввічливості буде грубість. Слід зауважити, що дрібні дратівливі фактори у поведінці учнів чи вчителів не становлять загрози, але у сукупності вони можуть створювати кумулятивний ефект, що негативно впливає на якість освітнього середовища [8].

Слід зазначити, що чисельні дослідження, у свою чергу, проводилися задля вивчення сприйняття учнями безпечного освітнього середовища та визначення того, що розуміється під поняттям безпечного освітнього простору. Так, М. Хантер у своїх дослідженнях виділяє такі компоненти безпечного простору:

- фізичні аспекти – це ті характеристики простору, що захищають тіло від ушкодження, наприклад: освітлення, вентиляція, наявність бомбосховища тощо;
- аспекти, що забороняють дискримінаційні дії, вираження нетерпіння або політики несправедливості;
- ступінь знайомства та комфорту в освітньому просторі;
- безпечний простір визначається ступенем та засобом, завдяки якому він полегшує художній та естетичний ризик з боку учасників у цьому просторі [19].

До принципів безпечного освітнього середовища належать: домінування життя людини як найвищої цінності, регіональної специфіки, комплексності оцінки небезпек, міні-макса й максимальної ефективності. Розглянемо їх більш детально:

1. Принцип життя людини як найвищої цінності – передбачає максимальне усунення ризиків, що загрожують життю дорослих та дітей;
2. Принцип регіональної специфіки – передбачає організацію системи безпеки освітнього середовища, враховувати оцінку ризиків і можливих надзвичайних ситуацій конкретного регіону (міста, області, району);
3. Принцип комплексності оцінки небезпек (ризиків) – методика оцінки різних педагогічних (освітніх) ризиків (зовнішніх і внутрішніх) на основі комплексного, системно-синергетичного підходів;
4. Принцип міні-макса – досягнення максимального ефекту безпеки при наявності мінімального ресурсного забезпечення;
5. Принцип максимальної ефективності управління системою заходів і створення педагогічних умов, спрямованих на забезпечення максимальної безпеки освітнього середовища та школи як соціального інституту в цілому [18].

Зазначені принципи є надважливими для створення безпечного та комфортного освітнього середовища в закладі освіти. Наприклад, принцип комфортності допомагає забезпечити оптимальну динаміку працездатності та збереження здоров'я учасників освітнього процесу, що є важливим для успішного навчання. Принцип оптимізації допомагає забезпечити максимальний ефект безпеки з використанням найбільш доцільних засобів впливу, що, у свою чергу, дозволяє ефективно боротися з проявами жорстокості, агресії, булінгу та насильства зокрема. Тим часом, принцип естетичності допомагає створити атмосферу довіри та сприяє емоційному задоволенню, що є важливим для позитивного настрою учнів та педагогів, оскільки надважливо створювати учням умови для розвитку їхнього потенціалу та інтересів у різних сферах та галузях, таких як мистецтво, спорт, наука тощо. Це безпосередньо

стимулює їхній розвиток та підвищує мотивацію до навчання, розвиває соціальні та міжособистісні навички, які допомагають учням бути успішними в соціальному житті та реалізуватися в подальшій професійній сфері.

У свою чергу, стан безпеки в освітньому середовищі залежить від різних факторів, які можна класифікувати таким чином:

1. *Захищеність в освітньому середовищі*: оцінка відсутності насильства у всіх його видах та формах є важливим чинником безпеки для всіх учасників освітнього простору.
2. *Комфортність в освітньому середовищі*: оцінка емоцій, почуттів та доміантних переживань під час взаємодії дорослих і дітей в освітньому середовищі закладу є важливою для створення безпечного середовища.
3. *Задоволеність освітнім середовищем*: задоволення базових потреб дитини в безпеці, допомозі, підтримці, збереженні та підвищенні її самооцінки, пізнанні та діяльності, а також розвитку здібностей і можливостей, сприяє створенню безпечного освітнього середовища.
4. *Якість міжособистісних відносин*: позитивні фактори, такі як довіра, доброзичливість, схвалення та толерантність, сприяють безпечному середовищу; негативні фактори, такі як агресивність, конфліктність, ворожість та маніпулятивність, можуть негативно впливати на безпеку [18].

Виходячи з цього, можна підсумувати, що безпечне освітнє середовище забезпечує умови безпеки навчання та праці, комфортну взаємодію між людьми, сприяє емоційному благополуччю учнів, учителів і батьків; воно вільне від будь-яких проявів насильства та має достатні ресурси для запобігання булінгу; дотримання фізичних, психологічних, інформаційних та соціальних прав і норм.

Дієвим інструментом та вдалою превентивною технологією створення безпечного освітнього середовища, на наш погляд, є документ закладу «Кодекс безпечного освітнього середовища» (далі – КБОС). Головною метою КБОС у закладі є навчання дітей і дорослих безпечній взаємодії в освітньому процесі, а також захист дітей від насильства та зловживань з боку однолітків і дорослих (батьків, опікунів або працівників освітніх закладів та установ).

Зазначений нормативний документ закладу реалізується завдяки розробці та запровадженню закладом освіти критеріїв безпеки дітей і дорослих, знайомству з особливостями функціонування безпечного освітнього середовища. Водночас КБОС передбачає навчання школярів, батьків, працівників закладів освіти правилам безпечної поведінки особистості, формування навичок уникнення потенційних ризиків і небезпек, а також навичок подолання труднощів у власному житті.

Введення в дію та реалізація КБОС у кожен навчальний заклад, надасть можливість регулювати та вибудувати нову модель безпечної взаємодії усіх учасників педагогічного процесу на засадах безпечності та безбар'єрності, захисту від булінгу, агресії, цькування, приниження гідності чи тривалого знущання. Оскільки сучасне освітнє середовище не може існувати в ізоляції від зовнішніх та внутрішніх чинників, воно є відкритим та достатньо вразливим. Саме тому ми вважаємо, що створення безпечного освітнього середовища для всіх суб'єктів освітнього простору є нагальною потребою та викликом сьогодення.

Як уже зазначалося раніше, безпечне освітнє середовище – це стан освітнього середовища, де існують комфортні взаємини між усіма учасниками освітнього процесу, дотримуються необхідні норми безпеки для кожного з них та відсутні прояви насильства та небезпеки. У безпечному освітньому середовищі повинні бути відсутні фактори небезпеки, загрози та страху. Натомість, поняття безпеки передбачає такий стан, коли дитина відчуває себе впевненою і має довіру до інших осіб та навколишнього середовища.

Це можна досягти за допомогою відкритого та сприйнятливого до думок та потреб учнів підходу з боку педагогічного колективу, відповідальної та грамотної роботи з питань профілактики булінгу та насильства, а також розвитку культури міжособистісних відносин.

Саме тому, на нашу думку, освітнє середовище повинно стати простором дотримання прав фізичної, психологічної, екологічної та інформаційної безпеки здобувачів освіти (таблиця 1).

Таблиця 1

Компоненти безпеки освітнього середовища

Компонети	Показники прояву
<i>Фізична безпека</i>	<p>Визначено основні вимоги для створення сприятливого та безпечного освітнього середовища в навчальних закладах, які передбачають дотримання обов'язкових стандартів щодо будівництва закладів, вимог електро- та пожежної безпеки, санітарних норм і правил, вимог з охорони праці, правил простору вільного від вживання алкоголю та психоактивних речовин, наявність здоров'язберігаючої інфраструктури.</p> <p>З початком повномасштабного вторгнення російської федерації на територію України та активних обстрілів соціальної інфраструктури, включаючи освітні установи, особливої актуальності набуло питання наявності укриттів (бомбосховищ) на території закладів освіти. Бомбосховище – захисна споруда, об'єкт цивільної оборони, служить для захисту людей від авіабомб і артилерійських снарядів, уламків зруйнованих будівель і згубної дії отруйних газів.</p>

<p><i>Психологічна безпека</i></p>	<p>Встановлено, що ситуації, які можуть спричинити психологічну травму, прямо чи опосередковано впливають на фізичне та психічне здоров'я особистості. До таких ситуацій належать:</p> <ul style="list-style-type: none"> - конфлікти між «учитель – учень», «учень – учень», «учень – батьки»; - проблема адаптації до освітнього середовища; - надмірна вимогливість з боку педагогів; - відсутність здорової конкуренції між учнями; - відсутність безбар'єрності та інклюзивної освіти; - прояви насильства та булінгу.
<p><i>Екологічна безпека</i></p>	<p>Створення системи психолого-педагогічних умов, впливів та можливостей, які гарантують захищеність особистості від негативного впливу екологічних чинників і сприяють оптимальній взаємодії з природним середовищем.</p>
<p><i>Інформаційна безпека</i></p>	<p>Застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому середовищі має широкий та потужний вплив на розвиток особистості. Водночас існують певні негативні аспекти впливу інформації на особистість у цілому та сучасне освітнє середовище зокрема:</p> <ul style="list-style-type: none"> - відсутність належних механізмів контролю якості інформації, яка доступна через телекомунікаційні технології. Це призводить до поширення великого обсягу недостовірної (хибної) інформації в освітньому просторі; - неконтрольоване розповсюдження інформації агресивного змісту та контенту, яка безпосередньо впливає на поширення насильства, булінга, кібербулінга та інших негативних суспільних явищ. <p>Зазначені фактори підкреслюють необхідність ретельного аналізу та регулювання інформаційного освітнього простору, фахового використання інформаційно-комунікаційних технологій з метою забезпечення безпеки й позитивного розвитку учнів.</p>

Розглянемо вищезазначені компоненти більш детально. При моделюванні психологічної безпеки в освітньому середовищі варто керуватися такими принципами: захист особистості від психологічної шкоди, зосередженість на розвитку особистості через освіту та допомога у її соціальному та психологічному зростанні. Для досягнення безпеки також важливо позбавитися психологічного насильства, встановити діалог та сприяти конструктивній співпраці.

Слід пам'ятати, що розвиток освіти та шкільної системи важливий для майбутнього суспільства, тому потрібно не тільки забезпечувати якісну передачу знань, але й створювати умови для формування здорової, самостійної та відповідальної особистості.

Якщо врахувати екологічні аспекти безпеки освітнього середовища, варто звернути увагу на дослідження С. Совгіри. Дослідниця висвітлює причини зміни способу взаємодії особистості з навко-

лишнім світом в освітньому процесі, які призвели до зниження захищеності від негативного впливу екологічних факторів. Серед них такі фактори:

1. Докорінна трансформація більшості видів діяльності в сучасному суспільстві, що призводить до змін у спілкуванні з навколишнім середовищем.
2. Збільшення швидкості зміни умов функціонування освітнього процесу, що вносять якісні зміни в спосіб взаємодії.
3. Загальна урбанізація та віддалення людини від природного середовища, що призводить до втрати зв'язку з природою.
4. Розростання інформаційних технологій, які можуть замінювати природний освітній простір віртуальним.
5. Надмірне прагнення до стандартизації виразних характеристик об'єктів і явищ, що впливає на індивідуальний досвід сприйняття та взаємодії з навколишнім середовищем [17].

У свою чергу дослідження, що стосуються інформаційних аспектів безпечного освітнього середовища, показують, що проблема інформаційної безпеки привертає увагу вчених протягом тривалого часу. Однак проблема інформаційної безпеки в інформаційному освітньому середовищі залишається малодослідженою й актуальною в наш час. Дослідниця Н. Кириленко вказує на особливу актуальність проблеми інформаційної безпеки в сфері освіти через її інтенсивну інформатизацію. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі має значний масовий та глобальний вплив на людину [3].

Ці фактори ускладнюють створення безпечного освітнього середовища. Більше того, особливості освітнього середовища, такі як перевантаженість навчальних програм, вимогливість учителів, їх несправедливість в оцінюванні, конфліктні ситуації з однолітками, хвилювання через помилки та інші фактори, можуть спричиняти негативні психологічні стани у суб'єктів навчальної діяльності, що в свою чергу безпосередньо впливає на прояви неконтрольованої агресії та булінгу.

Саме тому в процесі формування безпечного середовища можуть існувати такі загрози:

- невиконання санітарних, протипожежних та будівельних норм і правил, що може створювати ризик для здоров'я і безпеки учасників освітнього середовища;
- недотримання вимог щодо кібербезпеки та захисту персональних даних, що може призвести до витоку конфіденційної інформації або зловживання даними;
- фізичне та психологічне насильство, експлуатація, дискримінація за будь-якими ознаками, що порушує права та гідність людей в освітньому середовищі;

- зниження ділової репутації керівників та педагогів через випадки булінгу, цькування, мобінгу або босингу;
- поширення неправдивої інформації про учасників освітнього середовища, що може завдати шкоди їхній репутації та статусу;
- пропаганда або агітація, використовуючи кіберпростір, зокрема задля поширення ненависті, дискримінації або неетичних поглядів;
- вживання алкоголю, тютюнових виробів, наркотичних засобів, психотропних речовин і тому подібного на території навчального закладу, що створює небезпеку для здоров'я та благополуччя учасників освітнього процесу.

Таким чином, узагальнюючи сказане вище, до ознак безпечного освітнього середовища слід віднести: якість взаємин, комфортність та задоволеність. Якість взаємин у процесі освіти залежить від таких факторів, як позитивні (довіра, доброзичливість, схвалення, толерантність) та негативні (агресивність, конфліктність, ворожість, маніпуляція) аспекти.

Згідно з Національною стратегією розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у Новій українській школі, затвердженою Указом Президента України від 25 травня 2020 року № 195/2020, підґрунттям якої є принципи пріоритетності прав та свобод дитини, навчання та виховання без дискримінації, взаємодії між учасниками освітнього процесу, органами місцевого самоврядування та громадськими об'єднаннями, а також стимулювання відповідального ставлення до власного здоров'я та здорового способу життя [11].

Стратегія передбачає такі аспекти:

1. Створення і підтримка здорових та безпечних умов життя і діяльності як у повсякденному житті, так і в надзвичайних ситуаціях.
2. Освоєння основ захисту здоров'я та життя, оцінка наявних ризиків навколишнього середовища та їх управління на індивідуальному рівні.
3. Формування індивідуальної поведінки та звичок, що сприяють необхідному рівню життєдіяльності, достатній фізичній активності та здоровому довголіттю.
4. Підвищення усвідомлення важливості здорового способу життя, гармонійного розвитку, працездатності, духовної рівноваги, збереження та поліпшення власного здоров'я.
5. Розвиток безпечної та ненасильницької міжособистісної взаємодії з однолітками та дорослими у різних сферах суспільного життя.
6. Набуття знань і навичок здорового, раціонального, безпечного харчування та усвідомленого вибору в цій сфері.

7. Підвищення усвідомлення цінності життя та здоров'я, особистої відповідальності збереження здоров'я тощо [11].

У зв'язку з цим, до головних умов щодо створення Кодексу безпечного освітнього середовища в освітньому закладі слід віднести:

1. *Гендерно-чутливий підхід*: Досягнення гендерної рівності починається з дитинства: хлопчики та дівчатка мають специфічний індивідуальний досвід і потреби, задоволенню яких може перешкоджати збереження шкідливих гендерних стереотипів.
2. *Антидискримінаційний підхід*: будь-яка дискримінація недопустима, незалежно від раси, статі, мови, релігії, політичної чи іншої приналежності дитини або її батьків чи законних опікунів. Переконань, національного, етнічного чи соціального походження, майнового стану, інвалідності, народження чи іншого стану. Необхідно вжити всіх належних заходів для забезпечення захисту дитини від усіх форм дискримінації або покарання на основі статусу, діяльності, висловлюваних думок або переконань батьків, законних опікунів або членів сім'ї дитини.
3. *Підхід до участі чи задіяності дітей*: внесок дітей у створення безпечного освітнього середовища є унікальним ресурсом для зміцнення прав людини, демократії та соціальної згуртованості не лише в школі, а й в суспільстві в цілому (участь це про відповідальність). Поступово залучати дітей до аналізу сильних і слабких сторін Кодексу. Сприяти можливостям та надихати учнів на інноваційні підходи до розробки, адміністрування та впровадження політики безпечного середовища, включаючи розробку та надання послуг для дітей, сімей і громад. Підтримувати співпрацю та обміни між наявними структурами та механізмами участі дітей на класному, шкільному та місцевому рівнях.

У свою чергу ми не можемо не аналізувати певні виклики, з якими стикаються освітні заклади при формуванні статей КБОС, до найрозповсюдженіших слід віднести:

- насильство над дітьми приймає багато різних форм, включаючи залякування, мову ненависті, переслідування, фізичну та психологічну недбалість, переживання, тілесні покарання, онлайн-насильство, включаючи кіберзалякування та кіберзлочинність, злочини на ґрунті ненависті, сексуальну експлуатацію та сексуальне насильство, у тому числі через торгівлю дітьми, а також насильство між однолітками та шкідливу сексуальну поведінку дітей щодо інших;
- ризик насильства по відношенню до дітей залишається присутнім у будь-якому середовищі, включно з місцями, де діти мають бути найбільш безпечними: у сім'ї та її колі спілкування (у тому числі як прямі чи непрямі жертви

домашнього та гендерного насильства), у школах та установах опіки, у притулках і пунктах прийому мігрантів, у центрах утримання, під час дозвілля та спортивних заходів, а також в інформаційно-цифровому середовищі;

- психологічне насильство не завжди сприймається як насильство. Існує також ризик «нормалізації» насильства залежно від того, хто є злочинцем або де воно відбувається;
- визначення універсальних ключових термінів насильства, інструментів оцінки із загальними індикаторами та надання вказівок для узгодженого процесу збору дезагрегованих даних для отримання регулярної, конкретної та надійної інформації;
- сексизм у громадському та приватному житті може сприяти зміцненню стереотипів, низької самооцінки та увічненню циклу насильства щодо жінок і дівчат. Це також може вплинути на вибір життя та кар'єри;
- підвищення обізнаності про важливість психологічної підтримки дітей у сім'ї, класі та школі полегшує доступ дітей до таких послуг;
- превентивні бесіди, виховні години, інформаційні заходи спрямовані на зміну уявлень про насильство над дітьми, включно з недбалістю, особливо в сім'ї, школі та інституційному контексті.

Водночас, говорячи про механізми створення та реалізації «Кодексу безпечного освітнього середовища» в освітньому закладі, чомусь досить часто замовчується або нівілюється роль та відповідальність батьківської громади або батьківського комітету закладу освіти. Як ми наголошували раніше, батьківська спільнота виступає активним суб'єктом, ефективною ланкою взаємодії та дієвим механізмом створення безпечного освітнього простору.

Оскільки саме батьки (усиновителі) відповідальні за дотримання правового захисту дітей. Саме вони є законними представниками своїх дітей, мають право (зобов'язання) звертатися до суду, органів державної влади, органів місцевого самоврядування та громадських організацій за захистом прав та інтересів дитини, а також непрацездатних сина або доньки як їх законні представники без спеціальних на те повноважень [12; 13].

Правовий захист дітей відповідно є предметом основної турботи та основним обов'язком батьків є забезпечення інтересів своєї дитини. Слід пам'ятати про те, що батьки або особи, які їх замінюють, несуть відповідальність за порушення прав і обмеження законних інтересів дитини на охорону здоров'я, фізичний і духовний розвиток, навчання, невиконання та ухилення від виконання батьківських обов'язків відповідно до закону [12; 13].

До провідних *обов'язків батьків* щодо виховання та розвитку дитини відносять:

- виховувати дитину в дусі поваги до прав та свобод інших людей, любові до своєї сім'ї та родини, свого народу, своєї Батьківщини;
- піклуватися про здоров'я дитини, її фізичний, духовний та моральний розвиток;
- забезпечити здобуття дитиною повної загальної середньої освіти, готувати її до самостійного життя;
- поважати дитину;
- забороняються будь-які види експлуатації батьками своєї дитини;
- забороняються фізичні покарання дитини батьками, а також застосування ними інших видів покарань, які принижують людську гідність дитини;
- ухилення батьків від виконання своїх обов'язків по вихованню дитини є підставою позбавлення батьківських прав;
- виникнення загрози життю і здоров'ю дитини є підставою для відібрання дитини від батьків без позбавлення їх батьківських прав.

Відповідно до цього *до адміністративної відповідальності батьків* відносять:

- доведення неповнолітнього до стану сп'яніння (стаття 180 КУпАП);
- невиконання батьками або особами, що їх замінюють, обов'язків щодо виховання дітей (стаття 184 КУпАП);
- учинення домашнього насильства, насильства за ознакою статі, невиконання термінового заборонного припису або неповідомлення про місце свого тимчасового перебування (стаття 173 КУпАП) [4].

Аналогічно, *до кримінальної відповідальності батьків* щодо переліку дій, які можна розглядати як жорстоке поводження з дітьми та за які передбачено кримінальну відповідальність відносять:

- доведення до самогубства (стаття 120 ККУ);
- умисне тяжке тілесне ушкодження (стаття 121 ККУ);
- умисне середньої тяжкості тілесне ушкодження (стаття 122 ККУ);
- умисне легке тілесне ушкодження (стаття 125 ККУ);
- побої й мордування (стаття 126 ККУ);
- домашнє насильство (стаття 126 ККУ);
- катування (стаття 127 ККУ);
- необережне тяжке або середньої тяжкості тілесне ушкодження (стаття 128 ККУ);
- погроза вбивством (стаття 129 ККУ);

- незаконне проведення абортів або стерилізації (стаття 134 ККУ);
- неналежне виконання обов'язків щодо охорони життя та здоров'я дітей (стаття 137 ККУ);
- експлуатація дітей (стаття 150 ККУ);
- використання малолітньої дитини для заняття жебрацтвом (стаття 150-1 ККУ);
- примушування до шлюбу (стаття 150-2 ККУ);
- зґвалтування (стаття 152 ККУ);
- сексуальне насильство (стаття 153 ККУ);
- примушування до вступу в статевий зв'язок (стаття 154 ККУ);
- статеві зносини з особою, яка не досягла шістнадцятирічного віку (стаття 155 ККУ);
- розбещення неповнолітніх (стаття 156 ККУ);
- злісне невиконання обов'язків по догляду за дитиною або за особою, щодо якої встановлена опіка чи піклування (стаття 166 ККУ);
- втягнення неповнолітніх у злочинну діяльність (стаття 304 ККУ);
- схилення до вживання наркотичних засобів, психотропних речовин або їх аналогів (стаття 315 ККУ);
- спонукання неповнолітніх до застосування допінгу (стаття 323 ККУ);
- схилення неповнолітніх до вживання одурманюючих засобів (стаття 324 ККУ);
- невиконання обмежувальних заходів, обмежувальних приписів або непроходження програми для кривдників (стаття 390 ККУ) [5].

Водночас, при розробці КБОС в закладі освіти слід пам'ятати про активну та системну взаємодію з органами, які здійснюють захист дітей від будь-яких проявів насильства. До органів та установ, на які покладаються функції із здійснення заходів у сфері запобігання та протидії шкільному та домашньому насильству, належать: служби у справах дітей; уповноважені підрозділи органів Національної поліції України; органи управління освітою, навчальні заклади, установи та організації системи освіти; органи охорони здоров'я, установи та заклади охорони здоров'я; центри з надання безоплатної вторинної правової допомоги; суди; прокуратура тощо.

Надважливою складовою створення безпечного освітнього середовища, на нашу думку, є психологічна підтримка дітей та педагогів, оскільки стан здоров'я та психологічного благополуччя учасників освітнього процесу безпосередньо впливає на їхні навчальні досягнення та загальний розвиток. Тому важливо забезпечити наявність ресурсів для надання якісної психологічної

допомоги учасникам освітнього процесу та підвищення кваліфікації педагогів з питань психологічної підтримки та розвитку дітей.

Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури дає змогу визначити найважливіші характеристики психологічно безпечного освітнього середовища. З учнівської перспективи це включає: доброзичливе та поважне ставлення вчителів та інших учнів; гарний настрій та самопочуття; можливість висловлювати власну думку та проявляти ініціативу; позитивна оцінка навчальної діяльності; наявність можливості звернутися по допомогу.

З батьківської перспективи це включає: доброзичливе ставлення вчителів та інших дітей до дитини; наявність мотивації та бажання дитини вчитися; її гарне самопочуття та позитивний емоційний настрій; високий рівень знань, умінь та навичок; професіоналізм учителя; урахування реальних інтересів дитини в освітньому процесі; належний рівень матеріально-технічного оснащення школи.

З погляду вчителя це включає: задоволеність досягненнями своїх учнів та власною педагогічною діяльністю; повагу від дітей, батьків, колег та адміністрації; відсутність емоційного та професійного вигорання, бажання та можливість самовдосконалення; задоволеність організацією та матеріально-технічним забезпеченням освітнього процесу.

Враховуючи вищезазначене, можна виділити такі складові проектування безпечного освітнього середовища в закладі освіти:

1. Цілеспрямований професійний вплив кожного учасника освітнього процесу на формування безпечного освітнього середовища та гуманізацію відносин між учасниками. Кожна особа, включаючи вчителів, психологів, батьків і учнів, має активно працювати над створенням безпечного та сприятливого середовища для всіх.
2. Допомога учням у розв'язанні актуальних питань життєдіяльності та соціалізації. Вчителі та інші учасники освітнього процесу повинні надавати підтримку учням у розв'язанні проблем, що виникають у їхньому повсякденному житті, а також допомагати їм впоратися з особистісними та міжособистісними проблемами.
3. Запобігання гострим деструктивним проблемам у розвитку учня протягом навчального дня. Вчителі та інші фахівці повинні бути уважними до змін у поведінці та емоційному стані учнів, задля того щоб вчасно реагувати на проблеми та запобігати їх подальшому розвитку.
4. Ефективне впровадження різноманітних інноваційних методів і технологій роботи в умовах стресових ситуацій. Педагоги та психологи повинні бути готовими використовувати нові підходи та методики, що допоможуть учням ефективно подолати стрес і забезпечити сталий успіх у навчанні та розвитку.

5. Підвищення рівня психолого-педагогічної компетентності педагогів, психологів, батьків і учнів. Важливо, щоб усі учасники освітнього процесу мали достатні знання та навички для ефективної роботи з учнями в стресових ситуаціях. Треба навчитися використовувати індивідуальні та групові методи роботи з учнями в умовах стресу. Організація освітнього середовища має забезпечуватися на різних рівнях: державний рівень, соціальні інституції (освітні заклади, педагогічні колективи), батьки та громадськість. На рівні держави та законодавства – безпосередньо встановлюються правові норми та стандарти, які регулюють організацію безпечного освітнього середовища. На рівні навчальних закладів (освітніх установ) – посадові інструкції та інструктажі з питань охорони праці й безпеки життєдіяльності відіграють важливу роль у забезпеченні та реалізації умов безпеки всіх учасників освітнього процесу. Ці документи визначають процедури та вимоги щодо безпечного проведення занять, використання обладнання та матеріалів, організації екскурсій та інших видів діяльності в навчальному закладі.

Безперечно, важливою є роль педагогічних працівників у створенні безпечного освітнього середовища. Вони повинні мати належні знання та навички з питань безпеки, вміти виявляти потенційні небезпеки, вживати заходи для їх попередження, а також надавати необхідну підтримку та допомогу учням у створенні безпечного середовища. Такі заходи на різних рівнях сприяють формуванню активної ролі всіх учасників освітнього процесу в забезпеченні безпечного освітнього середовища.

Відсутність довірливих та комфортних взаємин в освітньому середовищі може мати негативні наслідки, зокрема, призводити до низької самооцінки у дітей, підвищення рівня тривожності, викликати дискомфорт та небажання комунікувати з іншими [9].

До ефективних умов організації безпечного та здорового освітнього середовища в освітніх закладах слід віднести:

1. Організація освітнього процесу з урахуванням тривалості уроків і перерв. Це передбачає оптимальне розподілення часу для навчання та відпочинку, що сприяє покращенню фізичного та психічного стану учнів.
2. Забезпечення позитивного мікроклімату в класі з боку вчителя. Створення сприятливого середовища, де діти відчувають підтримку, повагу та співпрацю, сприяє їх психологічному комфорту і розвитку.
3. Забезпечення санітарно-гігієнічних умов у школі. Це включає дотримання правил особистої гігієни, забезпечення чистоти приміщень, належного вентиляції та освітлення, що сприяє збереженню здоров'я учнів.

4. Забезпечення здорового харчування та медичного супроводу. Школа повинна пропонувати збалансоване харчування, що сприяє фізичному та психічному розвитку дітей. Також необхідно мати належну медичну підтримку, включаючи діагностику здоров'я та надання першої медичної допомоги.
5. Організація позаурочної роботи для формування здоров'я-збережувальної компетентності учнів. Це включає різноманітні заняття, спрямовані на фізичний розвиток, соціальну взаємодію, психологічну підтримку та освіту з питань здоров'я.

Отже, до основних завдань, які стоять перед колективом закладу освіти у процесі проєктування безпечного освітнього середовища, слід віднести:

1. Виявлення чинників, що сприяють виникненню стресів у шкільному середовищі. Педагоги повинні аналізувати та ідентифікувати фактори, які можуть викликати стрес у дітей, звертати на них особливу увагу з метою їх попередження.
2. Узгодження поглядів та уявлень педагогів, психологів та батьків щодо комфортного освітнього середовища, яке сприяє соціалізації, навчанню та розвитку сучасної дитини. Важливо створювати спільне розуміння того, яким має бути середовище для того, щоб забезпечити оптимальні умови для розвитку учнів.
3. Обґрунтування ефективних умов та вимог до проєктування безпечного освітнього середовища. Потрібно визначити необхідні умови та систему завдань для кожного учасника освітнього процесу, а також розробити стратегію їх ефективного впровадження.
4. Розробка комплексу методів і технологій для роботи з керівниками, педагогами, психологами, батьками та дітьми з метою профілактики та подолання стресу в освітньому процесі. Має бути створено інструментарій, який допоможе учасникам освітнього процесу ефективно протидіяти стресовим ситуаціям.
5. Розробка методичних рекомендацій для керівників, учителів, психологів та батьків щодо організації комфортного та безпечного середовища в освітній установі. Ці рекомендації повинні містити конкретні поради та інструкції, як забезпечити оптимальні умови для навчання та розвитку учнів та попереджати стресові (конфліктні) ситуації.

Організація безпечного та здорового освітнього середовища повинна проводитись у декілька етапів:

1. Аналіз інфраструктури школи, її навчальних та кадрових ресурсів.
2. Моніторинг фізичного, психічного та соціального здоров'я учнів.
3. Раціональна організація освітнього процесу, враховуючи отримані дані.
4. Зміцнення психоемоційного стану учнів за допомогою здоров'я-збережувальних технологій.

5. Покращення матеріально-технічної бази школи, санітарно-гігієнічних умов та пожежної безпеки, а також удосконалення системи медичного обслуговування учасників освітнього процесу.

Водночас в умовах збройного (воєнного) конфлікту, зокрема під час повномасштабної війни та воєнного стану в Україні, питання збереження закладів освіти як безпечних просторів є надзвичайно актуальним. Саме тому, враховуючи ситуацію в Україні, створення безпечного освітнього середовища для учнів і педагогічних працівників є основним та пріоритетним завданням державної політики у сфері соціального захисту населення.

Державна служба якості освіти розробила рекомендації, спрямовані на допомогу директорам (керівникам) шкіл у створенні безпечного освітнього середовища незалежно від формату навчання – очного, дистанційного або змішаного. Ці рекомендації також надають можливість більш ефективно змінювати формати навчання залежно від поточної безпекової ситуації.

Директори шкіл можуть скористатися цими рекомендаціями для впровадження таких заходів, як:

1. Оцінка ризиків: директори (керівники) повинні провести оцінку ризиків та визначити потенційні небезпеки, що можуть вплинути на безпеку учнів і персоналу. На підґрунті цієї оцінки вони зможуть розробити план безпеки та впроваджувати необхідні заходи.
2. Укріплення інфраструктури: директори (керівники) повинні забезпечити належний стан будівель, оснащення приміщень необхідними засобами безпеки, такими як пожежні тривоги, планшети з попередженнями, системи відеоспостереження тощо.
3. Інформування і навчання: директори (керівники) повинні забезпечити поінформованість усіх учасників освітнього процесу про правила безпеки та процедури поведінки в разі надзвичайних ситуацій, організувати системне (періодичне) навчання персоналу з питань безпеки та охорони здоров'я.
4. Координація з органами влади: директори (керівники) повинні підтримувати постійний зв'язок з відповідними органами влади, такими як місцева адміністрація чи місцеві служби безпеки, для отримання актуальної інформації про безпекову ситуацію та отримання рекомендацій щодо подальших дій.
5. Гнучкість і адаптація: директори (керівники) повинні бути готовими до швидкого переходу між форматами навчання в залежності від зміни ситуації. Вони повинні мати плани та ресурси для організації дистанційного навчання, змішаного формату або введення карантину за необхідністю [2].

У свою чергу ДСНС України разом з Міністерством освіти та науки були розроблені та надані «Вимоги та рекомендації щодо облаштування безпечного укриття у закладі освіти» [15]. Рекомен-

дації містять детальний опис щодо організації укриття в об'єктах фонду захисних споруд цивільного захисту для персоналу та дітей (учнів, студентів) навчальних закладів. В умовах правового режиму воєнного стану, який пов'язаний з обмеженнями у часі для проведення відповідних заходів, керівники закладів освіти повинні вжити таких основних заходів:

1. Підготувати наявні об'єкти фонду захисних споруд до використання за призначенням відповідно до норм і вимог, встановлених у Вимогах щодо утримання та експлуатації захисних споруд цивільного захисту, затверджених наказом МВС. Головною метою є забезпечення захисту працівників і дітей (учнів, студентів) від звичайних засобів ураження.
2. Визначити можливість укриття повного складу працівників і дітей (учнів, студентів) у таких об'єктах. З урахуванням цього встановити додаткову потребу у таких об'єктах, зокрема визначити їх кількість та місткість.
3. Якщо на балансі (обліку) закладу освіти відсутні об'єкти фонду захисних споруд або є потреба у додаткових об'єктах, ініціювати створення комісії, яка проведе обстеження наявних будівель (споруд, приміщень). Метою такого обстеження буде встановлення можливості використання цих будівель для укриття населення як споруд подвійного призначення або найпростіших укриттів. До комісії слід залучити фахівців з питань освіти та науки, цивільного захисту, містобудування та архітектури, охорони здоров'я, центральних та місцевих органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування, а також фахівців територіальних органів та місцевих підрозділів ДСНС, Держпродспоживслужби тощо. При необхідності також можна розглянути можливість створення найпростіших укриттів фортифікаційних споруд на території закладів освіти.
4. Визначити можливість використання об'єктів фонду захисних споруд інших суб'єктів господарювання для укриття працівників та дітей (учнів, студентів) закладів освіти. При цьому важливо забезпечити, щоб відповідні об'єкти знаходилися на безпечній відстані від закладів освіти, для того щоб можна було провести організовану, безпечну та швидку евакуацію у разі загрози. Відстань рекомендується встановлювати згідно з будівельними нормами (до 500 м, а з урахуванням досвіду організації захисту населення в умовах збройної агресії російської федерації – до 100 м) [15].

Зокрема, державна служба якості освіти України надала докладні роз'яснення щодо підготовки освітніх закладів до наступного навчального року та опалювального сезону в умовах воєнного стану.

З метою забезпечення безпеки в умовах воєнного стану, засновники та керівники шкіл повинні вжити таких заходів:

1. Забезпечити належне облаштування безпечного простору в закладі, включаючи укриття та запасні виходи.
2. Провести превентивні заходи щодо мінної безпеки, включаючи інформування учнів та спільні заходи з ДСНС України.

Крім того, керівникам освітніх закладів рекомендується розробити:

1. Шляхи евакуації для всіх учасників навчального процесу, включаючи маршрути до найближчих укриттів, якщо такі відсутні в школі.
2. Алгоритм дій працівників та учнів під час евакуації [2].

Надважливим безпековим питанням організації освітнього процесу на сьогодні є системність тренувань учнів та педагогічних працівників освітнього закладу щодо правил поведінки під час повітряних тривог, масової евакуації та перебування в бомбосховищах або укриттях.

Не менш важливою є системна робота в розробці алгоритмів взаємодії (ефективної комунікації) з батьками у разі можливих надзвичайних ситуацій, проведення екстрених евакуацій, щодо змісту та наявності дитячого наплічника та іншого необхідного безпекового обладнання.

Це питання особливо актуальне для освітніх закладів, що приймають дітей із числа внутрішньо переміщених осіб. Такі заклади повинні розробити адаптаційні заходи для зазначених учнів та переглянути свої антибулінгові програми профілактики.

Керівники шкіл повинні бути готовими до ситуативних змін форм організації освітнього процесу та форми навчання, до системного використання електронних журналів та платформ, на яких розміщені навчальні матеріали.

Очевидно, що для створення безпечного та здорового освітнього середовища в закладі освіти потрібно розробити та впровадити комплексну програму. Ця програма повинна включати різноманітні заходи, спрямовані на підтримку дітей та педагогів, профілактику насильства та дискримінації, розвиток соціальних навичок, підвищення рівня свідомості щодо прав людини та формування позитивного морального клімату в освітньому середовищі.

Профілактика насильства та дискримінації є надважливим аспектом безпечного та здорового освітнього середовища. Саме тому в освітній установі повинна бути розроблена та впроваджена комплексна програма, яка: допомагає вчасно виявити та усунути випадки насильства; спрямована на попередження негативних поведінкових ситуацій; формує навички ненасильницької міжособистісної взаємодії та медіаційні вміння конструктивного вирішення конфліктів.

Безумовно, освітній заклад є мінісоціумом, і від того, яким чином навчаються діти взаємодіяти з ровесниками та представниками інших поколінь в стінах навчального закладу, залежить, у який спосіб вони зможуть це робити в реальному дорослому соціумі. Водночас варто пам'ятати, що освітнє середовище має справу з незрілими особистостями, у яких агресія є природним механізмом їх розвитку.

Тому, на жаль, в школі були, є і будуть існувати проблеми насильства (агресії та булінгу). Навчальний заклад в цілому та педагоги зокрема не можуть нести одноосібну відповідальність за те, щоб «насильство (булінг)» як явище взагалі не існувало в стінах школи, це було б нереалістично. Але освітня установа несе відповідальність за те, щоб діти розуміли та навчалися ефективним механізмам протистояння та боротьби з цим ганебним та руйнівним явищем.

Назва «булінг» походить від англійського слова «bully», що означає хуліган, забіяка, людина, яка використовує свою силу і владу, щоб налякати, або заподіяти шкоду слабшим людям. Поняття булінг (bullying) означає агресивну поведінку однієї людини відносно іншої людини з метою заподіяти їй моральну або фізичну шкоду, принизити її і в такий спосіб утвердити свою владу [10].

Булінг – це специфічна форма агресивної поведінки, коли учень повторно чи постійно зазнає негативних дій з боку однієї чи більше осіб. Негативні дії мають місце, коли існує дисбаланс у силах між жертвою та агресором. Більшість науковців сходиться на чотирьох основних *ознаках булінгу*: це агресивна поведінка, що включає в себе небажані, негативні дії; дії здійснюються повторно чи регулярно; між учасниками є дисбаланс влади чи сили; така поведінка є зумисною.

Отже, булінг – це навмисна негативна та агресивна поведінка, яка здійснюється регулярно та відбувається у відносинах, учасники яких мають неоднакову владу. Водночас специфіка булінгу як виду насилля виявляється у такому:

- він завжди асиметричний. Його типовими ознаками є влада і безпорадність, а також свавілля того, хто має владу;
- це навмисний, сповнений прихованої злості напад на соціальний статус і душевне здоров'я людини, яка обрана жертвою;
- він ніколи не зникає сам по собі;
- зачіпає довіру до себе, здоров'я, людську гідність, навчальну мотивацію та ін.;
- використовується як спосіб для спуску власної агресії, для підвищення власного престижу;
- складно ідентифікується і виявляється;
- приносить кривднику задоволення від страждань інших та зловживання владою.

Сутність булінгу полягає не в самій агресії або злості кривдника, а в презирстві, зневазі – сильному почутті відрази до опонента того, хто ніби не заслуговує на повагу. Це дозволяє кривдникам шкодити без почуття провини, співчуття чи емпатії. Кривдник надає собі привілеї домінантності, контролю, права виключення та ізоляції жертв. Булінг – це особлива форма взаємовідносин, сутність якої полягає у перерозподілі влади, що дозволяє кривднику викликати у жертви страх.

Специфіку булінгу як виду насилля визначає той факт, що в цю ситуацію поступово «включається» весь учнівський колектив, створюючи своєрідне «коло булінгу». Тому педагогові важливо розуміти специфіку соціальної взаємодії в умовах булінгу, яка виникає у групі і заснована на порушеннях у соціальних стосунках та передбачає специфічну групову динаміку (з перерозподілом групових норм, цінностей) і ситуацію, в якій прямо чи побічно задіяні всі члени колективу.

Варто пам'ятати, що «коло булінгу» включає учнів з таким розподілом соціальних ролей: *жертва* – учень, що є об'єктом репресій та погроз; *булі (агресор)* – ініціатор булінгу, який систематично протягом тривалого часу здійснює насильницькі дії щодо жертви; *помічники агресора* – учні, які не є ініціаторами булінгу, але які беруть у ньому активну участь; *активні прибічники* – учні, які не беруть активної участі у булінгу, але відкрито виказують свою підтримку агресору; *пасивні прибічники* – учні, яким подобається насилля, але вони відкрито не демонструють свою підтримку агресору; *сторонні спостерігачі* – в ситуації булінгу дотримується нейтральної позиції, керуючись принципом «це не моя справа»; *вірогідний захисник* – учні, які не підтримують агресора, але нічого не здійснюють у напрямку захисту жертви; *захисник жертви* – учні, які займають активну позицію протидії булінгу.

Крім того, слід зазначити, що діти з особливими освітніми потребами є найчастішими жертвами булінгу в освітньому середовищі. Тому важливо дотримуватися ергономічних вимог до психологічного клімату, засобів навчання, обладнання та загального облаштування класної кімнати, що є показниками безпеки середовища навчання та виховання дітей. До ергономічних вимог відносять антропометричні, психофізіологічні, естетичні та гігієнічні показники організації освітнього простору.

До ефективних шляхів (кроків) трансформації антибулінгової політики в сучасних умовах діяльності освітніх закладів (особливо актуально для закладів, у яких навчаються діти з числа внутрішньо переміщених осіб) слід віднести:

- практики системних опитувань серед учнів щодо відчуття психологічного комфорту в закладі (стосується в тому числі

онлайнного середовища закладу, якщо освітній процес відбувається виключно дистанційно;

- застосування технологій позитивного управління класом – уникання покарань, гучних зауважень, водночас впровадження чітких правил для спілкування/поведінки під час навчання дистанційно та онлайн-уроків;
- реалізація превентивних заходів запобігання булінгу безпосередньо у практиці організації освітнього процесу та навчальної діяльності закладу. Зокрема педагоги можуть підбирати навчальні матеріали, за допомогою яких учні могли б навчатися вирішувати міжособистісні конфлікти у мирний спосіб, пропонувати ситуації, в яких учні можуть бути медіаторами при вирішенні конфліктних питань з однокласниками;
- включення в освітній процес, до тем уроків, у матеріали для самостійного опрацювання чи спільного обговорення елементи соціально-емоційного навчання, зокрема розуміння і керування емоціями (в тому числі агресією); формування навичок толерантності, емпатії, навичок конструктивної комунікації та вирішення конфліктів;
- перегляд або розробка адаптаційних заходів для учнів на початку навчального року (стосується усіх закладів, однак особливо тих, що приймають дітей ВПО) [10].

Про що саме треба пам'ятати, коли йдеться про дітей з числа ВПО:

- досвід переселення є дуже виснажливим, у дітей може не вистачати сил на навчання;
- навчальні втрати можуть бути більшими у порівнянні з учнями, які не залишали свої домівки; можливі проблеми з розумінням матеріалу, якщо до того учні навчалися іншою мовою;
- діти можуть не мати простору для навчання онлайн у тому місці, де вони тимчасово мешкають, можуть не мати належного одягу, взуття, шкільного приладдя, планшета чи ноутбука;
- діти можуть мати дуже травматичний досвід та психофізіологічні наслідки війни.

Варто наголосити, що досить часто вчителі також можуть стати жертвами булінгу, якщо не володіють необхідними знаннями, вміннями та досвідом створення позитивного психологічного мікроклімату в класі. Надважливим є рівень підготовленості вчителя до ефективного протистояння та превенції булінгу, до механізмів створення ненасильницької моделі взаємодії та спілкування в класі. Оскільки світовий досвід наглядно демонструє, що безпека освіт-

нього середовища може бути досягнута шляхом формування позитивного світогляду, гуманістичних цінностей і норм поведінки учасників освітнього процесу, а це можливо лише завдяки впровадженню ефективної програми попередження (превенції) булінгу.

На наш погляд, діяльність щодо запобігання та протидії булінгу (цькуванню) в закладі освіти повинна бути системною та відбуватися на постійній основі. Відповідно до Наказу МОН України № 1646 від 28 грудня 2019 року «Деякі питання реагування на випадки булінгу (цькування) та застосування заходів виховного впливу в закладах освіти», метою цього процесу є визначення та реалізацію необхідних заходів, способів і методів запобігання виникненню булінгу (цькування) та (або) потенційних ризиків його виникнення;

- виявлення булінгу (цькування) та (або) потенційних ризиків його виникнення;
- визначення та реалізацію необхідних заходів, способів і методів вирішення ситуацій булінгу (цькування) та/або усунення потенційних ризиків його виникнення.

Виділяють такі завдання діяльності в закладі освіти щодо запобігання та протидії булінгу (цькуванню):

- створення безпечного освітнього середовища в закладі освіти, що включає психологічну та фізичну безпеку учасників освітнього процесу;
- визначення обставин, причин і передумов поширення булінгу (цькування) в закладі освіти;
- підвищення рівня поінформованості учасників(-иць) освітнього процесу про булінг (цькування);
- формування в учасників(-иць) освітнього процесу не терпимого ставлення до насильницьких моделей поведінки, усвідомлення булінгу (цькування) як порушення прав людини;
- заохочення всіх учасників(-иць) освітнього процесу до активного сприяння запобіганню булінгу (цькуванню).

У свою чергу, до заходів, спрямованих на запобігання та протидію булінгу (цькуванню) в закладі освіти, належать заходи щодо:

- організації належних заходів безпеки відповідно до законодавства (пост охорони, відеоспостереження за місцями загального користування тощо);
- організації безпечного користування мережею інтернет під час освітнього процесу;
- контролю за використанням засобів електронних комунікацій малолітніми чи неповнолітніми здобувачами(-ками) освіти під час освітнього процесу;
- розвитку соціального та емоційного інтелекту учасників(-иць) освітнього процесу, зокрема:

- ✓ розуміння та сприйняття цінності прав та свобод людини, вміння відстоювати свої права та поважати права інших;
- ✓ розуміння та сприйняття принципів рівності та недискримінації, поваги до гідності людини, толерантності, соціальної справедливості, доброчесності, вміння втілювати їх у власні моделі поведінки;
- ✓ здатності попереджувати та розв'язувати конфлікти ненасильницьким шляхом;
- ✓ відповідального ставлення до своїх громадянських прав і обов'язків, пов'язаних з участю в суспільному житті;
- ✓ здатності визначати, формулювати та аргументовано відстоювати власну позицію, поважаючи інші, відмінні від власних думки/позиції, якщо вони не порушують прав та гідності інших осіб;
- ✓ здатності критично аналізувати інформацію, розглядати питання з різних позицій, ухвалювати обґрунтовані рішення;
- ✓ здатності до комунікації та вміння співпрацювати для розв'язання різних суспільних проблем, зокрема шляхом волонтерської діяльності тощо;
- ✓ підвищення рівня обізнаності учасників(-иць) освітнього процесу про булінг (цькування), його причини та наслідки, порядок реагування на випадки булінгу (цькування) тощо;
- ✓ створення в закладі освіти культури, що ґрунтується на нетерпимості до будь-яких форм насильства та дискримінації, зокрема булінгу (цькування) [10; 14].

Відповідно до цього, в сучасних умовах створення безпечного освітнього середовища педагогічним працівникам слід працювати на засадах педагогіки партнерства, в основі якої – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Учні, батьки та вчителі, об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними та зацікавленими одnodумцями, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат. Основними принципами реалізації цього підходу є: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); соціальне партнерство (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) [7].

Варто зазначити, що основою та якісною характеристикою процесу взаємодії всіх учасників освітнього середовища є особистісно-довірливе спілкування, а його відсутність спричиняє досить негативні наслідки (емоційний дискомфорт, небажання висловлювати свої погляди, думку, негативне ставлення до себе,

втрата особистої гідності, небажання звертатися за допомогою, ігнорування особистих проблем і труднощів оточуючих дітей та дорослих, неухважність до прохань і пропозицій).

Таким чином, робота над створенням безпечного освітнього середовища не припиняється з досягненням певного результату, це довгий та безперервний процес, оскільки це системний процес реагування на нові виклики життя, пошук нових можливостей, ресурсів, генерування новітніх ідей і правил. Водночас необхідно зазначити, що всі учасники цього процесу повинні усвідомлювати спільну відповідальність, мати певні навички та вміння, бажання та добру волю для такої співпраці.

Література до параграфа

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : навч. посіб. Київ : Атіка, 2009. 684 с.
2. Безпечне освітнє середовище: нові виміри безпеки. Державна служба якості освіти України. URL: <https://sqe.gov.ua/bezpechne-osvitnie-seredovishhe-novi-vim/> (дата звернення 18.05.2023).
3. Кириленко Н.М. Проблеми інформаційної безпеки освітнього середовища вищого навчального закладу. *Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи*: третя міжнар. наук.-практ. конф.: [в 2 ч.]. Ч.1./ Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України та ін.; за ред. М.М. Козяра, Н.Г. Ничкало. Львів: ЛДУ БЖД, 2012. С. 149–151.
4. Кодекс України про адміністративні правопорушення. Редакція від 15.04.2023, підстава - 3000-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/80731-10#Text> (дата звернення 20.05.2023).
5. Кримінальний кодекс України від 05.04.2001 № 2341-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2341-14#Text> (дата звернення 28.04.2023).
6. Крутенко О. В. Створення безпечного освітнього та сімейного середовища для психологічного благополуччя дітей: досвід вітчизняної педагогіки. *Дитинство без насилля: суспільство, школа і сім'я на захисті прав дітей*: матеріали Міжнародної науково-практичної конф. (м. Тернопіль 29-30 квітня 2014 р.). Тернопіль, 2014. С.145-150.
7. Нова українська школа: poradnik для вчителя / під заг. ред. Н.М. Бібік. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. С. 50–69.
8. Пономаренко В., Воронцова Т., Сакович О. Безпечна і дружня до дитини школа в контексті реформи «НУШ»: навч. посіб. Київ : Алатон, 2020. 64 с.
9. Приходченко К. І. Творче освітньо-виховне середовище навчального закладу: навч. посіб. Харків : Основа, 2007. 160 с.
10. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню): Закон України від 18.12.2018р. № 2657-VIII. Поточна редакція від 19.01.2019 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-viii#Text> (дата звернення 25.03.2023).
11. Про Національну стратегію розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/195/2020> (дата звернення: 03.04.2023).

12. Про освіту : Закон України редакція від 28.05.2023 року № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/conv/paran1480#n1480> (дата звернення: 20.04.2023).
13. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 22.03.2022 р. № 2157-IX. URL: <http://ru.osvita.ua/legislation/law/2232/> (дата звернення: 27.03.2023).
14. Про створення безпечного освітнього середовища в закладі освіти та попередження і протидії булінгу (цькуванню) : лист МОН від 14.08.2020 № 1/9-436. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-stvorennya-bezpechnogoosvitnogo-seredovisha-v-zakladi-osviti-ta-poperedzhennya-i-protidiyibulingu-skuvannyu> (дата звернення 28.04.2023).
15. Рекомендації щодо організації укриття в об'єктах фонду захисних споруд цивільного захисту персоналу та дітей (учнів, студентів) закладів освіти: Додаток до листа ДСНС від 14.06.2022 № 03-1870/162-2.URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/civilniyzahist/2022/15.06/Rekom.shchodo.orhanizatsiyi.ukryttya.15.06.2022.pdf> (дата звернення 15.05.2023).
16. Семенова Р.О. Концептуальні основи побудови освітнього середовища для обдарованих дітей та молоді у вітчизняній науці. Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості: монографія. Київ: Імекс-ЛТД, 2014. С. 23–51.
17. Совгіра С.В., Гончаренко Г.Є. Проблеми екологічної безпеки як основи життєдіяльності особистості в освітньому середовищі. *IV Всеукраїнські наукові читання пам'яті Сергія Терещука*: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Миколаїв, 23-24 квітня 2015 р.). Миколаїв: ФОП Швець В.Д., 2015. С. 205–208.
18. Цюман Т. П., Бойчук Н. І. Кодекс безпечного освітнього середовища: метод. посіб. / за заг. ред. Цюман Т. П. Київ : Український фонд «Благополуччя дітей», 2018. 56 с.
19. Hunter, M. A. Cultivating the art of safe space. *Research in Drama Education*, 13(1). 2008. Pp. 5– 21. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13569780701825195>.

Галина Сударева

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6346-1539>

3.2. ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЄКТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМ РОЗВИТКОМ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Інноваційний розвиток закладів освіти, зокрема закладів загальної середньої освіти, потребує нових підходів, пошуку нових форм та змісту педагогічної діяльності, що можливе при здійсненні інноваційної управлінської діяльності, яка ґрунтується на засадах інноваційних стратегій, інноваційних освітніх технологій, однією з яких є педагогічне проєктування.

Інноваційний розвиток закладу загальної середньої освіти. Інноваційна за змістом і характером динаміка світових тенденцій розвитку суспільних процесів вимагає від України вибору не менш інноваційної, випереджальної моделі подальшого розвитку та мобілізації суспільних ресурсів. Це суттєво вплине на систему освіти в цілому та на її загальноосвітню складову, зокрема. Інновації є тим механізмом, який забезпечить в усіх освітніх галузях їх сталий інноваційний розвиток як умови інтеграції освіти України до європейського освітнього простору.

Інноваційний розвиток в Україні є одним із пріоритетних напрямів у системі освіти (В. Кремень, О. Савченко, О. Сухомлинська та ін.). Аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури та дисертаційних досліджень підтверджує посилення уваги науковців до інноваційної діяльності, підвищення професійного рівня та управлінської компетентності педагогічних працівників. Важливі аспекти педагогічної інноватики відображено у працях В. Паламарчук, О. Савченко; філософський аспект висвітлено в працях В. Андрущенко, Б. Гершунського, І. Зязюна; управлінський – в працях В. Бондаря, Л. Ващенко.

Становлення оновленої освіти передбачає природні процеси розвитку педагогічної практики, цілеспрямований управлінський вплив на систему підготовки, перепідготовку педагогічних кадрів, суттєві корективи змісту, стилю діяльності педагогічних установ, педагогів, тобто перехід освітньої системи до функціонування на інноваційних управлінських, організаційних та психолого-педагогічних засадах. Незадоволеність якістю освіти в реальній практиці, усвідомлення необхідності реформування роботи освітніх закладів зумовлюють потребу в оновленні професійної підготовки, стилю професійної діяльності педагога. Особливо значущим є формування і розвиток його здатності жити і працювати в інноваційному полі: прийняти і зрозуміти нове, оволодіти інноваційною ситуацією та освітніми інноваціями у професійній діяльності [17].

Аналізуючи цю проблему, В. Химинець пише, що «динаміка сучасного розвитку цивілізації, прогнозування його перспектив приводять до висновків, що освітня система, навчальний заклад та педагогічний колектив, які ігнорують у своїй діяльності інноваційний чинник, не лише відставатимуть від суспільних процесів, тенденцій, а й спричинятимуть формування особистості, покоління, заздалегідь запрограмовані на аутсайдерські (останні) інтелектуальні, духовні, соціальні позиції. Педагог із застарілими знаннями, байдужий до пізнання й використання у своїй діяльності нового, формуватиме подібні комплекси й у своїх вихованців, з яких мало хто зможе стати успішною особистістю» [18, с 39].

Отже, новим концептуальним орієнтиром модернізації системи освіти є її інноваційний розвиток, до базових понять якого від-

носяться «інновація», «інноваційний продукт», «інноваційний проєкт», «інноваційний потенціал», «інноваційна діяльність» та супутні дефініції «технологія», «педагогічна технологія», «інноваційна педагогічна технологія», «управління», «управління освітнім закладом», «управління педагогічними інноваціями» тощо. Їх розгляд розширює уявлення про інноваційний розвиток закладів загальної середньої освіти.

Статтею 5 Закону України «Про освіту» зазначено, що «освіта є державним пріоритетом, яка забезпечує інноваційний, соціально-економічний і культурний розвиток суспільства. Фінансування освіти є інвестицією в людський потенціал, сталий розвиток суспільства і держави» [7].

Відповідно до Закону України «Про інноваційну діяльність» [6] під інноваціями слід розуміти новостворені (застосовані) і (або) вдосконалені конкурентоздатні технології, продукція або послуги, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного або іншого характеру, що істотно поліпшують структуру та якість виробництва і (або) соціальної сфери. У такому контексті поняття «інновація» має багатовимірне значення, оскільки складається з двох форм: власне ідеї та процесу її практичного використання.

За «Положенням про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності», «освітніми інноваціями є новостворені (застосовані) або вдосконалені освітні, навчальні, виховні, психолого-педагогічні та управлінські технології, методи, моделі, продукція, освітні, а також технічні рішення у галузі освіти, що істотно підвищують якість, результативність та ефективність освітньої діяльності» [14].

Сутнісною ознакою освітньої інновації, що відрізняє її від загального поняття «інновація», є її заданість впливати на рівень професійної діяльності педагога, розширювати інноваційне поле освітнього середовища у навчальному закладі. Інновації, таким чином, є невід'ємною частиною освітньо-педагогічної теорії і практики, оскільки саме за допомогою інновацій освіта робить поступальний крок уперед.

За Законом «Про інноваційну діяльність», інноваційна діяльність – це діяльність, що спрямована на використання і комерціалізацію результатів наукових досліджень та розробок і зумовлює випуск на ринок нових конкурентоздатних товарів і послуг [6].

За «Положенням про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності», інноваційною освітньою діяльністю є діяльність, що спрямована на розроблення та використання результатів наукових досліджень та розробок у сфері освіти [14].

У педагогічній науці інноваційну освітню діяльність розуміють як цілеспрямовану педагогічну діяльність, засновану на осмисленні

власного педагогічного досвіду за допомогою порівняння й вивчення, зміни й розвитку освітнього процесу з метою досягнення більше високих результатів, отримання нового знання, упровадження якісно іншої педагогічної практики.

Об'єктами інноваційної освітньої діяльності є нові емпіричні та теоретичні знання, навчальний та виховний процеси, освітні (педагогічні), дидактичні, виховні, управлінські системи, моделі, методи, інноваційні освітні програми і проекти, інші інтелектуальні продукти, засоби навчання та обладнання, організаційні та адміністративні рішення, а також рішення іншого характеру, що істотно поліпшують якість освіти, результативність та ефективність освітньої діяльності педагогічних та науково-педагогічних працівників закладів освіти.

Комплексну діяльність зі створення, засвоєння, використання та розповсюдження інновацій називають інноваційним процесом. Інноваційні процеси в освіті повинні розповсюджуватися на всі її структурні елементи: зміст освіти; управління та організація освітнього процесу; діяльність педагогів та відносини між ними і здобувачами освіти.

Інноваційний продукт є результатом науково-дослідної і (або) дослідно-конструкторської розробки, інноваційна продукція – нові конкурентоздатні товари чи послуги, що відповідають законодавчо встановленим вимогам. Прямими інноваційними продуктами в освіті є нові навчальні технології, оригінальні виховні ідеї, форми та методи виховання, нестандартні підходи в управлінні. Побічним продуктом освітніх інновацій є зростання педагогічної майстерності вчителя і керівника, рівня їхньої культури, мислення, світогляду.

Інноваційний проект розглядається як комплекс заходів і процедур, необхідних для розроблення, створення та реалізації інноваційного продукту і (або) інноваційної продукції, що відображено у комплекті документів, складених відповідно до вимог законодавства.

Уведемо поняття, якими найбільш часто користуються, здійснюючи інноваційну освітню діяльність.

Технологія – це, в першу чергу, форма реалізації людського інтелекту, в якій відображаються вміння людини використовувати сукупність знань про методи і засоби проведення певного виробничого процесу, в результаті якого відбувається якісна зміна того, що є суб'єктом технології. Технологія не допускає варіативності, її головне призначення – отримати гарантований результат.

Педагогічна технологія – це своєрідна конкретизація методики, проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці; змістова техніка реалізації навчально-виховного процесу; закономірна педагогічна діяльність, яка реалізує науково-обґрунтований проект навчально-виховного процесу і має вищий рівень ефек-

тивності, надійності, гарантованого результату, ніж традиційні методики навчання й виховання.

Інноваційна педагогічна технологія – цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний освітній процес від визначення його мети до очікуваних результатів.

Управління – вид людської діяльності, що забезпечує ефективне та продуктивне досягнення організацією (колективом) наперед заданих цілей та завдань.

Управління педагогічними інноваціями – вид соціального управління, що підтримує цілеспрямованість і організацію інноваційних процесів у системі освіти.

Безумовно, інноваційний розвиток освітніх закладів робить їх більш конкурентноспроможними на ринку освітніх послуг, ефективнішими в управлінні [17].

Реалізація завдань інноваційного розвитку освіти забезпечується створенням спеціального механізму взаємодії інноваційних процесів з національними освітніми традиціями й освітніми тенденціями розвитку світової педагогічної теорії і практики, розробкою моделі управління інноваційною діяльністю педагогів у межах національного освітнього простору відповідно до мети та завдань реформування освітньої галузі в Україні.

Ефективність реалізації нововведень значною мірою залежать від інноваційного потенціалу закладу освіти як здатності створювати, сприймати та реалізовувати нововведення, а також наявності матеріально-технічної, фінансової бази, особистісно-мотиваційної підтримки педагогічних ініціатив, особливостей навчального закладу як організаційної системи у створенні інноваційного середовища тощо.

Освітня реформа Україні виводить на новий організаційний та концептуальний рівень заклади загальної середньої освіти щодо втілення та практичної реалізації стратегії сучасного суспільного розвитку та впровадження Державного стандарту базової середньої освіти.

Досягнення нових цілей української школи потребує постійного пошуку шляхів модернізації змісту освіти. Це вимагатиме реалізації принципово нових інструментів – педагогічних, методичних, які мають ґрунтуватися на особистісно орієнтованому, компетентнісному та діяльнісному підходах до навчання, враховувати вікові особливості фізичного, розумового та психічного розвитку дитини на кожному з рівнів освіти, орієнтуватися на здобуття учнями умінь і навичок, необхідних сучасній людині для успішної самореалізації в особистому житті, професійній і громадській діяльності.

Інноваційна діяльність в освіті виявляється передусім в оновленні та освоєнні нового змісту освіти, що пов'язано з освоєнням теорії і практики ринкової економіки, нових процесуальних умінь, розвитком здатностей оперувати інформацією та творчого вирішення проблем. Ці проблеми розв'язуються за допомогою створення інноваційних структур у системі загальної середньої освіти, пошуку потенційних інвесторів та збереження інтелектуального потенціалу педагогічних працівників. На цій основі створюється модель управління інноваційною діяльністю, яка дає змогу реалізувати й вивчити практичну доцільність упровадження освітніх інновацій.

Активність інноваційних пошуків в освіті зумовила потребу виявлення шляхів регулювання інноваційними процесами. А управління цими процесами є однією зі складових загальної системи управління освітою і тому діє в межах спільних законів її розвитку, що ґрунтується на основі розподілу та кооперації праці.

Отже, інноваційний розвиток ЗЗСО має глибокий соціально-педагогічний зміст, тому що від нього залежить успіх перетворень у системі освіти. Для реалізації цього в освітній сфері має панувати творчість, постійний пошук, які є основним середовищем для нових ідей і пошуків, досягнень.

Управління інноваційним розвитком закладу загальної середньої освіти. Нові освітні стандарти, інтеграція у європейський та світовий освітній простір актуалізували проблему управління інноваційними процесами в закладах загальної середньої освіти.

Важливість цієї проблеми висвітлюється у таких нормативних документах, як Національна доктрина розвитку освіти, Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Концепція «Нова українська школа», Державні стандарти, що визначають стратегічні напрями інноваційних трансформацій в українській освіті, а також – у нормативних актах прямої дії: «Положення про порядок здійснення інноваційної діяльності», «Положення про експериментальний загальноосвітній заклад» тощо, у яких зазначається, що об'єктами інноваційної діяльності є управлінські системи, моделі, методи тощо, що істотно поліпшують якість освіти, результативність та ефективність освітньої діяльності педагогічних працівників освітніх закладів.

Проблема управління інноваційними процесами в освітньому закладі, підготовки педагогів до інноваційного пошуку є предметом наукового аналізу вітчизняних дослідників (В. Даниленко, В. Олійник, В. Паламарчук, В. Пінчук та ін.). У наукових дослідженнях учених систематизовано набутий досвід управління розвитком школи, що стало передумовою концентрації уваги на питаннях організації інноваційних процесів, технології управління ними,

вироблення системи оцінювання педагогічних інновацій, матеріально-технічного забезпечення нововведень тощо.

З позицій інноваційного менеджменту цю проблему детально розглядали Л. Даниленко, Н. Погрібна. На думку Л. Даниленко, специфікою інноваційної освітньої діяльності є реалізація творчих здібностей педагогів, спрямованих на розробку педагогічних інновацій у вигляді нових навчальних планів і програм, педагогічних технологій, підручників, посібників; упровадження їх у практику роботи школи; отримання відповідних інвестицій, розвиток інноваційної культури [3, с. 58].

О. Мармаза визначає управління розвитком освітнього закладу як вид управлінської діяльності, який спрямований на переведення установи в режим розвитку та досягнення якісно нових освітніх результатів. Авторка стверджує, що управління розвитком повинно забезпечувати збільшення потенційних можливостей закладу за рахунок засвоєння певних нововведень. Тому об'єктом управління розвитком виступають інноваційні процеси та процеси, що їх забезпечують. На думку дослідниці, управління функціонуванням освітнього закладу орієнтоване на сьогоденні потреби, а управління розвитком – на майбутні [12, с. 13].

В умовах реформування освіти в Україні та різноманітності інноваційних процесів в управлінні закладами загальної середньої освіти накопичилися реальні протиріччя між потребами педагогічної практики та її науковим забезпеченням, серед яких такі :

- оновлення стратегічних цілей освіти, спрямованих на самокерований розвиток, самореалізацію суб'єктів освітнього процесу в умовах постійних змін і відсутність відповідної системи управління освітнім процесом;
- тенденція переходу (у теорії та практиці) від управління одностороннього впливу до управління на основі взаємодії, розкриття потенціалу суб'єктів управління і відсутність технології такого управління;
- необхідність забезпечення безперервності освіти педагогічного колективу закладу освіти та відсутність технологій і механізмів управління його професійним розвитком, які б, з одного боку, сприяли збереженню цілісності педагогічної системи і стратегій освітнього процесу, а з іншого – надавала можливість мобільного управління і враховувала специфіку освітніх процесів управління розвитком закладу освіти [16].

Основними причинами є недостатня розробленість процесів упровадження інноваційних теоретичних концепцій у практику роботи сучасної школи та низький рівень підготовки вчителя до інноваційної діяльності, зокрема до процесу педагогічного проектування.

Управління інноваційними процесами в закладах загальної середньої освіти розглядається сучасними дослідниками як частина управлінської діяльності, в якій засобами планування, організації, керівництва й контролю процесів розробки і засвоєння новизни забезпечується цілеспрямованість та організованість педагогічного колективу освітнього закладу щодо нарощення його освітнього потенціалу, підвищення рівня його використання і, як наслідок, отримання якісно нових результатів освіти.

Концептуальна мета управління інноваційним розвитком закладу освіти визначається як заздалегідь запрограмований результат інноваційної діяльності, спрямованої на переведення закладу на більше високий якісний рівень (І. Дичківська, О. Мармаза, О. Пометун, Т. Сущенко та інші). Водночас І. Дичківська наголошує на тому, що інноваційність не є і не може бути самоціллю в педагогічній практиці. Мета її полягає в оптимізації освітнього процесу, у забезпеченні його відповідності умовам і тенденціям суспільного буття [4, с. 12].

Управління інноваційними процесами здійснюється на загальнодержавному, регіональному рівнях та на рівні загальноосвітніх навчальних закладів. Спільним для всіх рівнів управління освітою є прагнення подолати адміністративний стиль управління, мінімізувати бюрократичні зв'язки між рівнями управління, використовувати інтелектуальний та творчий потенціал педагогів, залучати вчених до вирішення проблем сучасної педагогічної практики [2].

Зміст поетапного управління інноваційними процесами на загальнодержавному рівні складається з організації засвоєння педагогами, керівниками школи нових цілей і нових професійних знань; вивчення готовності керівників школи й учителів до запровадження нових програм; підготовка методичного забезпечення нових інтегрованих курсів; запровадження нового змісту й форм управлінської діяльності на рівні школи; виявлення оцінки можливостей школи з точки зору доцільності зміни її статусу, структури й кадрів; індивідуальної роботи з учителями, всебічного вивчення причин, які ускладнюють запровадження педагогічних інновацій; удосконалення організаційної і професійної культури школи.

Слід відмітити, що загальнодержавний рівень управління інноваційними процесами здійснює основну функцію управління освітою в державі – забезпечення умов для реалізації освітніх потреб сучасної особистості і суспільства. Реалізація нового змісту управління освітою сприяє формуванню сучасного освітнього середовища.

Колегія Міністерства освіти і науки України визначила пріоритетні напрями інноваційної діяльності галузевого рівня у сфері освіти:

- інноваційні технології навчання;
- інтерактивні методи навчання з використанням інформаційних технологій;
- створення комп'ютерно-орієнтованих методів систем навчання з різних предметів і навчальних дисциплін;
- розробка і впровадження новітніх дидактичних моделей та технологій профільного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах;
- розробка програмових засобів навчального та наукового призначення, новітніх програм, підручників, посібників та методичних матеріалів нового покоління, в тому числі – електронних [2].

На думку О. Савченко, на загальнодержавному рівні формуються дві доміанти управління інноваційними процесами: запровадження державних стандартів і особистісно-орієнтованих методичних систем. При цьому на всіх рівнях має реалізуватися поетапний підхід до створення науково-методичного супроводу інноваційного процесу, щоб досягти цілісності, оптимального співвідношення зовнішнього й внутрішнього управління та самоуправління з поточним коригуванням результатів управлінської діяльності.

Оскільки загальна мета виявляє основний напрям розвитку школи, то інноваційна мета вказує на засоби розвитку шкільної системи, її окремої структури управління інноваційним розвитком закладу загальної середньої освіти значною мірою залежить від багатьох чинників, а саме: від інноваційного, матеріально-фінансового, особистісного потенціалів й потенціалу освітнього закладу, інноваційного потенціалу школярів [2]

Інноваційний потенціал школи – це здатність створювати, сприймати та реалізовувати нововведення. На цій основі створюється модель інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу, яка обґрунтовує можливості школи до інноваційної діяльності.

Важливою складовою інноваційного потенціалу є здатність навчального закладу до створення інноваційного середовища: наявність високого освітньо-культурного рівня батьків школярів, можливостей залучення науковців-консультантів з закладах вищої освіти, позашкільних закладів та установ, підприємств для інноваційної роботи та співпраці.

Оскільки загальна мета виявляє основний напрям розвитку закладу загальної середньої освіти, то інноваційна мета вказує на засоби розвитку шкільної системи, її окремої структури. Інноваційний потенціал закладу загальної середньої освіти щодо конкретного нововведення – це: зацікавленість учасників інноваційної діяльності в позитивному кінцевому результаті; компетентність

учасників інноваційної діяльності щодо реалізації нововведення, співвідношення цілей школи з новою педагогічною ідеєю, наявність відповідальних сторін за процес і результати апробації нововведення (автор, науковий консультант та ін.); узгодженість інтересів між суб'єктами інноваційної діяльності, з одного боку, та адміністрацією (педагогічним колективом, батьками), з іншого.

Можна виділити такі основні етапи процесу впровадження нововведень у практику шкільної системи освіти:

- 1 етап: усвідомлення усіма членами шкільного колективу необхідності змін та впровадження нововведень, формування відповідного інформаційного поля на основі залучення педагогічного, учнівського та батьківського колективів до різних форм інформаційної діяльності, моніторинг адміністрацією якості освітніх процесів у навчальному закладі й оприлюднення їх кількісні та якісні показники;
- 2 етап: пошук та актуалізація нових ідей, формування творчої групи, діяльність якої спрямовується на розробку та оформлення ідеї у відповідний проєкт чи програму;
- 3 етап: здійснення проєктування, підготовка проєкту нововведення творчою групою;
- 4 етап: управління процесом упровадження нововведення;
- 5 етап: стратегія управління та підготовка суб'єктів інноваційної діяльності до роботи в нових умовах. На цьому етапі відбувається освоєння (апробація) нової педагогічної ідеї, тому важливим для керівника школи є урахування «людського фактора» (мотивація, стреси, функціональна невизначеність, вчасна поінформованість, неконтрольованість ситуацій тощо) в інноваційному процесі та створенні комфортних умов для роботи всіх суб'єктів інноваційної діяльності;
- 6 етап: подолання опору та психологічного дискомфорту;
- 7 етап: оприлюднення результатів інноваційної педагогічної діяльності (інноваційного продукту) на рівні батьків, школярів, учителів, органів державного управління. Основними формами оприлюднення результатів інноваційної педагогічної діяльності є семінари-презентації, публічні конференції для батьків, учителів, керівників загальноосвітніх навчальних закладів, виступи в засобах масової інформації тощо.

Отже, управління інноваційною освітньою діяльністю – це складний процес, що потребує науково-методичного підходу на всіх рівнях управління. Дослідження проблем успішного управління інноваційними процесами в закладах загальної середньої освіти дало змогу виявити чинники, що стимулюють та забезпечують їх прогресивний розвиток. Це створення умов для інноваційної діяльності, цільовий і ціннісний аспект управління, а також його технологічне забезпечення.

Педагогічне проектування як засіб управління інноваційним розвитком закладу загальної середньої освіти.

Інноваційний розвиток закладу загальної середньої освіти – це цілеспрямований, незворотний процес керування інноваційних змін у його педагогічній системі, що призводять до якісно нового рівня освітньої діяльності педагогічного та учнівського колективу. Основу й зміст інноваційних освітніх процесів становить інноваційна діяльність загальноосвітніх навчальних закладів, сутність якої полягає в широкому експериментуванні, апробації та застосуванні освітніх інновацій у педагогічному середовищі закладу загальної середньої освіти. Провідним механізмом здійснення освітньої інноваційної діяльності є педагогічне проектування як особливий і своєрідний вид творчої науково-дослідної діяльності педагогічних працівників.

Організація проектування дає основу для створення як широкомасштабних проєктів з розв'язання сучасних проблем освітньої галузі, так і проєктів з модернізації освітнього процесу окремого навчального закладу. Їх результатом стають структурні, змістові зміни в роботі закладу, створення якісно нової педагогічної практики. В умовах сучасного етапу модернізації української освіти педагогічне проектування стає інструментом реалізації особистісно-зорієнтованого, компетентнісного та діяльнісного підходів в освіті. Все це зумовлює актуальність проблеми організації педагогічного проектування, великий інтерес до неї з боку науковців та педагогів-практиків.

Управління освітніми проєктами є однією зі складових загальної системи управління освітою. Інноваційна трансформація навчального закладу відбувається завдяки тому, що педагогічне проектування призводить до створення та впровадження освітніх інновацій в шкільну систему навчання, сприяє наближенню освітнього процесу до логіки наукового дослідження; виходу педагогів на дослідницький рівень у практичній діяльності, розвитку в них професійних компетентностей.

Навчання педагогів техніці педагогічного проектування є однією з істотних умов розвитку навчального закладу, а створення педагогами локальних педагогічних проєктів – одним із показників продуктивності педагогічного процесу.

Одночасно педагогічне проектування позитивно впливає на пізнавальний, креативний, соціально-моральний, емоційно-ціннісний розвиток школярів; допомагає ефективно залучати до педагогічного процесу їх батьків. Внаслідок цього активна, конструктивна творчість стає постійним супутником дитячої життєдіяльності.

Разом з тим у закладах загальної середньої освіти проектний підхід на сьогоднішній день упроваджується на недостатньому рівні як в кількісному, так і в якісному вимірах. Для запуску й розгортання педагогічного проектування у навчальному закладі важливими стають систематизація, узагальнення та поширення інформації про інноваційні освітні проекти та розроблені в ході їх реалізації освітні інновації. Обізнаність педагогічної спільноти про інноваційні інституції та практики, про успішні інноваційні проекти сприяє перетворенню їх на потужний механізм постійного інноваційного оновлення освітньої системи.

Ретроспективний аналіз дослідження проблеми проектування у сфері освіти дозволив зафіксувати, що ряд важливих теоретичних ідей було закладено у вітчизняній педагогіці ще у 20-ті роки ХХ ст. (П. Блонський, С. Шацький та ін.). У вітчизняній педагогічній науці фундатором цього напрямку правомірно вважають А. Макаренку, який був переконаним прихильником проектування в людині всього найкращого [9, с. 35].

Сьогодні проектна технологія знайшла свій розгляд у наукових працях багатьох зарубіжних і вітчизняних дослідників у різноманітних аспектах: філософсько-історичні засади педагогічного проектування, його типологія, сутність та поліфункціональність; методичні та технологічні принципи проектування педагогічного процесу. Більшість науковців у визначенні поняття «проектування» акцентує увагу на інноваційній спрямованості останнього та творчій основі в процесі проектування.

Так, у працях Л. Іванової висвітлено історико-теоретичні аспекти проблеми проектування освітніх систем, розкрито результати історико-теоретичного аналізу проблеми, визначено специфічні принципи педагогічного проектування та його застосування у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі [8].

Теоретико-методологічним засадам проектування інноваційних педагогічних систем присвячено праці В. Докучаєвої [5], Н. Брюханової [1] (теорія і методика проектування системи педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів), М. Коляди [10] (сутність педагогічного проектування на основі діяльнісного підходу до його організації та принципів педагогічного проектування з опорою на систему цілепокладання), В. Костіної [11] (педагогічне проектування освітнього середовища як умова розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх власних потреб та запитів в процесі здобуття освіти та як підсистема педагогічних новоутворень майбутнього фахівця в системі його професійної підготовки), А. Цимбалару [19] та О. Коберника [9] (висвітлення семантики понятійного апарату проблеми педагогічного проектування).

Проектування технологій управління інноваційним розвитком

школи досліджувалося українськими науковцями: Л. Ващенко, Л. Даниленко, О. Мариновська, О. Мармаза, І. Осадчий, С. Подмазін; проектування педагогічного процесу з розробкою окремих елементів управління досліджували П. Атаманчук, М. Гриньова, А. Кух, В. Мельник, Т. Семенюк; проектування педагогічних ситуацій для управління навчально-пізнавальною та навчально-творчою діяльністю – Л. Закота, О. Коберник, В. Сипченко, Л. Ричкова, К. Яресько.

У педагогічних дослідженнях процес проектування розглядається як основний механізм здійснення та розвитку інноваційної діяльності як особливий вид творчості, який включає прогнозування, моделювання та аналітичне оцінювання. Разом з тим, широке коло досліджень цього напрямку не вичерпує всіх питань педагогічного проектування, зокрема не систематизує питання реалізації його як основного способу здійснення інноваційної діяльності, не визначено вимоги до підготовки вчителів до педагогічного проектування. Результати освітнього моніторингу свідчать про слабкий рівень реалізації інноваційних педагогічних ідей на практиці. Основними причинами є недостатня розробленість процесів упровадження інноваційних теоретичних концепцій у практику роботи сучасної школи та низький рівень підготовки вчителя до інноваційної діяльності, зокрема до процесу педагогічного проектування.

Базовими поняттями дослідження є «проект», «проекування», «педагогічне проектування», «педагогічно-проекувальна діяльність».

У «Сучасному словнику іншомовних слів» «проект» (від латинського «кинутий уперед») визначається як: 1) технічний документ, розроблений план для зведення споруд, виготовлення машин, приладів; 2) попередній текст якогось документа; 3) план, задум. У загальному вигляді проект – це мета і результат проектування [15, с. 342].

У наукових дослідженнях визначення поняття «проект» неоднозначне. Так на думку вітчизняних і зарубіжних вчених, проект – це:

- сукупність концептуальної і формальної моделі і пакет документів, що описує план подальшої діяльності;
- обґрунтована, спланована та усвідомлена діяльність, що спрямована на формування творчо-інтелектуальних, предметних знань і вмінь;
- процес, який дає початок змінам у штучному середовищі;
- ідеальний образ передбачуваного або можливого об'єкту чи стану;
- цільовий акт діяльності, в основі якого лежать інтереси особистості;

- механізм розвитку освіти, тобто одна із найважливіших форм інноваційної діяльності в освіті, що призводить до появи нововведення;
- задум, план, прообраз певного об'єкта тощо [9, с. 10].

На підставі аналізу зазначених вище поглядів дослідників на поняття «проект», можна надати його узагальнене визначення: проект – це самостійно виконаний особистістю комплекс дій; обґрунтована спланована і усвідомлена діяльність; процес, який задає початок змінам; ідеальний образ, задум, план, прообраз об'єкта; цільовий акт діяльності і т.д.

Ми розглядаємо проект як задум, прототип чи прообраз будь-якого об'єкту, виду діяльності.

Проект є результатом проектувальної діяльності. У «Сучасному словнику іншомовних слів» «проекування» – це:

- 1) процес створення проекту;
- 2) креслення проєкції, зображення фігури або предмета на площині [15, с. 343].

За своєю сутністю і призначенням проектування охоплює практично всі сфери діяльності людини та суспільства і тісно пов'язане, з одного боку, з передбаченням і прогнозуванням, з іншого – з плануванням та іншими функціями управління.

Педагогічне проектування тотожне проектуванню у технічних та соціальних науках. Проте аналіз існуючих досліджень свідчить про істотні розбіжності в його тлумаченні.

У працях вітчизняних і зарубіжних науковців існують різні тлумачення дефініції «педагогічне проектування». Залежно від контексту воно розглядається як явище педагогічної дійсності; феномен проектної культури вчителя; спосіб буття педагога; модель вирішення проблем практики; модель саморегулювання професійної діяльності; тип інноваційної діяльності; вид проектування та моделювання передового педагогічного досвіду; система науково-методичного супроводу запровадження інновацій; технологія впровадження інновацій; форма науково-методичної роботи; метод реалізації інноваційних перетворень; засіб саморозвитку та самореалізації педагога тощо. В. Докучаєва, аналізуючи сутність поняття «проекування» як об'єкт дослідження, розглядає його як інтелектуально-творчу діяльність педагога щодо аналізу та оцінювання педагогічної дійсності та проектування її в майбутньому, результатом якого є інноваційна педагогічна систем [5, с. 15].

Заслуговує на увагу всеосяжне визначення педагогічного проектування, сформульоване О. Коберником: педагогічне проектування – це елемент індивідуальної, системної чи групової педагогічної діяльності, що включає моделювання, проектування та конструювання педагогічного об'єкта (явища чи процесу) і спрямована на

обґрунтування цільової ідеї, розробку та створення моделі, конструювання та реалізацію педагогічного проекту [9, с. 7].

Аналіз наведених поглядів переконує, що зазначені підходи до визначення сутності педагогічного проектування не є суперечливими, а відображають його багатоаспектний і поліфункціональний характер.

Педагогічне проектування у нашому дослідженні розглядається як цілеспрямована педагогічна діяльність (колективна або індивідуальна) зі створення освітнього проекту, яким є інноваційна модель вирішення актуальних проблем у системі навчання (навчальне проектування), виховання (виховне проектування), методичної діяльності (методичне проектування), управління функціонуванням загальноосвітнього навчального закладу (управлінське проектування).

Отже, сутність педагогічного проектування – зміна педагогічної дійсності на інноваційній і творчій основі.

З точки зору компетентнісного підходу, проектно-педагогічну діяльність можна розглядати як складову професійної компетентності педагога, оволодіння якою забезпечує створення системної моделі об'єкта педагогічної дійсності та можливих варіантів її використання за допомогою комплексу проєктивних умінь.

Вміння у проектній діяльності формуються у процесі оволодіння проектно-педагогічними прийомами, що охоплюють дії з діагностики рівня навченості та вихованості школярів, здібностей та можливостей, обсягу їхнього мотиваційного поля; формулювання мети та завдань, планування та організацію освітньої діяльності учнів, контролю, корекції та оцінювання результатів педагогічної діяльності, проектування подальшого етапу педагогічного процесу [9, с. 10].

Об'єктом проектування, як правило, є певна педагогічна конструкція: педагогічна система, процес, технологія, метод, прийом, завдання, ситуація чи зміст освіти, навчальна програма, підручник, навчальний посібник тощо.

Навіть маючи зовні традиційне вираження, об'єкт проектування повинен створюватися на новій ідеї і відповідати такими вимогам:

- соціальна визначеність,
- конструктивність,
- оригінальність,
- практична придатність.

Тому потреба в проектуванні виникає за умови, якщо знайдено новий спосіб розв'язання існуючої проблеми. Створення відомого педагогічного об'єкта апробованим способом зводить проектування до рівня методичної розробки. У відповідності до виду проєк-

тувальної діяльності проекти можуть бути навчального, виховного, методичного, управлінського видів.

У Сумській гімназії №1 завдяки педагогічному проектуванню було виконано кілька інноваційних проектів, які дозволили впровадити у педагогічний процес закладу низку освітніх і педагогічних інновацій і тим сприяти інноваційному розвитку закладу в цілому. Серед них - проекти різного спрямування, а саме:

- «Дослідження біорізноманіття Гетьманського національного природного парку»;
- «Застосування театру тіней при вивченні теми з фізики «Прямолінійне поширення світла»;
- «Портфоліо як інструмент забезпечення нової якості освіти, «Козацькому роду нема переводу»;
- «Організаційно-методичні засади запровадження кейс-методу як інноваційного засобу соціалізації учнівської молоді»;
- «Технологічна модель атестації педагогічних працівників»;
- «Зошит для практичних робіт з хімії: реалізація Державного стандарту освіти».

Навчальне проектування призначено для створення навчального проекту, метою якого є інноваційні зміни в освітньому процесі: оновлення умов, за яких учні самостійно і з бажанням одержують необхідні знання з різних інформаційних джерел, придбають комунікативні вміння; розвивають дослідницький досвід і системне мислення; навчаються користуватися здобутими знаннями для розв'язання пізнавальних і практичних завдань, результатом чого стає опанування низки компетентностей. Прикладами є наведені вище проекти «Дослідження біорізноманіття Гетьманського Національного природного парку», «Застосування театру тіней при вивченні теми з фізики «Прямолінійне поширення світла»».

Виховне проектування – це створення виховних проектів у системі розвитку індивідуальності та суб'єктності вихованця, формування дитячого колективу та здійснення виховного впливу на особистість через клас, групу, колектив; задоволення постійної потреби школярів у спілкуванні та співпраці, будівництві взаємовідносин без конфліктів, як це відбувається під час реалізації проектів «Портфоліо як інструмент забезпечення нової якості освіти», «Козацькому роду нема переводу».

Метою методичного проектування є розробка методичного проекту щодо забезпечення науково-методичного супроводу впровадження освітніх інновацій у педагогічний процес закладу загальної середньої освіти. Саме проектно-цільова модель організації методичної роботи допомагає створити дослідницьке, творче середовище в школі, як цьому сприяє виконання проекту «Організаційно-методичні засади запровадження кейс-методу як інноваційного засобу соціалізації учнівської молоді».

Управлінське проектування спрямоване на створення управлінських проектів для запровадження змін у педагогічній системі навчального закладу, як правило, з метою зміни або оновлення моделі його функціонування. До такого типу відносяться проекти «Технологічна модель атестації педагогічних працівників загальноосвітнього навчального закладу», «Зошит для практичних робіт з хімії: реалізація вимог Державного стандарту загальної середньої освіти».

Треба відзначити, що створені в результаті педагогічного проектування проекти певних видів можуть бути комбінованими, розв'язуючи проблеми у різних сферах педагогічного середовища навчального закладу. Так, проект «Організаційно-методичні засади запровадження кейс-методу як інноваційного засобу соціалізації учнівської молоді» дозволив не тільки оновити зміст методичної діяльності педагогів, але й внести інноваційні зміни у навчальний процес. Проект «Дослідження біорізноманіття Гетьманського Національного природного парку» спрямований на вирішення як начальних, так і виховних завдань біологічної освіти школярів. Управлінський проект «Зошит для практичних робіт з хімії: реалізація вимог Державного стандарту загальної середньої освіти» в той же час удосконалює організацію навчального процесу та підвищує його ефективність.

Зазначимо, що проекти, створені в процесі педагогічного проектування кожного із трьох видів, можуть бути різних типів у залежності від форми проектного продукту, рівня задіяних ресурсів, спрямованості на вид діяльності, масштабності, складності й тривалості виконання. У таблиці 1 наведена типологія педагогічних проектів (таблиця 1).

Як багатofункціональний процес педагогічне проектування виконує аналітично-інформаційну, прогностичну, перетворювальну, нормувальну функції і в той же час залишається системою, якій, за О. Коберником [9, с. 15], властиві такі ознаки:

- цілісність: відсутність зведення системи до суми її частин, сприймання і розгляд її як єдиного цілого;
- структурність: зв'язки та відношення елементів системи упорядковуються в деяку структуру, яка визначає функціонування системи;
- взаємозв'язок системи з середовищем;
- ієрархічність: кожний компонент може розглядатися як система, до якої входить інша;
- багатоваріантність описування: кожна система, що представляє собою складний об'єкт, у принципі не може бути зведена лише до якоїсь однієї картини, одного відображення, а може бути описана багатьма способами.

Класифікація педагогічних проєктів

Класифікаційна ознака	Типи проєктів
Вид	навчальний, виховний, методичний, управлінський
Форма	концепція, план, програма, стандарти, сценарій, тематична розробка, педагогічна технологія, педагогічні засоби (підручники, посібники, наочні матеріали), модель
Рівень	міжнародний, національний, міжрегіональний, регіональний, районний, шкільний, на рівні окремого педагога
Спрямування	дослідницький, практико-орієнтований, творчий, рольовий, інформаційний, організаційний, освітній, просвітницький, технічний
Масштабність	монопроєкт, міжпредметний
Кількість учасників	індивідуальний, груповий, масовий
Складність	простий, середньої складності, складний
Тривалість	довгостроковий (кілька місяців), середньої тривалості (від тижня до місяця), короткотривалий (1-7 днів)

Очевидним є те, що функціонування такої багатовекторної системи, як педагогічне проєктування, має бути підпорядкованим певним принципам, серед яких:

- принцип людських пріоритетів, який орієнтує на людину – учасника підсистем, процесів або ситуацій. Цей пріоритет обумовлює гуманістичний і природовідповідний характер педагогічного проєкту;
- принцип саморозвитку проєктованих систем, процесів, ситуацій, що передбачає створення їх динамічними, гнучкими, здатними під час реалізації до змін, перебудови, ускладнення або спрощення;
- принцип динамізму, що передбачає рух системи від сутності вищого порядку до сутності більш низького порядку;
- принцип повноти, що передбачає забезпечення реалізації в спроєктованому об'єкті системи вимог до його функціонування;
- принцип діагностованості, що передбачає організацію постійного зворотного зв'язку, реалізацію вимірювального інструментарію, моніторинг функціонування системи на практиці;
- принцип конструктивної цілісності, що передбачає встановлення міцного взаємозв'язку між компонентами методичної системи, етапами її проєктування та реалізації на практиці [9, с. 39].

Оскільки проектування є основним засобом вираження інноваційної діяльності, її сутністю та змістом, невід'ємною частиною педагогічної творчості, то суттєвим, на наш погляд, є алгоритм проектування інноваційного процесу, варіантів якого у науково-методичній літературі запропоновано чимало. Так, структурно-функціональна модель технології проектування І. Коновальчука складається з чотирьох рівнів:

- 1) структурний (поєднує компоненти, які характеризують зміст педагогічної системи та її стан у статистиці: інформація, цілі навчання та виховання, об'єкт, суб'єкт, предмет, засоби, результат);
- 2) функціональний, на якому визначаються задачі та функції етапів проектування (гностичного, прогностичного, орієнтаційно-пошукового, планування, конструктивного та контрольно-оцінювального);
- 3) технологічний, який визначає зміст та послідовність дій та операцій проектування (діагностика, цілепокладання, моделювання, структурування діяльності, операційно-інструментальна розробка форм, методів, прийомів, способів педагогічної взаємодії, уявне експериментування);
- 4) результативний, який відображає результат трансформації у процесі проектування педагогічної системи у проєкт технології педагогічного процесу [13].

В. Докучаєва алгоритм процесу проектування інноваційних педагогічних систем формує на основі значимості певного виду діяльності в цей момент, тобто який тип завдання вирішується педагогом-проектувальником. Її модель включає такі етапи:

- 1) аналітико-діагностуючий,
- 2) цілеутворюючий,
- 3) стратегічно-прогнозуючий (формування гіпотез, моделювання варіантів досягнення цілей, прогнозування результату),
- 4) концептуально-формуючий (створення концепції проєкту, побудова узагальнених моделей діяльності),
- 5) організаційно-уточнюючий (роз'яснення завдань, формування умов та засобів організації процесу проектування, визначення етапів реалізації концепції),
- 6) експериментально-технологічний (здійснення проєкту, моніторинг процесу реалізації, оцінка, коригування),
- 7) рефлексивно-оцінювальний (оцінка, аналіз результатів, визначення проблем проєкту; формування перспективних напрямків подальшої діяльності),
- 8) оформлення і опис процесу і результатів проектування інноваційної педагогічної системи,
- 9) експертно-оцінювальний [13].

У нашому дослідженні встановлено чотири етапи, що узагальнено відповідають структурі будь-якого виду діяльності і кожному з яких притаманні певні види дій проєктувальників, підпорядкованих меті етапу. Це – стратегічний, планувальний, виконавчий, підсумково-оцінювальний етапи (таблиця 2).

Таблиця 2.

Організаційно-методичне забезпечення проєктної діяльності

Структурні етап	Функції проєктної діяльності
I етап Стратегічний	<ol style="list-style-type: none"> 1. Виявлення проблеми, аналіз її стану, встановлення причинно-наслідкових зв'язків і визначення об'єкта проєктування. 2. Вибір типу проєкту, визначення учасників, ресурсів, матеріального і методичного забезпечення. 3. Визначення мети, затвердження концепції проєкту. 4. Усвідомлення колективом, групою педагогів або окремим з них необхідності змін і впровадження нововведень. 5. Формування відповідного інформаційного поля.
II етап Планувальний	<ol style="list-style-type: none"> 1. Установлення ефективних форм проєктування. 2. Створення команд (и), розподіл обов'язків. 3. Теоретичне забезпечення проєктування (пошук інформації, необхідної для здійснення проєкту). 4. Методологічне забезпечення проєкту (складання схем, планів, розрахунків критеріїв оцінки результату, анкет тощо). 5. Установлення часово-просторових меж проєктування та його матеріально-технічного й нормативно-правового забезпечення. 6. Складання алгоритму дій, структурування роботи. 7. Створення Паспорту проєкту.
III етап Виконавчий	<ol style="list-style-type: none"> 1. Розробка змісту проєкту з відповідним супроводом. 2. Уявне експериментування (програвання в уяві функціонування створеного проєкту), прогнозування результатів у вигляді припущення щодо прояву особистісних якостей та корекція проєкту. 3. Упровадження розробленої системи, стимулювання учасників проєкту, встановлення контролю за ходом роботи, забезпечення управління та координації дій учасників проєкту.
IV етап. Підсумково-оцінювальний	<ol style="list-style-type: none"> 1. Експертна оцінка проєкту (перевірка проєкту компетентними фахівцями, користувачами та їх оцінка). Порівняння отриманих та очікуваних результатів. 2. Корекція проєкту (внесення коректив з урахуванням експерименту та експертної оцінки). 3. Прийняття рішення про запровадження проєкту в педагогічну практику. Оприлюднення результатів проєктної діяльності. Подолання опору та психологічного дискомфорту. 4. Підготовка кадрів, методичного супроводу з метою поширення проєкту.

На першому, стратегічному, етапі аналізується стан педагогічної проблеми, що потребує вирішення, встановлюється об'єкт проектування, вибирається тип проекту, визначаються учасники проектування, ресурси, матеріальне та методичне забезпечення; визначається мета, затверджується концепція проекту; організується підготовка учасників проекту до проектувальної роботи.

Другий етап, планувальний, присвячений докладному плануванню процесу проектування: встановлюються форми проектування, створюються команди, розподіляються обов'язки між їх членами, планується їх діяльність.

Важливим моментом щодо усвідомлення всього процесу педагогічного проектування є створення на цьому етапі Паспорту проекту. У науково-методичних виданнях наводяться чисельні приклади структури такого Паспорту. У педагогічному проектуванні в Сумській гімназії №1 визначений такий зміст Паспорту проекту:

1. Назва проекту.
2. Автор(и) проекту.
3. Керівник(и) проекту.
4. Консультант(и) проекту.
5. Учасники (виконавці) проекту.
6. Мета проекту.
7. Завдання проекту.
8. Очікувані результати.
9. Актуальність проекту.
10. Тип проекту: за формою, рівнем, спрямуванням, масштабністю, кількістю учасників, складністю, тривалістю.
11. Термін реалізації проекту.
12. Ресурси.
13. База реалізації проекту.
14. Продукт (и) проектної діяльності.
15. Опис (анотація) проекту, що додається після завершення роботи над проектом).

На третьому, виконавчому, етапі відбувається розробка проекту, уявне його експериментування та корекція, управлінням та координація дій проектувальників.

На четвертому, підсумково-оцінювальному, етапі на основі експертної оцінки проекту, порівняння очікуваних та отриманих результатів вносяться необхідні зміни до його змісту, приймається рішення про запровадження, оприлюднюються результати проектної діяльності (презентація проекту), проводиться підготовка педагогів до активного користування інноваційним продуктом у педагогічній діяльності, готується методичний супровід поширення ідей проекту.

Запропонований алгоритм проєктувальної діяльності пройшов апробацію під час виконання проєктів у Сумській гімназії №1 і засвідчив доцільність, раціональність і відповідність його етапів структурі діяльності із створення проєкту, незалежно від його типу та виду. У Додатку наведено Паспорт проєкту «Технологічна модель атестації педагогічних працівників закладу загальної середньої освіти».

Практично важливим у педагогічному проєктуванні має бути підпорядкування його певним вимогам, що можуть несуттєво змінюватися в залежності від його особливостей. У таблиці 3 наведено загальні вимоги до складових педагогічного проєктування (таблиця 3).

Таблиця 3.

Вимоги до проєктувальної діяльності

№ з/п	Складові проєктувальної діяльності	Вимоги
1	Проблема і тема проєкту	<ul style="list-style-type: none"> ➤ наявність суспільно значущої проблеми, яка вимагає інтегрованого знання, дослідницького пошуку для її розв'язання; ➤ перспективність проблеми;
2	Зміст проєкту	<ul style="list-style-type: none"> ➤ відповідність змісту заявленій темі; ➤ структурування змістової частини проєкту (із визначенням термінів і бажаних результатів кожного етапу); ➤ актуальність і новизна запропонованих рішень; ➤ оригінальність розв'язання проблеми; ➤ використання власного досвіду;
3	Проєктувальна діяльність	<ul style="list-style-type: none"> ➤ практична, теоретична, пізнавальна, особистісна цінність передбачуваних результатів діяльності; ➤ відповідність вимогам проєктно-дослідницької діяльності; ➤ самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність виконавців; ➤ використання ІКТ - техніки; ➤ орієнтація виконавців та учасників проєкту на успіх; ➤ використання засобів зворотного зв'язку;
4	Продукт проєктувальної діяльності	<ul style="list-style-type: none"> ➤ подальше використання результатів дослідницької роботи групи виконавців проєкту в практичній діяльності всього колективу; ➤ естетичне, раціональне оформлення, сучасний дизайн.

Як свідчить практика, педагог, долучаючись до проєктної діяльності, може перебувати в різних позиціях: бути організатором проєктної діяльності учнів (будувати свою роботу за методом проєктів); розробником освітніх проєктів (проєктувати навчальні

програми, курси, навчальні посібники тощо); може залучатися до виконання освітніх проєктів, їх експертизи й оцінки. При цьому, він може бути одночасно як автором, так і виконавцем проєкту

Висновки. Підсумовуючи зазначене, зауважимо, що проєктна діяльність є найбільш сучасним типом організаційної культури, оскільки світова цивілізація спілкується мовою проєктів. Вміле застосування теоретичних і процесуально-технологічних засад педагогічного проєктування у практиці освіти, навчальних закладів є показником високого рівня компетентності, професіоналізму керівних і педагогічних працівників. Педагогічне проєктування є новою методологією управлінської діяльності, завдяки якій створюється новий, сучасний, інноваційний імідж освітнього закладу, розвивається його інноваційна культура, змінюється тип мислення учасників проєкту, підвищується конкурентоспроможність учителя на ринку праці. Аналіз освітньої системи ЗЗСО з погляду її розвивального потенціалу і проєктування усіх складових освітнього простору є одним з найважливіших напрямів і ресурсів підвищення якості сучасної шкільної освіти.

Додаток

Паспорт проєкту

«Технологічна модель атестації педагогічних працівників закладу загальної середньої освіти»

Автор і консультант проєкту: Сударева Г.Ф., старший викладач КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Керівники проєкту: Бондарєва К.І., директор КУ Сумська гімназія №1, Симоненко Л.І., заступник директора КУ Сумська гімназія №1.

Учасники проєкту: педагогічний колектив гімназії.

Вид проєкту: управлінський.

Мета проєкту:

- створити ефективну модель атестації педагогічних працівників закладу загальної середньої освіти;
- модернізувати зміст і форму проведення атестації педагогічних працівників;
- стимулювати цілеспрямоване безперервне зростання професійної майстерності педагогів;
- активізувати інноваційну діяльність педагогів навчального закладу;
- надати допомогу педагогам навчального закладу з підготовки та проходження атестації.

Завдання проєкту:

- узагальнити, систематизувати і виділити в окремі блоки переліки функціональних повноважень керівника навчального закладу, голови і членів атестаційної комісії, прав та обов'язків педагогічних працівників, які атестуються, що наведені у Типовому

- положенні про атестацію педагогічних працівників;
- розробити циклограму атестаційного періоду у закладі загальної середньої освіти;
- оптимізувати кількість і зміст атестаційних матеріалів педагогів, що атестуються, розробити алгоритми їх складання.

Очікувані результати:

- зростає інноваційний потенціал педагогічного колективу;
- підвищується рівень інноваційної культури навчального закладу;
- покращується мікроклімат у педагогічному колективі під час атестації педагогічних працівників.

Актуальність проекту. На сучасному етапі розвитку освітньої галузі атестація педагогічних працівників є механізмом управління якістю освіти, засобом систематичного аналізу навчальної та виховної роботи в колективі, підвищення професійної майстерності педагогів, впровадження сучасних освітніх інновацій.

В основу авторської моделі атестації педагогічних працівників покладений технологічний підхід, який дозволяє забезпечити чітку організацію, раціональність використання часу і трудових зусиль, конкретний розподіл обов'язків між учасниками атестаційного процесу; залучити педагогічних працівників, які атестуються, до конкретних дій з усвідомлення власних професійних здобутків за звітний період, завдань подальшого самовдосконалення та вдосконалення власної педагогічної системи навчання та виховання школярів.

Створена технологічна модель атестації не перешкоджає діяльності освітнього навчального закладу, атестаційних комісій різного рівня і побудована на принципах співпраці для досягнення загальної мети – забезпечення відповідних умов щодо професійного зростання вчителя та оптимізації процесу атестації педагогічних працівників.

Тип проекту: технологічна модель, практико-орієнтований, управлінський, педагогічний, колективний, довгостроковий (протягом навчального року); внутрішній; середньої складності.

Термін: навчальний рік.

Ресурси: нормативно-правове забезпечення реалізації проекту:

- Закон України «Про освіту»;
- Закон України «Про загальну середню освіту»;
- Наказ МОН України «Про затвердження Положення про атестацію педагогічних працівників».

База реалізації проекту: КУ Сумська гімназія №1.

Продукт педагогічного проектування: технологічна модель атестації педагогічних працівників.

Опис технологічної моделі атестації педагогічних працівників закладу загальної середньої освіти

Технологічна модель атестації – це система взаємодій усіх учасників атестаційного процесу (керівники закладу, члени атестаційної комісії, педагоги, учні, батьки, громадськість), що здійснюються завдяки організаційній, управлінській, методичній, аналітично-підсумковій

діяльності адміністрації навчального закладу та педагогічного колективу на технологічній основі.

Модель утворюють такі складові:

- перелік функціональних повноважень керівника навчального закладу й організаторів атестації педагогічних працівників; прав та обов'язків педагогічних працівників, які атестуються;
- циклограма атестаційного процесу;
- атестаційні матеріали педагогічних працівників та рекомендації щодо їх складання.

1. Перелік функціональних повноважень керівника навчального закладу та членів атестаційної комісії, прав і обов'язків педагогічних працівників, які атестуються

Функціональні обов'язки керівника навчального закладу, членів очолюваної ним атестаційної комісії щодо реалізації власних повноважень у процесі атестації педагогічних працівників визначено у Типовому положенні атестації педагогічних працівників. Необхідність у створенні їх переліку окремим блоком зумовлено тим, що зазначені у Типовому положенні повноваження фігурантів атестаційного процесу, по-перше, не представлені як окремий фрагмент документу, що ускладнює користування ним, по-друге, деякі з них не уточнені й не зазначені у документі. Це стосується розподілу повноважень у підготовці атестаційних матеріалів, функціональних обов'язків голови і секретаря атестаційної комісії тощо. У той же час детальне окреслення повноважень організаторів атестаційного процесу забезпечує вчасність, чіткість, обґрунтованість виконання доручень у ході атестації. Особливої уваги набуває забезпечення педагогів, які атестуються, знаннями про їх права та обов'язки в атестаційному процесі.

2. Алгоритмізація атестаційного процесу

Практикою доведено, що успішне проведення атестації значною мірою залежить від правильного планування діяльності всіх учасників атестаційного процесу, яке у відповідно до технологічних підходів набуває алгоритмічного характеру. Типове положення містить загальний, але неповний алгоритм управлінських дій щодо організації та проведення атестації.

Повна алгоритмізація атестаційного процесу може бути представленою у формі циклограми, в якій відображений набір спільних заходів адміністрації закладу, членів атестаційної комісії та педагогів, які атестуються, з підготовки та проведення атестації. Циклограма співвідноситься з функціональними обов'язками керівника і членів атестаційної комісії гімназії і зазначає порядок їх виконання в часовій послідовності.

3. Атестаційні матеріали педагогічних працівників

Відомо, що існує суперечність між обов'язковістю проведення атестації педагогічних працівників і готовністю керівників навчальних закладів до її виконання. У кожного з керівників у процесі роботи

складається свій досвід щодо організації та проведення атестації педагогів, не завжди ефективний, раціональний і нерідко громіздкий, перевантажений зайвими вимогами до педагогів, які атестуються.

За умови правильної організації та проведення атестації на засадах демократизму, відкритості, гласності відносини в колективі приймають прозорий характер, зникають підстави для конфліктних ситуацій та непорозумінь серед членів колективу. Практичним засобом досягнення цієї мети є зважені, зрозумілі вимоги до форм звітності педагогічних працівників під час атестації. Створена модель атестації пропонує педагогам, які атестуються, для забезпечення системності та об'єктивності оцінювання їхньої педагогічної діяльності представити до атестаційної комісії три документи загальним обсягом 3-5 сторінок. Це

- індивідуальний план-графік атестації,
- картка творчої активності,
- самоаналіз педагогічної діяльності.

Подача педагогом зазначених матеріалів щодо власної професійної діяльності дозволяється новим Типовим положенням.

В індивідуальному плані-графіку атестації педагог накреслює власну траєкторію атестаційного процесу в поточному навчальному році, за якою його фахове зростання знаходить всебічне відображення. До цього документа включені різні форми узгоджених звітів і контролю діяльності вчителя, серед яких:

- перевірка стану предметного навчально-методичного комплексу з метою оцінки забезпеченості реалізації сучасних завдань шкільної освіти взагалі та предмету зокрема;
- відвідування відкритих уроків і позаурочних заходів;
- творчі звіти та презентації власних наробок, навчальних видань; майстер-класи;
- участь у методичних семінарах, наукових конференціях тощо.

На допомогу вчителю в складанні такого плану пропонується форма цього документу.

Другий документ, що готується педагогічним працівником до атестації, – це картка творчої активності, в якій надаються відомості про педагогічну діяльність учителя в міжатестаційний період. Призначенням Картки є підготовка вчителя до самоаналізу педагогічної діяльності, а також надання матеріалів атестаційній комісії для складання характеристики. Вона є інструментом для ідентифікації та фіксації особистісних даних щодо професійної діяльності педагога й включає ті позиції, що зазначені у вимогах Типового положення до кваліфікаційних категорій педагогів і присвоєння педагогічного звання, а саме:

- володіння сучасними освітніми інноваціями та інформаційно-комунікаційними технологіями;
- запровадження передового педагогічного досвіду та форми його поширення;
- внесення пропозицій щодо вдосконалення навчально-виховного процесу в закладі;
- застосування нестандартних форм проведення уроку.

У Картку також заносяться дані про навчальні досягнення учнів з предмета, результати науково-методичної та науково-дослідної діяльності працівника, відомості щодо створення навчально-методичного комплексу викладання предмету. Під час вивчення досвіду роботи вчителя членами атестаційної комісії ці дані перевіряються і знаходять висвітлення в характеристиці його педагогічної діяльності.

Робота над Карткою полегшується тим, що вона може бути складовою портфоліо вчителя. Третім документом є самоаналіз власної педагогічної діяльності. В аналізі педагог аргументує й обґрунтовує свої професійні дії в напрямку досягнення визначеної мети та виконання відповідних завдань. Робота над документом сприяє розвитку дослідницького досвіду працівника, надає змогу обміркувати пройдений шлях і спроектувати наступні сходження до професійної майстерності. На допомогу педагогу в складанні самоаналізу надається орієнтований алгоритм, що включає поради до його структури, змісту й оформлення.

Для підготовки до творчого звіту на засіданні методичного об'єднання надаються рекомендації, що націлюють педагога на розкриття цілісної системи власної педагогічної діяльності як учителя та класного керівника, пропонують різні форми її представлення.

З метою активізації творчої діяльності педагогів, розвитку досвіду наукового дослідження проектом передбачено щорічне проведення науково-практичної конференції «Шляхом модернізації шкільної освіти», на якій обов'язковим є виступи педагогів, які атестуються. Це завершальний етап атестаційного процесу перед підсумковим засіданням атестаційної комісії.

Розроблений проект і запроваджена завдяки ньому інноваційна модель атестації педагогічних працівників знайшла постійне місце у функціонуванні Сумської гімназії №1 і поширилася в інші навчальні заклади міста Суми та Сумської області*.

**У 2012 році проект «Технологічна модель атестації педагогічних працівників закладу загальної середньої освіти» став переможцем у IV Міжнародному фестивалі педагогічних інновацій (м. Черкаси)*

Література до параграфа

1. Брюханова Н. Теорія і методика проектування системи педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів: автореф. дис. д-ра пед. наук: Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Луганськ, 2011. 40 с.
2. Грабовська Т. Особливості управління інноваційною діяльністю в освітніх закладах Закарпатської області. URL: <https://zakinppo.org.ua/centri/innovacijnih-pedagogichnih-tehnologij/zagalni-materiali/752-osoblivosti-upravlinnja-innovatsijnoju-dijalnistju-v-osvitnih-zakladah-zakarpatskoyi-oblasti> (дата звернення 13.04.2023)
3. Даниленко Л. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах: монографія. Київ: Міленіум, 2004. 358 с.
4. Дичківська Л. Інноваційні педагогічні технології. навч. посіб. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
5. Докучаєва В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем: автореф. дис. д-ра пед. наук: Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2007. 44 с.

6. Закон України «Про інноваційну діяльність» від 04.07.2002 р. № 40-IV(станом на 25.03.2023) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15#Text> (дата звернення 25.03.2023).
7. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 25.03.2023).
8. Іванова Л. Історико-теоретичні аспекти проблеми проектування освітніх систем. *Неперервна професійна освіта: теорія та практика*, 2006. № 1-2. С. 59- 64.
9. Коберник О. Проектна технологія: теорія, історія, практика: монографія. Умань : ПП Жовтий, 2012. 161 с.
10. Коляда М. Загальні принципи педагогічного проектування і діяльнісний підхід до його реалізації. *Проблеми сучасної педагогічної освіти: зб. статей. Сер.: Педагогіка і психологія. Ялта: РВВ КГУ, 2006. Вип. 12. Ч. 1. С. 95–101.*
11. Костіна В. Теоретичні питання педагогічного проектування освітнього середовища. *Педагогіка та психологія*, 2004. № 26. С. 27–34.
12. Мармаза О. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом: Харків, Основа.. 2004. 240 с.
13. Плахотнюк Н. Педагогічне проектування як спосіб реалізації інноваційної педагогічної діяльності. *Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка*, 2009. № 44. С. 141–145.
14. Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності, затверджене наказом МОН України 07.11.2000 № 522 (у редакції наказу МОН України 11.07.2017 № 994) (дата звернення: 25.03.2023).
15. Сучасний словник іншомовних слів. /укл.: О. Скопненко, Т. Цимбалюк. К.: Довіра, 2006. 789 с.
16. Федяй С., Кравчкнко Г. Теоретичні підходи управління закладами загальної середньої освіти. URL: <http://repository.hneu.edu.ua/bitstream/123456789/19396/1/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D1%8F%20%20%D0%9A%D1%80%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE.pdf> (дата звернення 13.04.2023)
17. Химинець В. Інноваційність – важлива складова розбудови сучасного освітнього простору в регіоні URL: <https://zakinppo.org.ua/institut/navchalnometodichna-robota/1909-innovacijnist-vazhliva-skladova-> (дата звернення 13.04.2023)
18. Химинець В. Інноваційна освітня діяльність. Ужгород: Інформ.-вид. центр ЗІППО, 2007. 364 с.
19. Цимбалару А. Семантико-фонетичний апарат проблеми педагогічного проектування. Семантика понятійного апарату проблеми педагогічного проектування. *Нова педагогічна думка*, 2009. № 3. С. 30–35.

3.3. ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ БЛОКЧЕЙН В ІННОВАЦІЙНОМУ МЕНЕДЖМЕНТІ: МОЖЛИВОСТІ ТА ВИКЛИКИ

В останні роки значної популярності в різних галузях, включаючи фінанси, логістику, медицину та багато інших набуває технологія блокчейн. На нашу думку, одна з найбільш перспективних сферах використання технології блокчейн – це інноваційний менеджмент. Останній є однією з ключових стратегій для забезпечення конкурентоспроможності організації в сучасному світі. Це означає, що організації постійно шукають нові способи впровадження інноваційних технологій та процесів, які дозволять їм ефективніше конкурувати на ринку. У цьому контексті використання технології блокчейн може забезпечити багато переваг, таких як підвищення ефективності бізнес-процесів, зниження витрат на операції, збільшення безпеки та надійності даних.

Проте постановка проблеми щодо використання технології блокчейн у інноваційному менеджменті полягає в ідентифікації таких питань.

По-перше, недостатнє розуміння можливостей технології блокчейн у контексті інноваційного менеджменту. Деякі експерти вважають, що технологія блокчейн може бути корисною для покращення процесів управління інноваційними проектами, забезпечення їх фінансування, забезпечення безпеки даних тощо. Інші ж дослідники вважають, що технологія блокчейн має глибокі відмінності від традиційних систем управління та може революціонізувати не тільки сам процес управління, але й призвести до змін у структурі організацій та відносинах між їх учасниками. Проте, незважаючи на те, що в світі існує багато прикладів успішного використання блокчейну в різних сферах, багато організацій та підприємств не розуміють повністю можливості технології в контексті інноваційного менеджменту.

По-друге, низький рівень освіти та обізнаності про блокчейн серед фахівців у сфері інноваційного менеджменту, що може призвести до недооцінки та підвищення ризику при використанні технології блокчейн в інноваційному менеджменті.

По-третє, питання щодо безпеки та конфіденційності даних при використанні блокчейну в інноваційному менеджменті. Відомо, що блокчейн може забезпечити високу стійкість до хакерських атак, але це не означає, що дані будуть повністю захищені від проникнення. Також важливо розглянути питання збереження конфі-

денційності даних при використанні блокчейну, особливо у випадку, коли інформація є комерційною та відноситься до інтелектуальної власності.

По-четверте, проблеми взаємодії технології блокчейн з іншими технологіями та системами управління. Для успішного впровадження блокчейну в інноваційний менеджмент важливо мати знання не тільки про технологію саму по собі, але й про те, як вона може інтегруватися з іншими технологіями та системами управління в організації. Це може включати розробку стандартів та протоколів для взаємодії з іншими системами, а також забезпечення сумісності з існуючими процесами та інфраструктурою в організації. Недооцінка цього аспекту може призвести до труднощів у впровадженні технології блокчейн та знизити її ефективність у контексті інноваційного менеджменту.

Отже, використання технології блокчейн в інноваційному менеджменті може бути особливо цікавим у контексті забезпечення безпеки та конфіденційності даних, поліпшення швидкості та ефективності процесів, а також забезпечення більш прозорості та децентралізованої структури управління.

Однак, не дивлячись на потенційні переваги, використання технології блокчейн в інноваційному менеджменті, аналіз наукових праць і джерел з досліджуваної проблеми свідчить про ґрунтовне вивчення лише окремих аспектів означеної проблеми. Тоді як час та швидкий розвиток технологій вимагають від нас постійного оновлення знань та умінь, щоб успішно застосовувати їх у практиці, переорієнтації форм і методів роботи керівників на засадах інноваційного менеджменту, які мають враховувати швидкі зміни в технологічному та бізнес-середовищі, а також прагнення до створення ефективних та стійких стратегій розвитку підприємств.

Суттєвий інтерес для такого оновлення становлять праці зарубіжних учених, у яких частково презентовано деякі аспекти окресленої проблеми. Так, одним із провідних науковців у цій галузі є В. Лемош, професор з Університету Монреалю. У своїх дослідженнях вона наголошує на вивченні можливостей використання блокчейну для створення інноваційних продуктів та послуг, а також на дослідженні проблем впровадження блокчейну в практику [55].

Ще одним відомим науковцем у галузі використання блокчейну в інноваційному менеджменті є Девід Йосифф, професор з Університету Бостона. У своїх дослідженнях він зосереджується на вивченні можливостей використання блокчейну для забезпечення безпеки та надійності в інноваційному менеджменті, а також на дослідженні проблем впровадження блокчейну в різні галузі [77].

Окрім того, варто згадати про Д. Маккормак, професора з Університету Техасу в Остіні. Вона вивчає можливості використання

блокчейну для покращення процесів управління інноваційними проектами, а також на дослідженні проблем, пов'язаних зі зберіганням інформації на блокчейні [56; 57].

Професор А. Скордіно з Університету Південної Каліфорнії досліджує можливості використання блокчейну у логістиці та постачанні ліків, зокрема для відстеження маршруту доставки та забезпечення безпеки медикаментів [66; 67; 68]. Використання блокчейну у фінансовому секторі, зокрема у сфері криптовалют та цифрових активів займають центральне місце в дослідженнях А. Антонопулос, В. Бутерін, П. Вінья, С. Накомото, М. Свон, Д. Тапскотт, А. Тапскотт [45; 48; 63; 71; 73; 74].

Окрім вже згаданих науковців, є також інші автори, які активно вивчають можливості використання технології блокчейн у інноваційному менеджменті.

Один з них – Девід Шрайєр, професор й експерт у галузі блокчейн технологій та фінансових інновацій, який вивчає використання блокчейну в бізнесі та фінансах. Він заснував Інститут інноваційного менеджменту та є автором кількох книг з проблем інноваційного менеджменту, включаючи ті, що присвячені технології блокчейн [69; 70].

Інший науковець – Йоханнес Каспер, який спеціалізується на застосуванні технології блокчейн у фінансах та ланцюгах поставок. Він публікується в багатьох наукових журналах та є автором книги «Blockchain Economics: Implications of Distributed Ledgers» [54].

У своїх дослідженнях цілий ряд науковців (М. Бец, Д. Гріффін, А. Зеллер, Я. Лукман, К. Маттісон, Й. Моллер, П. Морено-Санчес) акцентують увагу на проблемах інтеграції блокчейн-технології в бізнес-процеси, розглядають аспекти взаємодії між різними стейкхолдерами в системах, що базуються на блокчейні, вивчають вплив технології на створення колаборативних інновацій, а також як використання блокчейн-технології в інноваційному менеджменті може призвести до збільшення ефективності та зниження витрат [31; 32; 33; 51; 59; 60; 61].

Підкреслимо, що ці науковці активно вивчають можливості та виклики використання технології блокчейн в інноваційному менеджменті, розробляють нові концепції та методики використання цієї технології, що відкриває нові можливості для вдосконалення процесів управління та підвищення ефективності інноваційного розвитку різних галузей економіки.

За останні роки в Україні також з'явилося кілька наукових досліджень на тему використання технології блокчейн в інноваційному менеджменті. Наприклад, О. Васильєв у своїй статті «Технологія блокчейн як інструмент інноваційного менеджменту» досліджує можливості використання блокчейну для забезпечення

безпеки даних, покращення ефективності процесів управління та забезпечення взаємодії між різними сторонами в інноваційному процесі [6].

Також можна відзначити дослідження В. Петрика та Ю. Гриценка «Використання технології блокчейн у системах інноваційного менеджменту». У своїй роботі автори звертають увагу на те, як технологія блокчейн може бути застосована для створення цифрових платформ, що дозволяють збирати та обробляти дані про інноваційні процеси, забезпечуючи їх безпеку та надійність [37].

Зазначимо, що до вивчення цієї тематики долучаються науковці з відповідної галузі, наприклад, О. Мостіпака проводить дослідження у сфері криптовалют, блокчейну та інших фінансових технологій, включаючи їх вплив на інноваційний менеджмент [35]. Окрім того, Н. Карпова у своїй статті «Блокчейн як інструмент підвищення ефективності інноваційного менеджменту» [14] досліджує питання використання технології блокчейн для підвищення ефективності процесів інноваційного менеджменту та забезпечення інформаційної безпеки.

Особливості регулювання відносин, пов'язаних із використанням блокчейн-технологій, а також аналіз правових аспектів використання блокчейн-технологій в Україні висвітлюють публікації таких вітчизняних учених, як: Ільєнко В., Міщенко І., Морозова Ю., Семенчук О., Харченко І., Шевчук В., Шматко О. [13; 30; 34; 38; 40].

Можливості застосування блокчейн-технології у сфері економіки досліджує О. Білоус у своїй науковій роботі «Блокчейн-технології в економіці». Автор розглядає позитивні та негативні аспекти впровадження цієї технології, а також пропонує рекомендації щодо її використання [4].

Блокчейн як інноваційну технологію, яка може стати платформою для економічного зростання розглядають такі вітчизняні науковці: В. Кавецький, Г. Карчева, К. Краус, Н. Краус, Р. Лернатович, О. Манжура [15; 21]. Дослідники стверджують, що у роботі фінансових інститутів сьогодні технології блокчейн концентрують свої зусилля навколо торгівлі фінансовими активами. На їх думку, блокчейн здатен змінити екосистему платежів шляхом підвищення ефективності фінансових операцій по всьому світу за рахунок створення принципово нової інфраструктури фінансових сервісів.

У працях Г. Яровенко та В. Ковач проаналізовано можливості використання основних переваг технології блокчейн у боротьбі з основними кіберзагрозами. Вченими доведено, що ця технологія потенційно може суттєво знизити або взагалі усунути деякі види наявних вразливостей [44].

Підкреслимо, що результати досліджень вітчизняних науковців є важливим внеском у розвиток практичного застосування технології блокчейн в інноваційному менеджменті та розробку нових стратегій використання цієї технології. Однак, загалом вітчизняні дослідження на тему використання технології блокчейн в інноваційному менеджменті є менш розвиненими, ніж зарубіжні. Тому можна зробити висновок, що на цьому етапі більшість новітніх розробок та досліджень на цю тему здійснюється за кордоном.

Таким чином, аналіз провідних публікацій з досліджуваної проблеми свідчить про те, що науковці створили надійну методологічну базу й теоретичне підґрунтя для успішного застосування технології блокчейн у різних сферах, включаючи фінансову, медичну, логістичну та інші, проте її реалізацію у вітчизняній практиці стримує існування ряду суперечностей, які можуть ускладнити її впровадження та подальший розвиток. Розкриємо їх більш детально.

По-перше, однією з основних проблем є низький рівень технічної готовності та інформаційної культури в суспільстві, що може затримувати швидкість упровадження технології та створювати перешкоди на шляху її розповсюдження.

По-друге, існують правові та регуляторні питання, пов'язані з використанням блокчейну, зокрема проблеми з визнанням юридичної сили блокчейн-документів та їх відповідність законодавству. Це може призвести до правової невизначеності та ускладнити використання технології у практичній площині.

По-третє, існує ризик неконтрольованого розповсюдження технології блокчейн та її використання для незаконних дій, зокрема, для легалізації незаконних операцій. Це може стати причиною недовіри до технології та зменшити її придатність для використання в інноваційному менеджменті.

Нарешті, важливо враховувати, що реалізація потенціалу технології блокчейн вимагає великих інвестицій у розробку та впровадження, що може відігравати важливу роль у виборі стратегії її використання.

Зазначимо, що означені проблеми та суперечності використання технології блокчейн у вітчизняній практиці потребують уважного аналізу та пошуку ефективних рішень, які дозволять використовувати блокчейн-технології в інноваційному менеджменті на практиці. Це можливо досягнути шляхом розробки нових стратегій впровадження блокчейну, встановлення стандартів та правил регулювання його використання, підвищення кваліфікації фахівців у галузі технології блокчейн, а також співпраці зі спеціалізованими організаціями і експертами, що мають досвід впровадження блокчейну в різних сферах. Тільки таким чином

можна створити сприятливі умови для розвитку технології блокчейн у вітчизняному інноваційному менеджменті та забезпечити її максимальну ефективність на практиці.

Отже, все вище окреслене та актуальність порушеної проблеми вказують на потребу у подальшому дослідженні технології блокчейн в інноваційному менеджменті та її можливостей для підвищення ефективності та забезпечення стійкості бізнес-процесів у різних галузях.

Значимо, що будь-яке наукове дослідження здійснюється, базуючись на окремих категоріях, які становлять його основу й ретельний аналіз яких, на нашу думку, надасть глибини й цілісності даному науковому пошуку.

Відповідно до логіки процесу нашого дослідження провідним його поняттям є «технологія блокчейн». Останнє визначається різними авторами та організаціями по-різному, але в основному її визначають як розподілену базу даних, що забезпечує безпеку, прозорість та недоступність для зловмисників. Наприклад, за результатами Всесвітнього економічного форуму блокчейн визначають як «децентралізовану реєстрацію транзакцій, що дозволяє кожному користувачу мережі підтверджувати та перевіряти всі транзакції» [75]. Організація IEEE (Інститут інженерів електротехніки та електроніки) визначає блокчейн як «розподілену, захищену технологію, що дозволяє ефективну обробку транзакцій між довіреними сторонами без посередників» [52; 53].

Деякі дослідники визначають блокчейн як нову парадигму обміну даними, яка передбачає повну децентралізацію, тоді як інші бачать у ньому технологію, що дозволяє створювати розподілені системи, які не мають одного центрального контролера. А є фахівці які визначають блокчейн як засіб забезпечення цифрової ідентифікації та аутентифікації, що може застосовуватися у різних сферах, включаючи фінанси, логістику, медицину та менеджмент.

Так, Сатоші Накамото – автор книги Bitcoin, в якій вперше було описано технологію блокчейн, визначає блокчейн як розподілену базу даних, яка містить транзакції, збережені в блоках, що підтверджуються мережею користувачів [63].

Провідні науковці Дон Тапскотт та Алекс Тапскотт у книзі «Блокчейн революція» описують блокчейн як «розподілену базу даних, яка може зберігати цифрові активи та здійснювати безпечні операції без посередництва централізованих організацій» [73].

Інтерес для нашого дослідження представляють ідеї Андреаса Антонопулоса, відомого криптоаналітика, який у книзі «Mastering Bitcoin» визначає блокчейн як розподілену базу даних, яка є цифровим журналом транзакцій, зберігається на багатьох комп'ютерах та може використовуватися для безпечного та ефективного обміну цифровими активами [45].

Як систему зберігання даних, яка дозволяє створювати та розповсюджувати цифрові записи, що неможливо змінити або підробити у своїй роботі, розглядає відомий канадський програміст В. Бутерін, співзасновник платформи для створення децентралізованих онлайн-сервісів Ethereum [49].

Такі вчені, як С. Верма, В. Кальянараман, М. Кросбі та П. Паттанаяк, акцентують увагу на масштабованості, пропускній здатності та викликах, пов'язаних з ефективністю роботи блокчейн-систем [50].

Дослідження показало, що поняття «блокчейн», в контексті інноваційного менеджменту, можна описати як розподілену базу даних, яка забезпечує безпеку та прозорість даних через застосування шифрування та технології цифрових підписів. Блокчейн також є інноваційним рішенням для створення децентралізованих систем, які дозволяють взаємодіяти між різними сторонами без посередництва та забезпечують надійність та невідомість інформації. Основна ідея блокчейн полягає у створенні безпечної, децентралізованої та автономної інформаційної системи, яка забезпечує надійність, прозорість та безпеку даних [56; 57; 62; 72].

Вітчизняні вчені також активно досліджують поняття технології блокчейн та її можливості в різних сферах. Одним з основних підходів є технологічний підхід, за яким блокчейн визначається як розподілена база даних, що забезпечує безпеку, незмінність та автентичність інформації за допомогою криптографічних методів [16; 19; 22; 24; 29; 42].

Інший підхід – економічний, в якому блокчейн визначається як технологія, що забезпечує автономність та безпеку фінансових операцій, транзакцій та контрактів, що здійснюються між користувачами [9; 23; 41; 43].

Крім того, у вітчизняних дослідженнях можна відзначити підхід, що базується на використанні блокчейну у системах управління ланцюгом поставок. Так, учені досліджують можливості використання блокчейну для забезпечення прозорості та ефективності процесів логістики та взаємодії між учасниками ланцюга поставок [3; 5; 18; 39].

Також вітчизняні вчені активно вивчають питання використання блокчейну у сфері створення електронного уряду та підвищення ефективності державного управління, а саме – в електронному голосуванні, реєстрації прав власності, забезпеченні безпеки інформаційної взаємодії між державними органами та громадянами [7; 11; 12; 17; 20; 25; 26; 27; 28; 36].

У своєму дослідженні О. Балазюк, В. Пилявець зміст поняття «технологія блокчейн» визначають як електронний список створених записів (блоків інформації) з можливістю їх перевірки за

рахунок публічного доступу та розподіленої бази зберігання, основна перевага якої полягає у тому, що вона захищена від несанкціонованого доступу та може ефективно оновлюватися онлайн завдяки своїй природі як децентралізованої мережі на багатьох пристроях [2].

I. Давидова визначає поняття «блокчейн» як розподілений публічний реєстр, заснований на сучасних криптографічних алгоритмах, що містить базу даних про всі раніше здійснені операції, носить децентралізований характер і міститься в публічних джерелах Мережі [8].

Отже, можна зазначити, що вітчизняні вчені досліджують різні підходи до поняття технології блокчейн та вивчають її можливості у різних сферах, таких як ланцюг поставок та електронне управління публічними фінансами, банківська справа, торгівля та інші. Вони розробляють нові концепції та методики використання технології блокчейн, що може допомогти розв'язувати складні економічні проблеми та покращувати якість управління в різних галузях.

Таким чином, аналіз зазначеного вище поняття переконливо доводить, що визначення технології блокчейн залежить від контексту та способу її застосування. Однак, у всіх визначеннях зустрічається поняття розподіленої бази даних, що забезпечує безпеку та прозорість в обміні даними між довіреними сторонами.

У контексті нашого дослідження під поняттям «технологія блокчейн» будемо розуміти децентралізовану базу даних, що забезпечує збереження та передачу інформації між користувачами без посередництва центральних органів управління і заснована на принципах криптографії та системи консенсусу. Кожен блок містить інформацію про попередні блоки, що робить систему блокчейн майже неуразливою до змін чи втручання ззовні. Технологія блокчейн може бути використана для забезпечення безпеки фінансових транзакцій, збереження та передачі особистої інформації, розробки та використання розумних контрактів, побудови розподілених систем голосування та інших сфер.

Перед тим, як шукати відповіді на ключові завдання нашої наукової розвідки, уточнимо, що основні принципи роботи технології блокчейн можна розглядати з декількох різних перспектив і можуть бути описані таким чином:

1. Децентралізованість: технологія блокчейн не потребує центральної точки керування або влади. Вся мережа базується на взаємодії рівноправних учасників (вузлів) мережі, які підтримують її безперервну роботу. Кожен учасник мережі може зберігати та обробляти інформацію, що робить її більш стійкою до атак та спроб зламу.

2. Розподілене зберігання даних: дані зберігаються на різних вузлах мережі, що забезпечує їх доступність та стійкість до втрати чи пошкодження. Це означає, що інформація є доступною для всіх учасників мережі.
3. Блокчейн як основна концепція: основним елементом технології блокчейн є ланцюжок блоків, в якому зберігається інформація про транзакції та інші дані. Кожен блок містить частину інформації з попереднього блоку, що забезпечує неможливість змінити будь-який з блоків без зміни всього ланцюжка. Таким чином, технологія блокчейн забезпечує надійність та безпеку даних.
4. Криптографічна безпека: технологія блокчейн використовує криптографічні методи захисту даних. Кожен блок містить хеш-код, що залежить від його вмісту, але не залежить від інших блоків у ланцюжку. Це забезпечує стійкість до фальсифікації даних та забезпечує безпеку транзакцій.
5. Система консенсусу: технологія блокчейн використовує систему консенсусу для досягнення згоди між учасниками щодо нових транзакцій, яка може бути різною залежно від конкретної реалізації блокчейн мережі, наприклад Proof of Work (PoW) або Proof of Stake (PoS). Це дозволяє досягнути безпеки та надійності системи, оскільки для того, щоб змінити будь-яку транзакцію, потрібно отримати згоду більшості учасників мережі.
6. Принцип рівноправності: учасники мережі мають однакові права та можливості, які дозволяють керувати мережею та робити операції.
7. Нестримна стійкість: один раз додана інформація до блокчейну не може бути видалена або змінена. Це забезпечує надійну стійкість та недоступність для внесення будь-яких змін.
8. Прозорість: усі операції відображаються відкрито на блокчейні, що робить мережу надзвичайно прозорою та забезпечує довіру між учасниками мережі.
9. Саморегулювання: блокчейн може саморегулюватися, це означає, що операції в мережі автоматично перевіряються та підтверджуються учасниками, забезпечуючи надійну та безпечну роботу мережі [45].

Закцентуємо, що розмаїття різних варіантів реалізації технології блокчейн залежно від особливостей використання, застосування та різноманітних вимог до системи обумовлює появу різних її видів, які можна об'єднати у чотирі основні категорії: публічні блокчейни, приватні блокчейни, консорціальні блокчейни та гібридні блокчейни [64]. Так публічний блокчейн (Public blockchain) – це найбільш відомий і поширений тип блокчейну. У цьому випадку будь-хто може приєднатися до мережі та створювати нові блоки, додавати дані та отримувати доступ до інформації,

збереженої в блокчейні.

Головна перевага публічного блокчейну полягає у його відкритості та безпеці. Кожен користувач може перевірити будь-яку транзакцію, яка була зроблена в мережі. Це забезпечує прозорість та довіру до системи.

Однак, публічний блокчейн має деякі недоліки. Одним із них є повільна швидкість обробки транзакцій. Це пов'язано з необхідністю підтвердження кожної транзакції користувачами, що займає певний час.

Також публічний блокчейн може бути більш вразливим до атак з боку зловмисників. Якщо мережа стає занадто великою, це може створити проблеми з безпекою. Також відкритість мережі може привести до зловживання користувачами.

У публічному блокчейні кожен користувач має свій власний ключ, який дозволяє доступ до його активів. Це забезпечує безпеку та конфіденційність відомостей користувача.

Прикладами публічних блокчейнів є біткоїн, ефіріум та багато інших криптовалют, що базуються на блокчейні [10; 46].

Приватний блокчейн (Private blockchain) – це різновид технології блокчейн, яка працює на основі тієї ж концепції, що й публічний блокчейн, але з відмінністю в тому, що доступ до нього мають тільки визначені користувачі, а не всі учасники мережі, як у публічному блокчейні. Це дозволяє забезпечити вищий рівень конфіденційності та захисту даних. Використовується даний тип блокчейну в основному в корпоративному секторі та уряді для внутрішньої обробки даних та обміну ними.

Основні переваги приватного блокчейну включають:

- конфіденційність – оскільки доступ до приватного блокчейну мають тільки довірені користувачі, це забезпечує вищий рівень конфіденційності та захисту даних;
- швидкість та ефективність – приватний блокчейн може бути більш швидким та ефективним, оскільки він не потребує великої кількості обчислювальної потужності, яку потрібно для роботи публічного блокчейну;
- гнучкість – приватний блокчейн може бути налаштований та змінений залежно від потреб користувачів, що дозволяє йому працювати в різних галузях та сферах;
- безпека – приватний блокчейн може бути більш безпечним, оскільки він не залежить від майнерів, як публічний блокчейн, тому що усі транзакції виконуються на дозволенних вузлах мережі, які контролюються конкретною організацією або групою організацій, що забезпечує більшу контрольованість та конфіденційність даних. Також у приватному блокчейні можуть бути встановлені додаткові заходи безпеки, такі як більш складні алгоритми підтвердження

транзакцій, дозвіл на доступ до вузлів мережі, та обмеження прав доступу до даних. Однак, в приватному блокчейні більша кількість вузлів та організацій може знизити швидкість обробки транзакцій, що може бути недоцільним для децентралізованих додатків, що потребують швидкої обробки великого обсягу транзакцій [1; 47; 65].

Консорціальний блокчейн (Consortium blockchain) – це спільний блокчейн, що об'єднує кілька організацій для спільного управління та обміну даними. Це може бути комерційним або некомерційним проектом, який залежить від конкретної мети організації.

Основна відмінність консорціального блокчейну від публічного та приватного полягає у тому, що він обмежений певною групою вузлів, які мають доступ до мережі. Такі вузли зазвичай знаходяться під контролем керівництва компаній або установ, які об'єднались у консорціум.

Консорціальний блокчейн забезпечує більшу приватність та контроль над мережею, порівняно з публічним блокчейном. Також він дозволяє більш гнучкий підхід до управління та регулювання мережі, що робить його більш привабливим для підприємств та установ.

У консорціальному блокчейні керівництво мережі відповідає за підтримку безпеки та стабільності мережі, а також за встановлення правил, які визначають, хто має доступ до мережі та які права вони мають.

Застосування консорціального блокчейну можуть бути досить різноманітними, він може використовуватися у фінансовій сфері, логістиці, виробництві, лікарській галузі та багатьох інших галузях. Наприклад, у банківській галузі, де кілька банків можуть спільно створювати мережу для обміну даними та коштами. Деякі зразки консорціального блокчейну включають Hyperledger Fabric, Corda, Quorum та інші [1; 65].

Гібридний блокчейн (Hybrid blockchain) – це комбінація публічного та приватного блокчейнів, що дозволяє забезпечувати більш гнучкий та ефективний підхід до роботи з блокчейном. Зазвичай гібридний блокчейн використовується в ситуаціях, коли необхідно поєднати переваги публічного та приватного блокчейнів та зберегти конфіденційність даних.

Основна ідея гібридного блокчейну полягає в тому, щоб використовувати публічний блокчейн для створення токенів та транзакцій, але зберігати конфіденційні дані в приватному блокчейні. Зазвичай такі гібридні системи використовуються у банківській та фінансовій сфері, де важливо забезпечити як безпеку та прозорість, так і конфіденційність даних.

Наприклад, банк може використовувати публічний блокчейн

для створення токенів, що відображають кошти на рахунку клієнта, але зберігати інформацію про клієнтів та їхні операції в приватному блокчейні. Такий підхід забезпечує швидкий та безпечний обмін коштів, а також конфіденційність даних клієнтів.

Гібридні блокчейни можуть бути розглянуті як гнучка стратегія для вирішення конкретних завдань, де необхідно поєднати переваги різних типів блокчейнів та зберегти конфіденційність даних [1; 65].

Отже, кожен тип блокчейну має свої особливості, застосування та переваги, а вибір різновиду блокчейну для використання залежить від потреб та задач, які вирішує організація чи певний користувач. Знання різних видів блокчейну може допомогти в ефективному застосуванні технології для вирішення конкретних проблем.

Однією з ключових особливостей використання технології блокчейн є забезпечення безпеки та конфіденційності даних. Технологія блокчейн забезпечує безпеку даних за рахунок використання криптографії та децентралізованої структури. Це дозволяє зберігати та передавати дані без потреби використання посередників, що робить процес більш безпечним та ефективним. Крім того, блокчейн може забезпечити конфіденційність даних шляхом використання різних технік шифрування та контролю доступу до інформації.

Як показує досвід західної практики, технологія блокчейн може мати великий потенціал у сфері управління, оскільки її основна ідея полягає у створенні децентралізованих, безпечних та прозорих систем, які дозволяють керівникам більш ефективно керувати процесами і знизити ризики виникнення помилок [58]. З огляду на це, розкриємо деякі особливості технології блокчейн, які будуть цікавими в межах нашого дослідження (рис.1).



Рис. 1. Особливості використання технології блокчейн в інноваційному менеджменті

Іншою важливою особливістю використання технології блокчейн є підвищення ефективності бізнес-процесів. Блокчейн дозволяє зберігати та передавати дані в децентралізованому середовищі, що зменшує потребу використання посередників та посилює автоматизацію процесів. Крім того, блокчейн може допомогти знизити витрати на операції з даними, так як зменшується потреба у витратних процедурах верифікації та перевірки даних.

Технологія блокчейн дозволяє створювати нові бізнес-моделі, що базуються на децентралізованому управлінні та максимальній прозорості в управлінні бізнес-процесами. Використання цієї технології в інноваційному менеджменті може стати ключовим фактором у досягненні конкурентних переваг на ринку. Однак, необхідно пам'ятати про виклики, пов'язані з інтеграцією блокчейн-рішень в існуючі бізнес-процеси та системи управління, а також розвитком відповідного законодавства та нормативно-правових актів, які регулюють використання цієї технології. Зрештою, успішне використання технології блокчейн в інноваційному менеджменті залежить від комплексного підходу до її впровадження та ретельного аналізу потреб та можливостей організації. Наприклад, можливо створити нову глобальну ринкову платформу, де покупці та продавці можуть безпосередньо взаємодіяти між собою без посередників.

І, нарешті, забезпечення прозорості та відкритості в управлінні за допомогою технології блокчейн. Ця технологія дозволяє створювати реєстри, які є глобальними та децентралізованими, це означає, що інформація в них не може бути змінена без погодження більшості учасників мережі. Це забезпечує прозорість та достовірність інформації, що є особливо важливим у контексті управління бізнесом. Крім того, технологія блокчейн може допомогти у підвищенні довіри між учасниками ринку та забезпеченні ефективної взаємодії між ними. Визначимо збір та аналіз даних як одну з провідних можливостей використання блокчейн технології в інноваційному менеджменті. Блокчейн може допомогти в зборі, збереженні та аналізі даних, що може бути використано для підвищення ефективності інноваційних процесів. Також блокчейн може допомогти у зборі відгуків від клієнтів та партнерів, що може сприяти покращенню якості продуктів та послуг.

Враховуючи наведені вихідні положення, визначимо конкретні можливості використання технології блокчейн в інноваційному менеджменті, які, на нашу думку, зумовлюють прогресивний розвиток означеної галузі (рис. 2).



Рис.2. Можливості використання технології блокчейн в інноваційному менеджменті

Наступною можливістю, на нашу думку, є забезпечення безпеки даних. Блокчейн може допомогти забезпечити безпеку даних та захист від кібератак. Також можливість використання смарт-контрактів на блокчейні може допомогти в забезпеченні безпеки та контролю за виконанням угод.

Закцентуємо на створенні нових форм взаємодії як ще одній можливості використання технології блокчейн в інноваційному менеджменті. Блокчейн може допомогти створити нові форми взаємодії між стейкхолдерами, такі як децентралізовані платформи, де клієнти можуть спілкуватися безпосередньо з постачальниками товарів та послуг.

У контексті нашого дослідження представляє інтерес така можливість, як управління інноваційними процесами. Блокчейн може допомогти у відстеженні інноваційних процесів та управлінні ними, а також забезпечити прозорість у прийнятті рішень та контроль за виконанням завдань.

У межах цього дослідження зробимо спробу розкрити наведені можливості через приклади потенційного використання технології блокчейн в інноваційному менеджменті. Так, технологія блокчейн може допомогти підвищити рівень довіри між учасниками ринку та забезпечити ефективність різних процесів у сфері управління. Наприклад, одним із ефективних напрямом використання технології блокчейн у сфері управління є створення безпечних і надійних систем електронного голосування. Застосування блокчейн може забезпечити захист від шахрайства і підробки голосів, а також забезпечити конфіденційність голосування, що дозволяє гарантувати чесність і легітимність виборів.

Також блокчейн може забезпечити прозорість управління в галузі логістики та поставок. Завдяки технології блокчейн можна створити децентралізовану систему відстеження товарів від постачальника до кінцевого споживача. Це дозволить більш точно

відслідковувати стан та розташування товарів на різних етапах поставок, що дозволить підвищити ефективність процесів і зменшити ризики виникнення проблем у поставках.

Технологія блокчейн також може бути використана у сфері управління фінансами. Децентралізована природа блокчейну дозволяє зменшити ризики, пов'язані з централізованими банківськими системами, та забезпечити більш прозору та безпечну обробку фінансових операцій. Технологія блокчейн також може допомогти в боротьбі зі злочинністю та фінансуванням тероризму, оскільки вона дозволяє зберігати та передавати інформацію в безпечному та недоступному для зловмисників режимі. За допомогою технології блокчейн можна створити системи для відстеження походження грошей, контролювати їхні транзакції та перевіряти відповідність стандартам. Наприклад, це може бути корисно в банківській сфері, де технологія блокчейн може допомогти у підвищенні рівня безпеки та ефективності операцій.

Крім того, технологія блокчейн може бути використана для підвищення ефективності управління в сфері логістики та постачання товарів. За допомогою блокчейн можна створити систему моніторингу ланцюжків постачання, що забезпечить точне відстеження даних про виробника, транспортну компанію, склад та роздрібногo продавця. Це дозволить підвищити рівень безпеки та якості товарів, а також зменшити витрати на логістику та відшкодування збитків у разі проблем з продукцією.

Вважаємо, що блокчейн може бути використаний у сфері управління містами та інфраструктурою для забезпечення більш ефективного та економічного використання ресурсів. Наприклад, у містах можуть бути створені цифрові реєстри для контролю за використанням комунальних послуг, включаючи енергетику та водопостачання. Блокчейн може допомогти у зборі та аналізі даних щодо використання ресурсів та дозволить управляти процесом їх використання більш ефективнішим та економічним способом. Також можна використовувати блокчейн для розробки систем моніторингу за станом міської інфраструктури, такої як дороги та мости, що дозволить швидко виявляти і вирішувати проблеми та створювати безпеку мешканців. Підкреслимо, що за допомогою блокчейн можна мати більш прозорий та ефективний процес управління громадським транспортом, контролюючи рух транспортних засобів та оплату за проїзд.

Таким чином, технологія блокчейн може бути використана в інноваційному менеджменті для покращення процесів із збору, обробки та аналізу даних, забезпечення безпеки даних та створення нових форм взаємодії між стейкхолдерами.

Зважаючи на те, що технологія блокчейн є відносно новою та

ще не досить розповсюдженою у бізнесі, використання її в інноваційному менеджменті може зустріти деякі виклики та перешкоди. Відповідно до логіки нашого дослідження розглянемо кілька можливих перешкод.

Відсутність розуміння. Багато менеджерів можуть бути незнайомі з технологією блокчейн та не мати достатньої кваліфікації для її використання в бізнес-процесах. Це може призвести до необґрунтованого відкидання ідеї використання блокчейн або до неправильного застосування технології.

Технічна складність. Розгортання технології блокчейн та її інтеграція в наявні бізнес-процеси може бути досить складним завданням. Це може потребувати великих інвестицій у розробку, тестування та налагодження системи.

Ризики безпеки. Незважаючи на те, що технологія блокчейн вважається безпечною, використання її може мати деякі ризики. Наприклад, якщо конфіденційна інформація буде зберігатися на блокчейні, то існує ризик її втрати або крадіжки в результаті хакерських атак.

Регуляторні проблеми. Законодавчі та регуляторні вимоги можуть бути досить складними для виконання в контексті використання технології блокчейн. Це може призвести до необхідності великих зусиль для вирішення питань відповідності до законодавства та регулювання відповідної сфери діяльності.

Відсутність стандартів та регуляторних норм може стати серйозним викликом для використання технології блокчейн в інноваційному менеджменті, оскільки це може привести до невизначеності правових відносин між учасниками технології. Також проблемою може стати складність інтеграції блокчейн-рішень з іншими системами та платформами, а також висока вартість розробки та впровадження нових проєктів на основі блокчейн.

Означені перешкоди обумовлюють цілий ряд викликів (рис. 3), визначення та обґрунтування яких буде сприяти більш ефективному впровадженню технології блокчейн у вітчизняну практику інноваційного менеджменту.

Отже, з метою забезпечення успішної реалізації завдань цього дослідження охарактеризуємо докладно виявлені нами виклики використання технології блокчейн в інноваційному менеджменті.

Так, проблема взаємодії технології блокчейн з іншими технологіями та системами управління є одним з викликів, що стоять перед інноваційним менеджментом. Однією з найбільш поширених проблем є забезпечення інтеграції блокчейн з існуючими системами управління та іншими технологіями.

Одна з головних проблем полягає у тому, що технологія блокчейн є новою та нестабільною, і не завжди може інтегруватися з іншими системами, що вже працюють в організації. Багато

існуючих систем управління не підтримують блокчейн-технології, тому інтеграція може виявитися витратною та займати багато часу.



Рис. 3. Виклики використання технології блокчейн в інноваційному менеджменті

Крім того, інтеграція блокчейн з іншими технологіями може створювати додаткові проблеми з точки зору безпеки. Інформація, що зберігається в блокчейні, може бути доступна для інших систем, і в разі нестачі належних заходів безпеки може стати легкою мішенню для хакерів.

Ще однією проблемою взаємодії є різниця у форматах даних та протоколах між блокчейн та іншими технологіями. Наприклад, більшість блокчейнів працюють з протоколами, які несумісні з протоколами інших систем. Це може стати перешкодою для інтеграції блокчейн з іншими технологіями.

Однак, з іншого боку, можна сказати, що інтеграція блокчейн з іншими технологіями може забезпечити значне поліпшення в різних сферах управління. Наприклад, блокчейн може бути використаний для покупки та передачі цифрових активів, але для забезпечення повноцінного життєвого циклу цих активів можуть знадобитися додаткові технології та системи управління. Також взаємодія з іншими технологіями може призвести до конфліктів інтересів, які потрібно буде розв'язувати. Наприклад, управління даними в системі блокчейн може суперечити правилам захисту персональних даних, що вимагаються в інших системах. Тому перед використанням технології блокчейн в інноваційному менеджменті необхідно визначити та розв'язати всі можливі проблеми взаємодії з іншими технологіями та системами управління.

Наступним викликом, пов'язаним із впровадженням технології блокчейн у інноваційний менеджмент, є питання захисту персональних даних та конфіденційності.

Оскільки блокчейн забезпечує децентралізовану систему зберігання даних, де кожен користувач може мати доступ до даних, існує ризик витоку особистої інформації та порушення конфіденційності. Більше того, коли дані вже занесені до блокчейн, вони не можуть бути видалені або змінені, що створює додаткові ризики для захисту персональних даних.

У відповідь на цей виклик були запропоновані різні рішення. Одним з них є розробка спеціальних протоколів для захисту конфіденційності, таких як Zero-Knowledge Proof (ZKP) [78] і Secure Multi-Party Computation (SMPC) [76]. Застосування таких протоколів може забезпечити конфіденційність даних та захист персональних даних від незаконного доступу.

Підкреслимо, що розробники блокчейн можуть використовувати шифрування даних для забезпечення захисту конфіденційності та приватності. Також можна розглядати варіанти зміни структури блокчейн для захисту конфіденційності, наприклад, зберігання даних в окремих ланцюжках блоків з обмеженим доступом.

Отже, питання захисту персональних даних та конфіденційності є важливим викликом для впровадження технології блокчейн в інноваційний менеджмент. Розробники технології блокчейн використовують різні рішення для забезпечення конфіденційності та захисту персональних даних, такі як розробка спеціальних протоколів шифрування та використання псевдонімів замість реальних імен користувачів. Однак, все ще існує потенційна загроза для безпеки даних, особливо при зберіганні конфіденційної інформації в розподілених базах даних. Також виникають проблеми з правом на забування та видалення даних, оскільки інформація в блокчейні не може бути видалена без порушення цілісності самої технології.

Одним із можливих рішень є використання приватних блокчейнів з обмеженим доступом до даних та використання механізмів шифрування для забезпечення конфіденційності. Також можливо розглянути використання технології «розумних контрактів», які можуть забезпечувати контроль за доступом до даних та автоматично виконувати політику конфіденційності.

Проте взаємодія з іншими системами та сервісами, що не використовують блокчейн, може бути викликом для захисту персональних даних та конфіденційності. Наприклад, при використанні блокчейну для зберігання медичної інформації пацієнтів можуть виникнути проблеми з інтеграцією з іншими медичними системами та сервісами, які не використовують блокчейн. Однак, ця проблема може бути вирішена за допомогою стандартизації та розробки уніфікованих протоколів взаємодії між різними системами та сервісами.

Наші розвідки довели, що використання технології блокчейн породжує питання щодо відповідальності та регулювання. Оскільки дана технологія зазвичай застосовується в глобальних мережевих структурах, виникає питання щодо того, як регулювати та контролювати її використання.

Один з викликів, пов'язаних з регулюванням технології блокчейн, полягає у тому, що вона може бути використана для здійснення нелегальних дій, таких як фінансування тероризму, легалізація доходів зі злочинної діяльності, обмеження конкуренції та інше. Для того, щоб запобігти цим негативним наслідкам, регулятори можуть встановлювати правила щодо використання блокчейн технології та вимагати дотримання цих правил.

Інший виклик полягає у тому, що технологія блокчейн не завжди сумісна з наявними правовими системами та законами, що регулюють різні аспекти діяльності, такі як права на інтелектуальну власність, захист персональних даних та інші. Оскільки технологія блокчейн дозволяє створювати та передавати дані анонімно, то може виникати питання щодо захисту прав на конфіденційність та особисту власність.

Крім того, виникає питання щодо відповідальності за те, що зберігається на блокчейні. Якщо дані, які зберігаються на блокчейні, неактуальні, неправдиві або їх використання приводить до шкоди, то хто несе відповідальність за ці дії? У цьому контексті важливо розробляти відповідні правові норми та стандарти, які б дозволили регулювати використання технології блокчейн та визначати відповідальність її учасників. Наразі багато країн розробляють відповідні законодавчі акти та регуляторні рамки, проте це може бути складно з міжнародної перспективи, оскільки різні країни можуть мати різні підходи до регулювання технологій. Крім того, існують питання щодо того, хто несе відповідальність за можливі помилки чи порушення системи блокчейн, особливо якщо це стосується даних клієнтів та їх конфіденційності. Ці питання потребують додаткового вивчення та розробки відповідних нормативно-правових актів, які б дозволили використання технології блокчейн у безпечний та відповідальний спосіб.

Принциповим для нашого дослідження стало обґрунтування питання інтеграції блокчейн-рішень в існуючі бізнес-процеси та системи управління, що потребує спеціального підходу з погляду інноваційного менеджменту. Один з основних викликів полягає у тому, що наявні бізнес-процеси та системи управління можуть бути дуже складними й інтеграція нової технології може вимагати значних змін.

Одним з можливих підходів до інтеграції блокчейн-рішень є підхід «знизу вгору», коли нові блокчейн-рішення поступово

впроваджуються в наявні бізнес-процеси. Цей підхід може допомогти уникнути серйозних збоїв у роботі системи та забезпечити плавну інтеграцію нових рішень. Однак, варто мати на увазі, що такий підхід може зайняти більше часу та коштів.

Інший підхід – це «зверху вниз», коли нові блокчейн-рішення впроваджуються на рівні вищого рівня управління та поступово спадають на більш нижні рівні. Цей підхід може бути швидшим та ефективнішим, однак може створити значну трудність у впровадженні нових рішень на нижніх рівнях.

Незалежно від підходу, при інтеграції блокчейн-рішень в наявні бізнес-процеси та системи управління важливо забезпечити високу якість даних та їх безпеку. Крім того, потрібно враховувати можливість взаємодії з іншими технологіями та системами, що вже використовуються в організації, а також забезпечувати сумісність та інтероперабельність між ними. Важливо розробляти нові стратегії впровадження блокчейн-рішень, які дозволять підприємствам забезпечувати ефективну інтеграцію технології в їхні наявні бізнес-процеси та системи управління. Також необхідно розробляти спеціалізовані рішення та сервіси для інтеграції блокчейн-технологій зі стандартними системами управління, що дозволить зменшити витрати на інтеграцію та підтримку рішень на базі блокчейну. Однак, враховуючи велику кількість викликів, пов'язаних з інтеграцією технології блокчейн, її використання в інноваційному менеджменті може вимагати значних зусиль та ресурсів з боку підприємств.

Результати наукових розвідок дають змогу охарактеризувати тенденції та перспективи розвитку технології блокчейн у вітчизняній практиці (рис. 4).

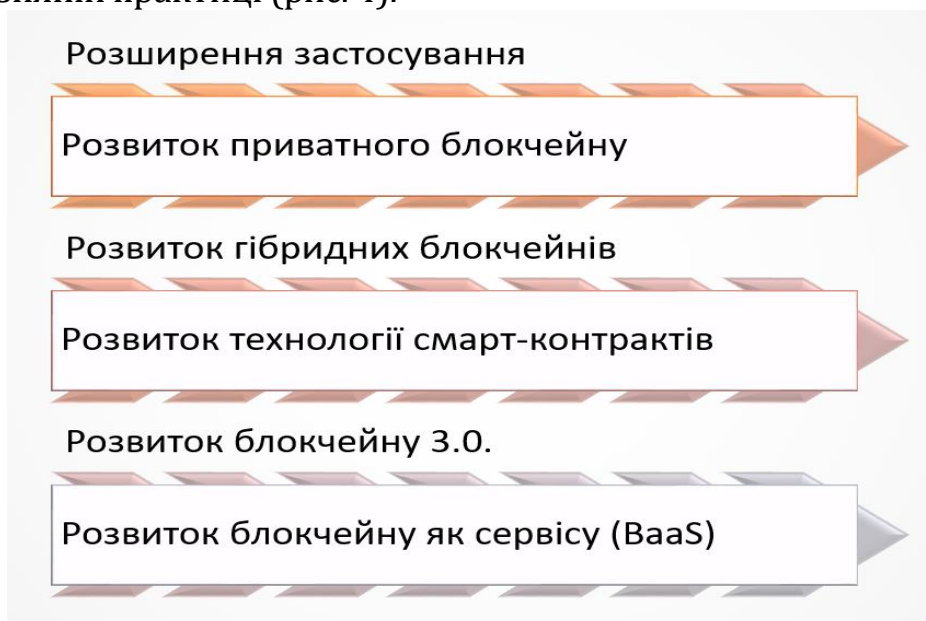


Рис. 4. Тенденції та перспективи розвитку технології блокчейн в інноваційний менеджмент

Вважаємо за потрібне дати коротке пояснення щодо означених тенденцій та перспектив розвитку технології блокчейн в інноваційний менеджмент. Так, перша тенденція – розширення застосування. Блокчейн не тільки стає все більш популярним у фінансовій сфері, але й застосовується в інших сферах, таких як логістика, медицина, право, нерухомість, голосування та інші.

Розвиток приватного блокчейну. У зв'язку з питаннями конфіденційності та приватності багато компаній та установ використовують приватні блокчейни замість публічних.

Розвиток гібридних блокчейнів. Це поєднання приватного та публічного блокчейнів, що дозволяє більш ефективно використовувати технологію в різних сферах.

Розвиток технології смарт-контрактів. Це програмні коди, які виконуються автоматично після виконання певних умов. Смарт-контракти дозволяють виконувати операції автоматично, без потреби в посередниках.

Розвиток блокчейну 3.0. Це нове покоління блокчейну, яке передбачає більш ефективне використання технології, зокрема підвищення швидкості, масштабованості та безпеки.

Розвиток блокчейну як сервісу (BaaS). Це послуга, що надається провайдерами хмарних послуг, яка дозволяє клієнтам використовувати блокчейн без необхідності утримувати власний блокчейн.

Таким чином, перспективи розвитку технології блокчейн залежать від багатьох факторів, таких як розвиток законодавства, технічний прогрес та прийняття технології широкою громадською спільнотою. Очікується, що у майбутньому блокчейн буде використовуватися в більшій кількості галузей, які ще не були відкриті для нього, таких як охорона здоров'я та соціальні послуги. Крім того, очікується, що розвиток технології блокчейн буде супроводжуватися розробкою нових технологій, таких як штучний інтелект та інтернет речей, які можуть доповнювати та посилювати її можливості. Однак, для досягнення повної зрілості технології блокчейн та її широкого застосування необхідні ще деякі інновації та дослідження, а також вирішення питань безпеки, конфіденційності та захисту персональних даних.

Розмірковуючи над питанням використання технології блокчейн в інноваційному менеджменті, важливо передбачити вплив майбутнього розвитку означеної технології на інноваційний менеджмент. Вважаємо, що цей вплив буде значним, оскільки, з одного боку, блокчейн може допомогти роз'язати деякі складні проблеми, що виникають у процесі управління інноваціями, зокрема у питаннях захисту даних та контролю над процесами управління. З іншого боку, впровадження блокчейн може стати викликом для багатьох компаній, оскільки це вимагає значних змін у їхніх процесах та системах управління.

Отже, можна стверджувати, що технологія блокчейн може стати значним каталізатором інноваційного менеджменту, якщо будуть використані правильні підходи до її впровадження та розвитку.

Закономірним кроком у пошуках вирішення проблеми є розробка та обґрунтування рекомендацій до використання технології блокчейн у інноваційному менеджменті, які можуть бути такими:

По-перше, необхідно визначити мету використання технології блокчейн у своїй організації. Перед тим як запроваджувати нову технологію, необхідно розібратися, як саме вона може підвищити ефективність діяльності вашої компанії. Також варто зважити на фінансові аспекти та складність інтеграції з наявними системами.

По-друге, потрібно обирати правильний тип блокчейн мережі. Для різних завдань можуть відповідати різні типи блокчейн мереж, тому варто ретельно обрати той, який буде найбільш оптимальним для вашого проєкту.

По-третє, необхідно розробити та реалізувати стратегію використання технології блокчейн. Необхідно вирішити, які саме бізнес-процеси будуть автоматизовані, яким чином будуть зберігатися та передаватися дані, які учасники мережі будуть мати доступ до інформації та які будуть механізми контролю.

По-четверте, радимо ретельно планувати впровадження технології блокчейн. Необхідно уникнути поспіху та недооцінки складнощів упровадження. Крім того, важливо мати детальний план дій, який містить усі етапи впровадження, включаючи тестування, навчання персоналу та розвиток підтримки користувачів.

По-п'яте, має значення забезпечення надійності та безпеки системи. З метою запобігання кібератакам та збоїв у системі, необхідно забезпечити надійну та безпечну мережу. Для цього можна використовувати різноманітні криптографічні методи і механізми, які забезпечують безпеку та конфіденційність даних у технології блокчейн. Дотримання принципів прозорості та відкритості в управлінні, а також розуміння потенційних викликів та обмежень є ключовими для успішної інтеграції блокчейн-рішень в інноваційний менеджмент.

Визначені рекомендації до використання технології блокчейн в інноваційному менеджменті можуть допомогти організаціям впроваджувати цю технологію з максимальною користю та мінімальними ризиками.

Отже, технологія блокчейн є досить перспективною і має великий потенціал застосування у різних галузях, включаючи фінанси, логістику, охорону здоров'я, енергетику тощо. Наприклад, блокчейн може забезпечити безпеку та надійність зберігання даних, зменшити можливість шахрайства та маніпуляцій з даними,

збільшити прозорість та відкритість процесів, забезпечити автоматизацію та ефективність процесів інноваційного менеджменту. Крім того, використання блокчейн може допомогти у побудові децентралізованих систем, що може знизити витрати на посередницькі послуги та збільшити доступність для широкої аудиторії. Все це робить технологію блокчейн потенційно важливим інструментом для інноваційного менеджменту та розвитку нових продуктів і послуг.

Однак, відомо, що блокчейн є складною технологією і вона потребує вивчення та додаткового дослідження для досягнення повного потенціалу. Зарубіжні та вітчизняні вчені розглядають різні підходи до визначення технології блокчейн та досліджують її можливості у різних сферах застосування. Це може допомогти у розробці нових інноваційних продуктів і послуг, що підвищать ефективність та безпеку бізнес-процесів.

Проте, слід пам'ятати, що використання блокчейн не є універсальним рішенням для всіх сфер бізнесу, тому потрібно проводити окремий аналіз та оцінювати можливі ризики і переваги перед використанням технології.

Література до параграфа

1. Бага А., & Мадісетті В. *Blockchain for Business: A Hands-On Approach*. Artech House. 2018. 336 p.
2. Балазюк О. Ю., Пилявець В. М. Технологія блокчейн: дослідження суті та аналіз сфер використання. *Економіка та суспільство*. 2022. Вип. 43. URL: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2022-43-13>.
3. Безкоровайний І. Є., Краснокутська О. В., Рябушко О. Є. Аналіз застосування технології блокчейн у ланцюгу постачання. *Економіка та держава*. 2019. № 3. С. 38-43.
4. Білоус О. В. Блокчейн-технології в економіці. *Наукові праці Національного університету харчових технологій*. 2016. Т. 30. № 1. С. 83-91.
5. Бондаренко Ю. І., Микитин О. І., Бабенко С. С. Використання технології блокчейн в управлінні ланцюгами постачання. *Системні дослідження та інформаційні технології*. 2019. Вип. 3. С. 82-97.
6. Васильєв О. І., Технологія блокчейн як інструмент інноваційного менеджменту. *Ефективна економіка*. 2019. № 2. С. 1-11.
7. Горобець В., Ковальов О., Руснак Р. Можливості використання технології блокчейн у державному управлінні. *Наукові записки НаУКМА*. Серія: Право, (212), 2019. С. 35-40.
8. Давидова І. В. Технологія блокчейн: перспективи розвитку в Україні. *Часопис цивілістики: наук.-практ. журн.* Одеса, 2017. Вип. 26. С. 38-41.
9. Дем'яненко М. В., Соловійова О. В. Використання блокчейн-технології для підвищення ефективності управління ланцюгом поставок. *Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету*. 2020. Вип. 36. С. 61-70.
10. Дірксен Д., Бергер Дж. *Blockchain Basics: A Non-Technical Introduction in 25 Steps*. O'Reilly Media, Inc. 2018. 256 p.
11. Дунаєвський Ю., Гончаренко О. Використання технології блокчейн для побудови «електронного уряду» в Україні. *Маркетинг і менеджмент інновацій*. 2019. №1. С. 150-159.

12. Закладний Є., & Івахненко М. Роль децентралізованих технологій у формуванні електронного уряду. *Теоретичні та прикладні проблеми економіки*. 2019. № 42. С. 95-102.
13. Ільєнко В. В. Правові аспекти використання технології блокчейн в Україні. *Право та державне управління*. 2019. №4. С. 116-125.
14. Карпова Н. Блокчейн як інструмент підвищення ефективності інноваційного менеджменту. *Вісник Харківського національного технічного університету імені В. Н. Каразіна*. Серія: Економічна. 2019. № 9 (1277). С. 22-28.
15. Карчева Г. Т., Лернатович Р. Я., Кавецький В. Я. Використання технології блокчейн як фактор підвищення ефективності фінансової сфери. *Банківська справа*. 2017. № 2, С. 110–119.
16. Ковальов М., Боженков В., Котенко Л. Блокчейн-технології в економіці: можливості та виклики. *Економічний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2020. № 1 (84). С. 44-53.
17. Копоть В., Карпенко О., Дерев'янка А. Аналіз можливості застосування технології блокчейн для вдосконалення державного управління в Україні. *Приазовський економічний вісник*. 2019. №1 (17). С. 130-134.
18. Корнієнко О. М., Ковальчук І. В. Використання технології блокчейн в системах управління ланцюгами постачання. *Системні технології*. 2019. Вип. 1 (81). С. 65-72.
19. Косенко К. Ю. Blockchain-технології як розподілені бази даних. *Інформаційні технології та комп'ютерна інженерія*. 2019. №2(44). С. 91-97.
20. Кравченко І. В. Використання технології блокчейн в електронному урядуванні. *Збірник наукових праць Чернігівського національного технологічного університету*. Серія: Економічні науки. 2020. Вип. 1 (97). С. 78-84.
21. Краус К. М., Краус Н. М., Манжура О. В. Blockchain як новітній фінансовий інститут: процеси, стратегії, технології та практика застосування в умовах цифровізації економіки. *Ефективна економіка*. 2022. № 1. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=9883> (дата звернення 20.02.2023)
22. Кузьменко А. М., Шатун В. М. Blockchain-технології як розподілені бази даних у фінансовому секторі. *Фінансовий простір*. 2018. №2(24). С. 43-50.
23. Кузьменко І., Рудик Н., Ковальчук І. Використання блокчейн-технології в банківському секторі України. *Інноваційна економіка*. 2020. № 2 (28). С. 20-25.
24. Кулікова Т. А., Євтушенко О. М. Blockchain technology as a distributed database. *Economic and Legal Studies*. 2019. Т.6, №1. С. 56-62.
25. Леснівська Л. Використання блокчейн-технології в державному управлінні України. *Цифрова економіка: Наука і практика*. 2019. (1), С. 67-72.
26. Лозинський А. Б., Страшко А. О. Блокчейн-технології в державному управлінні: можливості та виклики. *Вісник Національного університету цивільного захисту України*. 2019. Вип. 1. С. 68-73.
27. Лук'янов М., & Жежерун І. Використання блокчейн-технології в державному управлінні: аналіз світового досвіду. *Вісник Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»*. 2019. №17. С. 70.
28. Макарова Н. Є., Трофимова І. О. Блокчейн-технології в державному управлінні. Ефективність та можливості застосування. *Міжнародний науковий журнал «Інтернаука»*. 2018. №5 (17). С. 74-77.
29. Михайлов О. В. Blockchain-технології як розподілені бази даних у фінансовому секторі. *Бізнес Інформ*. 2019. №8. С. 102-109.

30. Міщенко І. М., Шматко О. В. Правові аспекти використання блокчейн-технологій в Україні. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Серія: Юридичні науки. 2020. Вип. 3 (931). С. 70-78.
31. Моллер Й., Зеллер А. Blockchain for innovation management: Opportunities, challenges, and research agenda. *International Journal of Innovation Management*. 2018. Vol. 22. № 6. P. 1-21.
32. Моллер Й., Маттісон К. Blockchain and the Future of Innovation Management: A Review and Research Agenda. *International Journal of Innovation Management*. 2021. Vol. 25. №. 4. P. 1-29.
33. Моллер Й., Бец М., Лукман Я. The future of innovation management: the role of blockchain. *Journal of Business Strategy*. 2021. Vol. 42. №. 3. P. 74-84.
34. Морозова Ю. О. Правове регулювання використання блокчейн-технологій в Україні. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Право*. 2019. № 2. С. 54-60.
35. Мостіпака О. В. Блокчейн технологія і криптовалюта біткоїн. *Світові тенденції та перспективи розвитку фінансової системи України: матеріали XIV міжнар. наук.-практ. конф. м. Київ 28-29 вересня 2017 р. Київ*.
36. Перепелиця Т. М. Блокчейн-технології як інструмент забезпечення інформаційної безпеки в системі електронного урядування. *Інформаційні технології та комп'ютерна інженерія*. 2020. Вип. 1 (45). С. 83-92.
37. Петрика В. Ю., Гриненка Ю. О. Використання технології блокчейн у системах інноваційного менеджменту. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. Серія: Економіка, агробізнес, право. 2019. № 2(86), С. 90-97.
38. Харченко І. В. Правове регулювання використання блокчейн-технологій в Україні. *Право України*. 2018. №5. С. 62-70.
39. Шевченко А. О. Використання блокчейн-технології в системах управління ланцюгами поставок. *Системні технології*. 2018. Вип. 4 (76). С. 70-78.
40. Шевчук В. В., Семенчук О. В. Правові аспекти використання блокчейн-технологій в Україні. *Інтернет-журнал «Інформаційне право та інтелектуальна власність»*. 2018. №3. С. 29-36.
41. Шулика Є., Борисова Н., Бондаренко Є.. Blockchain-технології як фактор інноваційного розвитку фінансових послуг. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: Економіка. 2019. № 1 (50). С. 171-176.
42. Яковенко О. В., Смірнова І. О. Застосування технології блокчейн як розподіленої бази даних в управлінні діяльністю державних органів. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. Серія: Економіка. 2020. № 4 (217). С. 28-33.
43. Якубовська О., Білоножко М., Шаповалов І. Блокчейн-технології в економіці та фінансовій сфері. *Інформаційні технології в освіті та науці*. 2018. № 2 (30). С. 55-62.
44. Яровенко Г., & Ковач В. Перспективи застосування технології блокчейн у системах забезпечення кібербезпеки банків. *Підприємництво та інновації*. 2020. № 12. С. 206-214.
45. Antonopoulos A. M. *Mastering Bitcoin: Unlocking Digital Cryptocurrencies*. USA: O'Reilly Media, Inc; 1st edition. 2014. 298 p.
46. Antonopoulos A. M. *Mastering Blockchain: Unlocking the Power of Cryptocurrencies, Smart Contracts, and Decentralized Applications*. O'Reilly Media, Inc. 2018. 416 p.
47. Bambara J., Allen P., & Iyer K. *Blockchain: A Practical Guide to Developing Business, Law, and Technology Solutions*. McGraw Hill Professional. 2018. 320 p.
48. Buterin V. *A Next-Generation Smart Contract and Decentralized Application*

- Platform. Retrieved from. 2014. URL: <https://github.com/ethereum/wiki/wiki/White-Paper>
49. Buterin V. Proof of Stake: The Making of Ethereum and the Philosophy of Blockchains. Seven Stories Press[en]. 2022. 384 p.
 50. Crosby M., Pattanayak P., Verma S., & Kalyanaraman V. Blockchain technology: Beyond bitcoin. *Applied Innovation*. 2016. № 2(6-10). P. 71-81.
 51. Griffin D. Blockchain and Innovation: The Power of an Open Network. *Journal of the British Blockchain Association*. 2018. № 1(1). P. 47-52.
 52. IEEE Blockchain Initiative. URL <https://blockchain.ieee.org/>; IEEE Xplore Digital Library: <https://ieeexplore.ieee.org/>
 53. IEEE Computer Society. URL <https://www.computer.org/publications/>
 54. Johannes K. Blockchain Economics: Implications of Distributed Ledgers. Switzerland: Springer International Publishing. 2019. 182 p.
 55. Lemoine V., & Munteanu P. Blockchain technology for social impact: Opportunities and challenges ahead. *IEEE Technology and Society Magazine*. 2018. 37(2), P. 125-135.
 56. McCormack J., & Vo H. D. Enhancing supply chain traceability with blockchain technology. *Industrial Management & Data Systems*. 2021. №. 121 (8). P. 2241-2260.
 57. McCormack J., DeMartino R., & Els G. Blockchain innovation in the financial services industry: A systematic literature review. *Journal of Financial Services Marketing*. 2021. № 26(2). P. 75-87.
 58. Mohanty S., & Choppali U. Blockchain technology: a game changer in the future of innovation management? *Journal of Innovation and Knowledge*. 2018. № 3 (3). P. 130.
 59. Moreno-Sanchez P., & Aparicio A.F. A blockchain-based architecture for collaborative DDoS mitigation with smart contracts. *IEEE Access*. 2018. № 6. P. 4850-4861.
 60. Moreno-Sanchez P., Kate A., Maffei M., & Schneidewind C. Using Bitcoin to protect IP rights: A case study of Namecoin. In *Financial Cryptography and Data Security* Springer, Cham. 2017. P. 3-20.
 61. Moreno-Sanchez P., Li X., & Wu J. Toward scalable blockchain-based enterprise systems. *IEEE Software*. 2018. № 35 (4), P. 108-112.
 62. Mougayar W. The business blockchain: promise, practice, and application of the next internet technology. John Wiley & Sons. 2016. 208 p.
 63. Nakamoto S. Bitcoin: A Peer-to-Peer Electronic Cash System. 2008. URL: <https://bitcoin.org/bitcoin.pdf>. (дата звернення 20.02.2023)
 64. Rebah E., Medjden S., & Challal Y. A survey on blockchain technology. *The Journal of Supercomputing*. 2018. № 74 (11). C. 1-42.
 65. Sandner P., & Matthes F. Enterprise Blockchain: A Practitioner's Guide to Blockchain Solutions for Business. Springer Nature. 2019. 363 p.
 66. Scardino A., & Ferraris A. An internet of things blockchain framework for counterfeit drug detection. *Journal of Industrial Information Integration*. 2021. № 23. P. 100234.
 67. Scardino A., & Ferraris A. Blockchain for supply chain traceability: Business and technical frameworks. *Computers in Industry*. 2020. № 118. P. 103233.
 68. Scardino A., Ferraris A., & Hurley J. Blockchain adoption in the pharmaceutical supply chain. *International Journal of Production Economics*. 2021. № 239. P. 108142.
 69. Shrier D. Blockchain, cryptoassets, and ICOs: A global phenomenon. *Business Horizons*. 2018. №. 61 (4). P. 567-575.

70. Shrier D., & Pentland A. Blockchain: A Primer. Innovation & Entrepreneurship (SSRN Working Paper), Available at SSRN: 2018. URL: <https://ssrn.com/abstract=3181256> ;
71. Swan M. Blockchain: Blueprint for a new economy. O'Reilly Media, Inc. 2015. 152 p.
72. Swan M. Blockchain: The Complete Guide to Understanding Blockchain Technology. CreateSpace Independent Publishing Platform. 2017. 55 p.
73. Tapscott D., & Tapscott A. Blockchain revolution: how the technology behind bitcoin is changing money, business, and the world. New York, Portfolio/Penguin. 2016. 324 p.
74. Vigna P., & Casey M. The age of cryptocurrency: How bitcoin and digital money are challenging the global economic order. St. Martin's Press. 2015. 384 p.
75. What is blockchain and how does it work? Всесвітній економічний форум URL: <https://www.weforum.org/agenda/2016/06/what-is-blockchain-and-how-does-it-work/>.
76. What is Secure Multi-Party Computation (SMC)? URL: <https://developer.ibm.com/articles/what-is-secure-multi-party-computation/> (дата звернення 20.02.2023)
77. Yoffie D. B. Blockchain's uncertain promise. Harvard Business Review. 2018. № 96 (1), P. 125-131.
78. Zero-Knowledge Proofs: An illustrated primer. URL: <https://blog.coinbase.com/zero-knowledge-proofs-an-illustrated-primer-d5d545c17b50> (дата звернення 20.02.2023)

Ірина Кожем'якіна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5880-8342>

3.4. УПРАВЛІНСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ З ОРГАНІЗАЦІЇ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ

Нова українська школа змінює всю систему освіти і самого вчителя. Сучасний учитель – це агент змін, провайдер освітньої реформи, лідер громади [5]. Ці зміни впливають на професійний розвиток фахівців у освітній галузі, спричиняючи нове змістове і технологічне навантаження. В основу професійного розвитку вчителя покладено усвідомлення всіх перетворень в освіті як природної потреби постійно підвищувати свою кваліфікацію, формувати та розвивати професійний світогляд і педагогічну свідомість.

У законі України «Про освіту» повна професійна кваліфікація – це «визнана або присвоєна/підтверджена суб'єктом, уповноваженим на це законодавством, та засвідчена відповідним документом стандартизована сукупність здобутих особою компетентностей та/або результатів навчання, що дає змогу здійснювати всі трудові функції, визначені відповідним професійним стандартом» [21, Ст. 34].

А безперервне підвищення кваліфікації, як визначають нормативно-законодавчі документи (Закон України «Про освіту» (2017) [21], Положення про атестацію педагогічних працівників (2022) [18]), є необхідною умовою атестації педагогічного працівника та враховується під час надання йому відповідної кваліфікаційної категорії і важливою складовою професійного розвитку кожного педагога.

Проблемі професійного розвитку вчителя присвячено широкий спектр наукових досліджень. Філософські аспекти неперервної педагогічної освіти представлено в роботах В. Андрущенка, І. Зязюна, В. Кременя та ін. Неперервну професійну освіту з урахуванням світових тенденцій, інноваційних підходів і принципів освіти дорослих висвітлено у працях С. Гончаренка, А. Кузьмінського, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, С. Сисоєвої та ін. Професійну самоосвіту і самовиховання у наукових дослідженнях О. Коношевського, О. Кучерявого, М. Солдатенка та ін. Професійний розвиток учителя в умовах Нової української школи досліджують Ю. Бурцева, О. Вознюк, О. Дубасенюк, М. Скиба, А. Черній та ін.

Професійний розвиток учителів є багатоаспектним динамічним процесом, складові частини та результати якого постійно змінюються, але його основна мета залишається стабільною – перехід учителя на вищий рівень досконалості у професійній діяльності.

Професійний розвиток характеризується багатогранністю, що ускладнює можливість чіткого визначення поняття *«професійний розвиток педагогів»*. У тлумачному словнику *«розвиток»* розглядається як «процес, унаслідок якого відбувається зміна якості чогонебудь, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого; як ступінь освіченості, культурності, розумової, духовної зрілості» [28], а *«професійний»* – «пов'язаний із певною професією» [23].

Під розвитком також розуміють ріст або реалізацію здібностей та потенціалу особистості за допомогою навчання та здобуття освіти [4]. «Професійний розвиток» у педагогічному словнику тлумачиться як ріст, становлення професійно значущих особистісних якостей і здібностей, професійних знань та вмінь, активне кількісне перетворення особистістю свого внутрішнього світу, яке приводить до принципово нового строю і способу життєдіяльності – творчої самореалізації у професії [3].

Це тлумачення доповнює поняття *«безперервний професійний розвиток»*, яке визначається як безперервний процес навчання та вдосконалення професійних компетентностей фахівців після здобуття вищої освіти, що дає змогу фахівцю підтримувати або покращувати стандарти професійної діяльності і триває впродовж усього періоду його професійної діяльності [31].

Сутність професійного розвитку визначається як «безперервний процес накопичення і прояву потенційного в особистості (єдність можливого і здійсненого, потенційного і актуального), що сприяє розширенню і поглибленню її зв'язків із навколишнім світом, суспільством, іншими людьми, собою, який характеризується спадковими, психологічними, соціальними і педагогічними чинниками» [30]. Шлях «становлення особистості» забезпечується «вихованням, навчанням, освітою, самоосвітою, педагогічною підтримкою, супроводом, корекцією, організованою соціалізацією» [30].

Дослідження Г.Яремко [36], стосовно проблематики професійного розвитку вчителів свідчать про те, що ця категорія є надзвичайно актуальною на початку XXI ст. Вона наголошує, що ефективний професійний розвиток педагогів сприяє запровадженню позитивних змін у знаннях і переконаннях учителів, практиці викладання та впливає на покращення результатів навчальних досягнень учнів, отже, стає ключовим рушієм у реформуванні школи, а тому потребує детальнішого вивчення.

Ю. Сліпич [26], аналізуючи цю проблематику, робить висновок, що професійний розвиток педагогів – це спіралеподібний поступовий безперервний процес здобуття особистістю якісно нового рівня професійної діяльності, що спирається на методологію філософії, психології, педагогіки, які дають теоретичне обґрунтування змісту, принципів, форм і методів професійного зростання педагогів. Професійний розвиток педагогів зумовлений єдністю професійного інтелекту, індивідуального досвіду, особистісних якостей, мотиваційної спрямованості, у процесі якого відбувається розв'язання суперечностей. Основою й рушійними силами професійного розвитку виступає пізнання свого «Я», саморозвиток особистості.

Ці положення знаходять підтвердження в роботі Н. Муқан [15], де зазначено, що «Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл є процесом, який починається на етапі професійної підготовки в умовах вищого навчального закладу і триває впродовж всієї життєдіяльності педагога» [15].

Також автор зауважує, що феномен професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл полягає в особливості змістового наповнення професійного розвитку вчителів, яке охоплює не тільки знання, вміння і навички педагога, але й основні цінності цивілізації загалом та педагогічної професії зокрема, і формуванні відповідального ставлення та відданості педагогічній діяльності.

Вивчення професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл дає можливість розглядати вчителя як індивіда та фахівця, що навчається впродовж усього життя, отже, проходить певні етапи становлення й розвитку, досягаючи педагогічної майстерності [15].

У наукових дослідженнях Л. Мартинець вказано, що особистість учителя як фахівця характеризується такими якостями, як професіоналізм, педагогічна культура, педагогічна майстерність, професійно-педагогічна компетентність, педагогічні здібності, професійно-педагогічний потенціал, педагогічна техніка, педагогічна творчість. Саме такі якості вчителя можуть стати основою модернізації системи шкільної освіти на засадах компетентнісного підходу завжди мають перебувати у постійному розвитку [12].

У зв'язку з підвищеними вимогами до вчителя, на думку Т. Смагіної [27], виникла об'єктивна необхідність розробки нових зразків кваліфікаційних характеристик вчителів початкової школи та вчителів середньої й старшої школи, які повинні містити вимоги до професійної готовності майбутнього вчителя реалізувати нову програму розвитку особистості школяра.

При визначенні вимог до вчителя сучасної школи користуються освітньо-кваліфікаційною характеристикою, що є державним нормативним документом, в якому узагальнюється зміст освіти, відображаються цілі освітньої та професійної підготовки, визнається місце фахівця в структурі господарства держави та вимоги до його компетентності, інших соціально важливих властивостей та якостей [24].

Сьогодні затверджено новий професійний стандарт за трьома вчительськими професіями: «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти»; «Вчитель закладу загальної середньої освіти»; «Вчитель із початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». Документом визначені і обґрунтовані компетентності, якими повинен володіти вчитель (Реєстр професійних стандартів, 2021) [24]:

- **загальні** (громадянська, соціальна, культурна, лідерська та підприємницька);
- **професійні компетентності вчителя** (мовно-комунікативна; предметно-методична; інформаційно-цифрова; психологічна; емоційно-етична; педагогічне партнерство; інклюзивна; здоров'язберезувальна; проєктувальна; прогностична; організаційна; оцінювально-аналітична; інноваційна; рефлексивна; здатність до навчання впродовж життя), що надасть змогу вчителям визначати чіткі орієнтири власного професійного розвитку, а також запобігатиме необ'єктивному оцінюванню професійних компетентностей під час атестації та сертифікації.

Основна ідея стандарту – особистісний і професійний вимір діяльності вчителя закладу загальної середньої освіти. Відповідно визначені функції вчителя Нової української школи: усвідомлення і дотримання загальнолюдських цінностей життєдіяльності людини;

партнерська взаємодія з колегами, учнями, батьками, громадськістю; формування гуманного, комфортного для учня освітнього середовища; планування різних видів діяльності; підтримка навчання та розвитку учня; організація виховної роботи з учнями; методична робота з предмету; оцінювання навчальних досягнень учня; рефлексія та професійний саморозвиток; педагогічні дослідження, узагальнення власного досвіду роботи.

Відтак, сучасний вчитель має стати конкурентоспроможним, значить йому необхідні гнучкість і нестандартність мислення, вміння адаптуватися до швидких змін умов життя. А це можливо лише за умови високого рівня професійної компетентності, наявності розвинених професійних здібностей.

Отже, професійний стандарт учителя має регулювати основні вектори для *професійного розвитку* педагогів.

Таким чином, вектори професійного розвитку вчителя Нової української школи можна визначити концептуальними засадами реформування сучасного освітнього простору та впровадження педагогічних інновацій в освітню діяльність. Учитель, за словами Сергія Шкарлета (2021), «отримав свободу не лише навчати, а й свободу навчатися» [35]. Окреслимо найбільш актуальні вектори професійного розвитку вчителя Нової української школи, що визначають його потреби.

По-перше, оволодівати новими функціями, які пов'язані зі зміною ролі вчителя – бути не передавачем знань, а навчати вчитися. Справжній учитель той, хто постійно навчається і у якого хочеться вчитися, наслідувати його. Тобто, це наставник, який вміє організувати процес пізнання учнями нового. Вчителю самому має бути цікаво вчитися, тоді він знайде спосіб зацікавити учнів.

По-друге, бути фасилітатором, тьютером, коучем в освітній діяльності, відповідно: забезпечувати ефективну групову комунікацію учнів; сприяти формуванню цілісної особистості учня, розвитку його інтелекту, волі, емоцій, фізичного і духовного стану; допомагати учням досягти поставленої мети. У цьому контексті важливо сформувати в учнів так звані «м'які навички», такі як, уміння долати труднощі, знаходити рішення, ставити цілі та докладати зусилля для їх досягнення, наполегливість, комунікативність тощо.

По-третє, бути наставником, який готовий ділитися з учнем власним досвідом, вміти вводити його в коло своїх інтересів. У той же час розуміти учня, говорити з повагою до нього, реалізувати індивідуальну освітню траєкторію його розвитку, що є одним із головних завдань Концепції НУШ.

По четверте, бути новатором, використовувати новітні технології та сучасні практики в навчанні учнів, вміти створювати

розвивальне освітнє середовище.

По-н'яте, орієнтуватися в інформаційному освітньому просторі, отримувати інформацію та використовувати її відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства.

Зважаючи та орієнтуючись на зазначені *вектори професійного розвитку* вчителя Нової української школи, спробуємо окреслити *траєкторію розвитку вчителів* закладу загальної середньої освіти та визначити аспекти управлінської діяльності керівника закладу освіти з підвищення кваліфікації педагогів у контексті їх професійного розвитку.

У Законі України «Про освіту» зазначено, що «індивідуальна освітня траєкторія – персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання» [21].

Закон дає змогу педагогові прогнозувати власну траєкторію професійного розвитку та зростання, максимально розкрити індивідуальний творчий потенціал.

Траєкторія розвитку вчителів це персональний шлях реалізації професійного потенціалу вчителя, що ґрунтується на його вільному виборі закладу освіти, установи, організації, іншого суб'єкта освітньої діяльності, видів, форм, темпу здобуття освіти та освітньої програми в межах здобуття освіти дорослих.

Індивідуальний маршрут педагога – диференційована освітня програма, яка забезпечує педагогу позиції суб'єкта вибору, розробки та реалізації особистісної програми розвитку професійної компетентності при здійсненні науково-методичного супроводу його професійного розвитку.

Траєкторія розвитку вчителів, їх індивідуальний маршрут у контексті професійного розвитку безперечно пов'язані з процесом *підвищення кваліфікації*. Питання підвищення кваліфікації педагогів сьогодні активно досліджують І. Титаренко, Н. Білик, В. Олійник, Н. Чепурна, В. Іванов, О. Омельченко, Б. Дьяченко, Т. Сорочан, О. Рудіна, Л. Бондарєва, Ю. Красовицький та інші.

Зокрема, зміст і організація підвищення кваліфікації педагогічних працівників у комп'ютерно орієнтованому навчальному середовищі закладів післядипломної педагогічної освіти (К. Колос, Л. Лупаренко), технології організації науково-методичної роботи з педагогічними кадрами (А. Єрмола, М. Грін, К. Євчук та ін.). Наукові основи управлінням підвищення

кваліфікації педагогічних працівників досліджував у своєму монографічному дослідженні В. Олійник [17].

Зазначимо, що підвищення кваліфікації сьогодні визначається як набуття особою нових та/або вдосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань. Саме тому надзвичайно важливим є те, щоб обрані педагогічним працівником будь-які форми і види підвищення кваліфікації реально призводили до набуття нових та/або вдосконалення наявних компетентностей (знань, вмінь, навичок тощо) [36].

Цільовим призначенням підвищення кваліфікації відповідно до завдань сучасної освіти є:

- розвиток професійної компетентності;
- поліпшення навичок застосування інноваційних засобів в організації педагогічного процесу;
- оновлення та розширення обсягу теоретичних та практичних знань у тій чи іншій предметній галузі викладання;
- створення умов, що забезпечують структурну цілісність діяльності всього педагогічного складу навчального закладу та освітньої системи в цілому;
- знайомство з нововведеннями, інноваціями методик та форм навчання;
- розвиток навичок моделювання.

Сучасне підвищення кваліфікації педагогів здійснюється за актуальними напрямами модернізації освітнього процесу й розвитку педагогів відповідно до постійно змінних освітніх трендів:

- розвиток таких необхідних для роботи кожного вчителя компетентностей, як цифрова (включаючи електронне навчання, інформаційну та кібербезпеку), комунікаційна, інклюзивна, мовленнєва тощо. Для керівників закладів освіти та їхніх заступників важлива ще й управлінська компетентність;
- удосконалення та набуття нових вузькопрофільних, пов'язаних з викладанням певної шкільної дисципліни компетентностей (знання навчального предмета, фахових методик, технологій);
- отримання практичного досвіду задля того, щоб взяти на себе нові обов'язки чи завдання (у межах професії).

Зауважимо, що сучасні заклади освіти в умовах конкурентного ринку освіти зацікавлені у неперервному вдосконаленні компетентнісного рівня своїх працівників, бо за новими Державними стандартами освіти (Державний стандарт початкової освіти (2018 р.); Державний стандарт базової середньої освіти (2020 р.)) ключовою фігурою Нової української школи є вчитель, оскільки якість освіти не може бути вище якості вчителів, які у ній працюють.

Професійний розвиток та підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників є ключовою (базовою) умовою функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти й діяльність закладу освіти, яку, в межах наданих повноважень, організовує і забезпечує керівник закладу освіти.

Тож саме на рівні закладу освіти здійснюється управління підвищенням кваліфікації педагогів, яке, на нашу думку, передбачає *мотиваційну складову, планування, організацію та результативно-рефлексивну складову* неперервного професійного розвитку вчителів за їх власною траєкторією.

Відповідно до нормативних документів (*Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, який затверджений постановою КМУ №800 від 21.08.2019 р. [20], Зміни до Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, які затверджені постановою КМУ №133 від 27.12.2019 р. [6]*) з 2020 року підвищення кваліфікації здійснюють організації, що мають ліцензії на надання таких послуг та акредитовані МОН програми (це інститути післядипломної педагогічної освіти та окремі університети), а також неурядові організації, які мають можливість надавати освітні послуги з підвищення кваліфікації вчителів і є суб'єктами підвищення кваліфікації.

Таке розширення спектру суб'єктів підвищення кваліфікації реалізує суть реформування освітньої системи, зокрема системи післядипломної педагогічної освіти, що передбачає врахування ініціативи педагога щодо проходження курсів підвищення кваліфікації, які їм цікаві, потрібні в роботі просто зараз і на завтра, відповідають на конкретні запитання, надають можливість перейняти досвід у практиків.

Відтак підвищення кваліфікації вчителів сьогодні у контексті їх професійного розвитку залежить від їхнього вибору, а якість – від ринку освітніх послуг.

Отже, вчителі сьогодні самостійно обирають свою траєкторію професійного розвитку і визначають суб'єкта надання освітніх послуг й обирають формат (дистанційний, очний) та форму й напрями підвищення кваліфікації.

Наразі узаконили різноманіття форм підвищення кваліфікації. Відтепер можна підвищувати кваліфікацію як очно, у формі денних та вечірніх занять, так і заочно; дистанційно; дуально (у поєднанні з трудовою діяльністю), у мережевій формі (залучення одночасно різних установ, організацій, і не лише тих, що працюють у сфері освіти); на робочому місці; на виробництві, або за іншими формами, які обере педагог. До того ж усі ці форми підвищення кваліфікації можна поєднувати. Підвищити компетентність з одного напрямку, приміром, у громадській організації, займаючись онлайн, а з

другого – під час освітніх тренінгів [25].

Управління підвищенням кваліфікації педагогів закладу освіти передбачає роботу адміністрації закладу з організації проходження курсів підвищення кваліфікації за місцем власної освітньої діяльності суб'єкта надання освітніх послуг з підвищення кваліфікації, роботи педагога або за іншим місцем.

Також управління процесом проходження курсів підвищення кваліфікації педагогів закладу передбачає організацію освітнього простору з розширеними можливостями (комп'ютери, ноутбуки, планшети, інтерактивні дошки та панелі, інтернет тощо), яку здійснює керівництво закладу освіти, насамперед дистанційно, якщо це передбачено договором/програмою суб'єктів підвищення кваліфікації.

У зв'язку з кризовими умовами в країні (пандемія, військовий стан) до існуючих форм підвищення кваліфікації додалася і змішана форма навчання, яка передбачає поєднання різного формату організації та реалізації освітнього процесу, який «поєднує в собі традиційні методи з комп'ютерною опосередкованою діяльністю для навчання» [29, с. 50], і, як зазначає В. Кухаренко, сильними сторонами цього навчання є комбінація різних технологій в єдиний інтегрований навчальний підхід [29, с. 51].

Змішане навчання (blended learning), спираючись на трактування науковців (В. Кухаренко, Ю. Тріус, А. Стрюк), визначаємо як цілеспрямований процес здобування знань, умінь, навичок в умовах аудиторної та позааудиторної діяльності суб'єктів освітнього процесу на основі використання і взаємного доповнення технологій традиційного, електронного, дистанційного та мобільного навчання за наявності самоконтролю тим, хто навчається, часу, місця, маршруту та темпів навчання. Тобто змішане навчання розглядається суб'єктами підвищення кваліфікації педагогів як сучасна технологія організації освітнього процесу, в якій поєднується онлайн навчання, традиційне та самостійне навчання, що дає можливість здійснювати професійний розвиток учителю за власною траєкторією, враховуючи існуючі умови та можливості.

Аналізом теоретичних та практичних аспектів функціонування дистанційного та змішаного навчання займалися В. Кухаренко, С. Березенська, К. Бугайчук, Н. Олійник, Т. Олійник, О. Рибалко, Н. Сиротенко, А. Столяревська, зокрема дослідженням ефективних онлайн інструментів для організації дистанційного навчання в умовах карантину займалися І. Іванюк, О. Овчарук, з'ясуванням та аналізом особливостей організації змішаного навчання – І. Вторникова [7].

Організація освітнього процесу підвищення кваліфікації з використанням технологій дистанційного навчання, з огляду на

рекомендації, які зазначені у пункті III Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти (2020), може здійснюватися сьогодні у спосіб, за якого частина вчителів (слухачів курсів підвищення кваліфікації) навчається очно, інша частина вчителів дистанційно (в асинхронному режимі, з можливістю надання вчителям підтримки шляхом проведення консультацій в синхронному режимі). Такий підхід до організації освітнього процесу підвищення кваліфікації дає можливість рухатися кожному вчителю за власною траєкторією професійного розвитку і забезпечує для них рівні умови та можливості для отримання такого роду освітніх послуг.

Тож можемо зазначити, що змішане навчання можна розглядати як інтеграцію онлайн-навчання з традиційним навчанням в аудиторії (класі), яке передбачає використання двох або більше різних форм та методів навчання, наприклад чергування очних занять з онлайн-навчанням. Такий формат навчання можна трактувати як одну з моделей змішаного навчання.

Як показує досвід, уже сьогодні здійснюються спроби впроваджувати змішане навчання в Україні. Така система дає переваги через зміну ролей викладача та слухачів (вчителя та учнів), мотивує їх навчатися та вдосконалювати свої навички. Проєкти EdEra, «Освіторія» та WOW Teachers демонструють ефективність такої моделі для всіх учасників освітнього процесу.

Вважаємо, що змішане навчання – це насамперед активне середовище для обміну інформацією, це право на автономність (індивідуальний шлях опанування інформаційного матеріалу), це персоналізоване навчання суб'єкта (педагога, учня), що керується власними уподобаннями і чітко визначеним (окресленим) форматом власної траєкторії професійного розвитку.

Разом з тим зазначимо, що в сьогоднішніх умовах надання освітніх послуг з підвищення кваліфікації важливого значення набуває *освітній простір* та його можливості.

Проблематика освітнього простору активно розробляється зарубіжними й українськими науковцями. Більшість дослідників (С. Гершунський, Е. Зеєр, А. Каташов, Л. Мартинець, В. Моштук, С. Подмазін, К. Приходченко, Н. Рибка, О. Скідін, Т. Ткач, О. Хмельницька, А. Цимбалару, І. Шендрик та ін.) поняття «освітній простір» вважають певною територією в галузі освіти, у межах якої здійснюється нормована освітня діяльність; єдністю, цілісним утворенням у галузі освіти, яке має свої межі – світовий або європейський освітній простір, освітній простір регіону, школи, шкільного класу тощо [33]. У наукових роботах осмислюються як особливі педагогічні явища: регіональний освітній простір, освітній простір міста, освітній простір школи, нарешті, освітній простір особистості [32, с. 191].

У процесі реформування сучасної системи середньої освіти, що проводиться в умовах входження України до загальноєвропейського освітнього простору, підвищення якості освіти передбачає посилення ролі практико-орієнтованого характеру навчання та розвитку творчих здібностей фахівців. Отже, результатом професійної підготовки вчителів, підвищення їх кваліфікації має бути не лише засвоєння нових знань, а й особистісний розвиток, засвоєння гуманістичних і громадянських цінностей, уміння адаптуватися до нових умов праці, приймати педагогічно обґрунтовані рішення, орієнтуватися у виборі різних методик і технологій, що сприятимуть ефективному розв'язанню різноманітних професійних завдань [14, с. 15–16].

Сучасний освітній простір підвищення кваліфікації педагогів розширився онлайн простором закладів післядипломної педагогічної освіти. Наразі регіональні та обласні заклади післядипломної педагогічної освіти (ППО) застосовують різні освітні платформи (Moodle, Teams, Zoom та інші) для неперервної науково-методичної взаємодії з педагогами у всі періоди підвищення кваліфікації (курсівий і міжкурсівий) та безпосередньої реалізації освітнього процесу на курсах підвищення кваліфікації.

Активно працюють сайти закладів післядипломної педагогічної освіти (ППО), сайти та веб-сторінки структурних підрозділів закладів ППО (кафедр, методичних відділів, відділів дистанційної освіти, моніторингу та ЗНО, блоги й е-сторінки викладачів та методистів закладів тощо), на яких представлені різноаспектні складові професійної взаємодії з педагогами в контексті науково-методичного супроводу в процесі їх неперервного професійного розвитку, зокрема спектр тематичних курсів підвищення кваліфікації педагогів та Програми професійного розвитку, які постійно доступні на сайтах, Порталах електронного навчання закладів ППО [9, с. 57].

Для якісної реалізації підвищення кваліфікації педагогів заклади ППО сприяють можливості вільного вибору педагогами курсів підвищення кваліфікації, які представлені за різними напрямками й темами.

Відповідно до укладених Методичних рекомендацій для професійного розвитку науково-педагогічних працівників (МОН України, 2020) [13] основними рекомендованими напрямами професійного розвитку вчителя в сучасному освітньому просторі у процесі підвищення кваліфікації визначено:

- розвиток професійних компетентностей (знання навчального предмета, фахових методик, технологій);
- формування у здобувачів освіти спільних для ключових компетентностей умінь, визначених частиною першою статті

12 Закону України «Про освіту»: (читання з розумінням; уміння висловлювати власну думку усно і письмово; критичне та системне мислення; здатність логічно обґрунтовувати позицію; творчість; ініціативність; вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми; здатність співпрацювати з іншими людьми);

- психолого-фізіологічні особливості здобувачів освіти певного віку, основи андрагогіки;
- створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища, особливості (специфіка) інклюзивного навчання, забезпечення додаткової підтримки в освітньому процесі дітей з особливими освітніми;
- використання інформаційно-комунікативних та цифрових технологій в освітньому процесі, включаючи електронне навчання, інформаційну та кібернетичну безпеку;
- мовленнєва, цифрова, комунікаційна, інклюзивна, емоційно-етична компетентність;
- розвиток керівної компетентності (для керівників закладів освіти та їх заступників) тощо.

Відповідно до визначених основних напрямів підвищення кваліфікації педагогів розробляється тематика курсів підвищення кваліфікації за відповідними програмами розвитку педагогів і представляється на сайтах закладів ППО та закладів вищої освіти, які є суб'єктами підвищення кваліфікації педагогів.

Програми містять різноаспектні навчальні модулі, які охоплюють всі актуальні питання педагогічної діяльності.

Програма підвищення кваліфікації повинна містити інформацію про:

- її розробника (розробників);
- найменування;
- мету;
- напрям;
- зміст;
- обсяг (тривалість), що встановлюється в годинах та / або кредитах ЄКТС;
- форму (форми) підвищення кваліфікації;
- перелік компетентностей, що вдосконалюватимуться / набуватимуться (загальні, фахові тощо).

Окрім цієї обов'язкової інформації, програма може містити й іншу додаткову інформацію. Така детально представлена інформація надасть можливість педагогам визначитися з вибором курсів підвищення кваліфікації за власною траєкторією професійного розвитку.

Зазначимо, що джерелом розвитку особистості, зокрема професійного розвитку вчителя фахівці (О. Вознюк [4], Н. Клокар [8]) визначають можливості та важливості використання освітнього простору, який наразі вийшов за межі освітнього простору закладів ППО.

В сьогоденному онлайн просторі педагогів представлено спектр освітніх платформ неурядових організацій для підвищення кваліфікації вчителів, на яких презентовано програми для їх професійного розвитку за власною траєкторією. Такими освітніми платформами стали: Prometheus (<https://www.prometheus.org.ua>), Піфагор (<https://pifa.com.ua/>), студія онлайн освіти EdEra (<https://www.ed-era.com/courses/>), Всеосвіта (<https://vseosvita.ua/course>), Рух освіта (<https://ruh.com.ua/>), Ректор (<https://rektor.com.ua/>) та інші; освітні хаби: «Освіторія» (<https://osvitoria.media/tag/pidvyshhennya-kvalifikatsiyi/>), Atoms <https://hub.atoms.com.ua/> та інші; громадські організації (ГО). Наприклад, платформа громадської організації «Освіта ХХІ століття» (<https://www.osvitaxxi.org.ua/>) у рамках науково-педагогічного проекту «Інтелект України» (<https://intellect-ukraine.org/>) та інші.

Зазначені неурядові організації (громадські організації) є також суб'єктами підвищення кваліфікації для закладів дошкільної, загальної середньої та позашкільної освіти, закладів I-II рівнів акредитації (технікумів, училищ, коледжів) на основі нового Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, який затверджений постановою КМУ №800 від 21.08.2019 р. і надають (представляють, пропонують) комплексні програми підвищення кваліфікації вчителів.

Управління підвищенням кваліфікації педагогів у закладі загальної середньої освіти передбачає, насамперед, *планування процесу підвищення кваліфікації* в школі через створення моделі (системи) підвищення кваліфікації педагогів закладу, яка відповідно до нормативних документів [20; 35] передбачає визначення можливого спектру форм, видів, напрямів, формату та суб'єктів підвищення кваліфікації.

Навчання вчителів для їх професійного зростання школи мають запланувати на початку навчального року. Кожна школа має складати план підвищення кваліфікації вчителів. Він має містити інформацію про загальну кількість вчителів, які планують професійний розвиток, основні напрями та перелік суб'єктів підвищення кваліфікації. План має формуватися із урахуванням пропозицій самих учителів, що містять:

- тему (напряму, найменування) відповідної програми (курсу, лекції, модуля тощо), форми;

- обсяг (тривалість);
- суб'єкта (суб'єктів) підвищення кваліфікації (організація чи установа, які проводять курси підвищення кваліфікації);
- вартість послуг підвищення кваліфікації (у разі встановлення) або про безоплатний характер надання освітньої послуги.

Надану пропозицію вчителя розглядатиме педагогічна рада, яка може уточнити її, наприклад, з урахуванням обсягу коштів, передбачених на підвищення кваліфікації. Документ (план підвищення кваліфікації) може бути орієнтовним і остаточним.

Остаточний план підвищення кваліфікації ухвалюють на рік. Це ключовий компромісний документ між адміністрацією закладу і педагогічними працівниками в тому, хто, де, як, коли, і в якому напрямі буде підвищувати кваліфікацію.

Педагогічна рада затверджує програму на рік у рамках наявних коштів. Директор школи забезпечує укладання договорів між закладом освіти та суб'єктом (суб'єктами) підвищення кваліфікації.

Суб'єктів підвищення кваліфікації визначають шляхом колективного аналізу та обговорення на педраді. Результати навчання вчителя та отриманий ним сертифікат від визначених суб'єктів підвищення кваліфікації буде зараховано під час атестації педагога. Такої процедури не потребують слухачі програм, акредитованих МОН, або організацій, які мають ліцензію на підвищення кваліфікації або навчають за акредитованою освітньою програмою. Решту випадків розглядають у школі протягом місяця, заслуховують, чого саме навчилася людина, і вирішують, достатньо цього чи доведеться повчитися в іншому місці. Якщо результати будуть не визнані, школа може не рекомендувати більше своїм працівникам проходити цю програму підвищення кваліфікації (до покращення якості надання освітніх послуг).

Важливим аспектом управління професійним розвитком учителів є технологія підготовки і проведення засідання педагогічної ради. Головне – зміст аналітичних матеріалів, відповідні висновки й рішення для визначення перспективи вирішення проблеми. Не менш важливо обрати форму проведення, що поєднує теоретичне обґрунтування проблеми й колективну практичну роботу. У практику закладів освіти активно входять нетрадиційні форми засідань педагогічної ради. Під час їх підготовки і проведення використовують такі інтерактивні методи: «Мозковий штурм», «Відкритий мікрофон», «Займи позицію», «Ажурна пилка», «Акваріум», рольова гра, «Педагогічний ярмарок», «Методичний аукціон», «Карусель» тощо. Застосування методу моделювання сприяє розвитку конструктивних умінь педагогів.

Робота педагогічної ради з розв'язання проблеми визначення суб'єктів підвищення кваліфікації для педагогів закладу може бути організована в форматі інтерактивної форми обговорення за допомоги таких інтерактивних технологій, як «дискусія», «обговорення в колі» «летючий плакат» та технологій критичного мислення: кластер, «шкала думок», «займи позицію» тощо.

Важливим завданням адміністрації закладу освіти у процесі управління підвищенням кваліфікації педагогів є *мотивація та зорієнтування* вчителів закладу щодо можливості підвищення кваліфікації у різних видах та формах, відповідно до *Роз'яснення Міністерства освіти і науки щодо змін у Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників [20]*, які сприятимуть *активному мобільному розвитку власної професійної траєкторії вчителів*.

Зазначимо, що *професійний розвиток педагогів в умовах розвитку електронної освіти, дає можливість збільшення свобод педагога щодо вибору форм підвищення кваліфікації. Такими формами на сьогодні є:*

1. Навчання за програмою підвищення кваліфікації, у тому числі участь у семінарах, практикумах, тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо.

2. Стажування.

Також можуть бути визнані як підвищення кваліфікації:

- участь у програмах академічної мобільності;
- наукове стажування;
- самоосвіта;
- здобуття наукового ступеня;
- здобуття вищої освіти.

Проте такі види підвищення кваліфікації мають особливості, які прописані у п. 26-30 Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників [20].

Стажування на відміну від курсів підвищення кваліфікації за програмою підвищення кваліфікації (програмою розвитку вчителів) здійснюється за індивідуальною програмою підвищення кваліфікації, яка розробляється і затверджується суб'єктом підвищення кваліфікації (заклади ППО, ЗВО, неурядові організації).

Індивідуальна програма стажування повинна містити інформацію про обсяг, очікувані результати навчання. Може містити іншу інформацію, що стосується проходження стажування вчителем.

Для проходження стажування суб'єкт підвищення кваліфікації та заклад освіти, працівник якого має пройти стажування, укладають договір. Індивідуальна програма – невід'ємний додаток до договору.

Стажування педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти може здійснюватися в:

- закладі освіти за місцем роботи працівника;
- іншому закладі (установі) освіти.

Керівником такого стажування має бути педагогічний або науково-педагогічний працівник, який працює у суб'єкта підвищення кваліфікації за основним місцем роботи, має науковий ступінь та/або вчене, почесне чи педагогічне звання, крім звання «старший вчитель», та/або успішно пройшов сертифікацію в установленому законодавством порядку.

Стажування в інших суб'єктів має відбуватись під керівництвом працівника, який має відповідний досвід роботи та кваліфікацію (далі – керівник стажування). Один день стажування оцінюється у 6 годин або 0,2 кредиту ЄКТС.

Самоосвіта є також видом підвищення кваліфікації і важливою складовою професійного розвитку вчителя за власною траєкторією.

Самоосвіта – це таке явище, коли у вчителя виникає потреба у вдосконаленні своїх знань, умінь і навичок через самостійну роботу; вона передбачає саморозвиток особистості і виступає однією з форм підвищення професійної кваліфікації в системі післядипломної освіти. Поза самоосвітою ідея особистісного і професійного розвитку вчителя нездійсненна. Соціологи стверджують, що перспективою прогресу суспільства є трансформація діяльності в самодіяльність (загальносоціологічний закон), розвитку – в саморозвиток, освіти – в самоосвіту, яка здійснюється добровільно, керується самою людиною [4, с. 309].

Активізувалися дослідження, в яких здійснюється спроба знайти ефективні шляхи професійного самовдосконалення, самоосвіти та саморозвитку (Л. Сущенко, І. Титаренко та ін.). Зокрема, особливості самоосвітньої діяльності вчителів початкових класів у міжкурсовий період системи підвищення кваліфікації (Г. Наливайко).

Самоосвіта вчителя зреалізовується через його *самоосвітню діяльність*, тому важливим вектором у траєкторії професійного розвитку вчителів закладів загальної середньої освіти є їх самоосвітня діяльність.

На сучасному етапі розвитку суспільства всі розуміють, що кожному громадянину необхідні універсальні знання, уміння вирішувати свої життєві й професійні проблеми. Ідею універсальної освіти розглядають нині як основну умову розвитку особистості й суспільства загалом. В основі цієї ідеї лежить здатність людини до неперервної освіти. «Учити самого себе» – має стати девізом кожної особистості. Уміння самому набувати знання й застосовувати їх на практиці споконвіку було життєвою необхідністю людини. Нині ця потреба стає для кожного нормою буття.

Згідно із Законом України «Про освіту» [21]: «Педагогічні та

науково-педагогічні працівники зобов'язані постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру». Важливу роль у заохоченні вчителя до інновацій має його самоосвітня діяльність, яку в школі доречно організувати за цільовими напрямками, що допомагають педагогові:

- визначити чіткі особистісні цінності і світоглядні завдання;
- усвідомити особливості педагогічної праці;
- підвищити рівень своєї інформаційної культури;
- розвивати здатність управляти собою;
- удосконалювати навички вирішення педагогічних проблем;
- розвивати свій творчий потенціал.

Самоосвітня діяльність сучасного вчителя здійснюється через такі активні й інтерактивні форми, як конференції, онлайн семінари, інтернет платформи інститутів післядипломної педагогічної освіти та закладів вищої освіти, засідання спільнот вчителів за спеціальностями, навчально-методичні семінари, семінари-практикуми, електронне портфоліо педагогів, віртуальна методична майстерня, освітні проєкти тощо.

Популярною сучасною інтерактивною формою професійного розвитку вчителів є участь в онлайн спільнотах. Так, учителі закладів освіти є постійними учасниками різних спільнот (груп) facebook: «Професійний розвиток педагога» (<https://www.facebook.com/groups/2566595320258754/>), «Творча скринька НУШ» (<https://www.facebook.com/groups/581636635737344>), «Педагогічні родзинки» (<https://www.facebook.com/groups/3523143097702396>), «На флешку вчителю від ReНовації» (<https://www.facebook.com/groups/nafleshku>), «Цікавинки на урок» (<https://www.facebook.com/groups/274316669862861/>), громадська організація «Хочу вчитись» <https://www.facebook.com/groups/wanttolearn>

Продуктивною формою професійного розвитку вчителів стали інтернет-конференції для вчителів. Онлайн-конференції для вчителів – це масштабний, зручний, ефективний та неймовірно цікавий формат підвищення кваліфікації. Вчителі працюють з найкращими експертами, опановують нові прийоми та отримують нові інструменти, також можуть спілкуватися і дискутувати з колегами та лекторами. Вчителі закладів загальної середньої освіти є активними учасниками в онлайн конференціях для шкіл «На урок» (<https://naurok.com.ua/conference>) та AtomsHub (<https://hub.atoms.com.ua/>).

За ефективної підтримки адміністрації закладів загальної середньої освіти вчителі мають можливість підвищують власну кваліфікацію у зручному для себе темпі. Цьому сприяють і онлайн конференції, онлайн вебінари, які можна переглядати в прямій

трансляції та у запису, обравши будь-яку тему, яка їх цікавить.

Інноваційною формою професійного розвитку вчителів закладів освіти став *цифровий кейс учителя НУШ* на платформі EdWay (<https://edway.in.ua>), який сприяє розвитку інформаційно-цифрової компетентності педагогів, формуванню умінь та навичок використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності. Також розвиває здатність до прийняття ефективних рішень у професійній діяльності та власному житті.

Цифровий кейс педагога – це добірка матеріалів, згрупованих за темами й збережених в одному місці (наприклад, на Google Диску або просто у папці на комп'ютері).

Неперервний професійний розвиток учителів закладів загальної середньої освіти здійснюється на українських освітніх платформах та ресурсах для самоосвіти, сайтах з курсами та матеріалами для професійного та особистісного розвитку вчителів.

На сьогоднішній день самоосвіта вчителів у міжкурсовий період може здійснюватися у двох формах індивідуальної самоосвіти, яка спрямовується і регламентується самим учителем залежно від усвідомлення своїх професійних потреб, і самоосвіти, що направляється керівництвом школи або місцевими органами освіти [16, с. 68].

Питання керівництва і змісту самоосвітньої діяльності вчителів є важливим у роботі керівника закладу загальної середньої освіти з підвищення кваліфікації педагогів і потребує постійного вивчення та аналізу. Цікавими для керівників закладів освіти в контексті вивчення означено питання є роботи Т. Воронової, М. Заборщикової, Н. Косенко, Л. Симонової та ін.

У процесі організації підвищення кваліфікації вчителів через самоосвіту важливо зорієнтувати їх на ефективну роботу з інформацією, тобто навчити використовувати інформацію (знання) максимально ефективно. Доречним у цьому процесі буде вибудувати алгоритм опрацювання інформації, який, як зазначає Т. Бондар [1], може мати таку структуру:

- 1 - критично аналізуємо;
- 2 - логічно осмислюємо;
- 3 - креативно (творчо) застосовуємо.

У разі підвищення кваліфікації шляхом інформальної освіти (самоосвіти) замість документа про підвищення кваліфікації вчителями подається звіт про результати підвищення кваліфікації або творча робота, персональне розроблення електронного освітнього ресурсу, що виконані в процесі (за результатами) підвищення кваліфікації та оприлюднені на вебсайті закладу освіти та/або в електронному портфоліо педагогічного або науково-педагогічного працівника (у разі наявності). Форму звіту визначає відповідний

заклад освіти, де працює педагог [13, с. 8].

Зазначимо, що професійний розвиток педагогів також здійснюється через науково-методичну роботу у закладі загальної середньої освіти, систему атестації педагогічних працівників.

Щоб підвищити рівень педагогічної майстерності вчителя, його інтелекту, навчити переосмислювати сучасні процеси, допомогти в саморозвитку, самовдосконаленні й самореалізації, закладам освіти потрібно модернізувати навчально-методичну роботу.

Управління персоналом у процесі їх професійного розвитку передбачає створення сприятливих умов через умотивовану розстановку кадрів, постійну модернізацію змісту й форм організації роботи з педагогами, систему заохочення до підвищення рівня педагогічної майстерності.

Вирішенню цих проблем сприяє належно організована *науково-методична робота школи* на всіх рівнях – складових частинах єдиної системи підвищення професійної компетентності педагогічних кадрів.

Така система сьогодні є різноаспектною і може передбачати роботу науково-методичної ради, педагогічного консилиуму, методичних об'єднань класних керівників, методичних шкільних об'єднань, творчих вчительських майстерень (творча майстерні інформаційно-комунікаційних технологій, творча майстерня Нової української школи тощо), школи педагогічної майстерності, роботу проблемних груп вчителів за віковими категоріями, школи молодих вчителів, творчих (практичних) лабораторій («Підготовки першокласників», «Профорієнтації старшокласників» тощо), методичний практикум тощо.

Структура науково-методичної роботи закладів загальної середньої освіти потребує постійного вдосконалення, створення нових ланок й підрозділів, які зумовлені потребами сьогодення.

Важливу роль в удосконаленні теоретичного і практичного потенціалу педагогів відіграє методичний кабінет, який створюється спільними зусиллями колективу. Методкабінет є інформаційним центром самоосвітньої роботи вчителів, засобом набуття й поширення перспективного педагогічного досвіду, місцем проведення методичних нарад, виставок, вернісажу педагогічних ідей, презентацій учительських проєктів і комп'ютерних технологій.

Значна роль у науково-методичній діяльності належить предметним методичним об'єднанням, які створюються для вдосконалення уроків, пошуку нових педагогічних технологій, розвитку творчої активності педагогів й учнів. Важливо, коли у школі працюють методичні об'єднання – учителів початкових класів, природничо-математичного циклу, гуманітарного циклу, класних керівників тощо.

Робота шкільних методичних об'єднань учителів планується, зважаючи на потреби й інтереси педагогів, корегується директором школи і затверджується на засіданні науково-методичної ради. Діяльність методичних об'єднань є переважною формою методичної роботи у школі, що сприяє її ефективності.

Під час організації роботи шкільного методичного об'єднання доречно використовувати традиційні й нетрадиційні форми та методи: доповіді, виступи, круглі столи, тренінгові заняття, семінари, лекції-консультації тощо.

Керівниками шкільного методичного об'єднання мають бути вчителі-методисти, старші вчителі, а також досвідчені педагоги. Шкільного методичного об'єднання розробляє рекомендації щодо змісту, методів і форм організації освітнього процесу, беруть участь у проведенні атестації педагогічних працівників, узагальнюють досвід їхньої роботи, працюють над удосконаленням педагогічної майстерності членів шкільного методичного об'єднання, молодих педагогів, здійснюють методичне і практичне забезпечення проведення олімпіад, конкурсів, науково-практичних семінарів, конференцій.

У школі має бути створено систему науково-методичного супроводу, яка сприяє процесу становлення молодого фахівця і його адаптації до професійної діяльності в умовах зміни параметрів психолого-педагогічної компетентності. До того ж діяльність адміністрації школи зорієнтовано на розвиток і вдосконалення професійних і особистісних якостей молодих учителів, що допомагає їм створити індивідуальну систему педагогічної діяльності з перших років роботи.

Управлінські, науково-методичні програми створюють гармонійну цілісну систему діяльності школи з підвищення методичної, фахової грамотності кожного педагога, активізують інноваційну педагогічну діяльність, спонукають до творчості, що є основою професійного розвитку вчителів. Процес реалізації згуртовує широкий загал педагогів навколо певної проблеми.

Важливим напрямом діяльності керівника закладу освіти є управління розвитком колективу через заохочення до творчої діяльності, тому важливе значення мають форми й методи науково-методичної роботи, які використовують з метою підвищення професійної компетентності педагогів. Науково-методична служба школи з урахуванням сучасних вимог спрямовує свої зусилля на практичну допомогу вчителю в засвоєнні новітніх методів навчання й розвитку професійної майстерності. І в цьому, звичайно, значну роль відводять активним і інтерактивним технологіям методичної роботи.

У зв'язку з цим доречними формами методичної роботи у школі, спрямованої на виявлення, вивчення, пропагування й поширення оригінального та інноваційного педагогічного досвіду стануть: аукціон методичних ідей, День педагогічної творчості, шкільні конкурси «Учитель року», «Найкращий урок місяця», «Кабінет року», педагогічні виставки тощо.

Узагальнення та презентація досвіду роботи вчителів відбувається через творчі звіти, портфоліо, публікації, презентації тощо. Дієвими формами професійного розвитку вчителів стали участь у проєктах професійного розвитку, участь у конкурсах професійної майстерності, науково-методична взаємодія з закладами післядипломної педагогічної освіти, закладами вищої освіти, співпраця з Центрами професійного розвитку.

Сьогодні для стимулювання професійного розвитку педагогів, активному їх руху за власними траєкторіями розвитку організовані Центри професійного розвитку педагогічних працівників, які здійснюють *професійний розвиток* та психологічну підтримку педагогічних працівників, надають консультативну допомогу *вчителям*.

Основними завданнями центрів є сприяння професійному розвитку педагогічних працівників, їх психологічна підтримка та консультування.

Центр відповідно до покладених на нього завдань:

- 1) узагальнює та поширює інформацію з питань професійного розвитку педагогічних працівників;
- 2) координує діяльність професійних спільнот педагогічних працівників;
- 3) формує та оприлюднює на власному вебсайті бази даних програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників, інші джерела інформації (веб-ресурси), необхідні для професійного розвитку педагогічних працівників;
- 4) забезпечує надання психологічної підтримки педагогічним працівникам;
- 5) організовує та проводить консультування педагогічних працівників, зокрема з питань:
 - планування та визначення траєкторії їх професійного розвитку;
 - проведення супервізії;
 - розроблення документів закладу освіти;
 - особливостей організації освітнього процесу за різними формами здобуття освіти, у тому числі з використанням технологій дистанційного навчання;
 - впровадження компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, інклюзивного підходів до навчання здобувачів освіти і нових освітніх технологій.

Підвищенню рівня професійної компетентності педагогів сприяє атестація педагогічних працівників, яку проводять з метою активізації професійної діяльності вчителів, заохочення до неперервної фахової й загальної освіти, якісної роботи, посилення відповідальності за результати навчання й виховання, забезпечення захисту компетентної педагогічної праці.

Атестацію здійснюють за перспективним планом. Атестація вчителя – це перевірка його особистісного зростання. Комплексне оцінювання роботи педпрацівника охоплює основний блок (самоатестацію) і корегує блоки оцінювання професійної діяльності вчителя адміністрацією, шкільним і районним методичними об'єднаннями, психологом, учнями й батьками. Атестація – це процес, який має ряд етапів, на кожному з яких залучено різні категорії людей, пов'язаних загальною метою й конкретними завданнями.

У закладах освіти атестацію педагогічних працівників зазвичай проводять у три основні етапи:

- організаційний;
- оцінювальний;
- підсумковий.

Систематична робота з удосконалення й посилення заохочувальної ролі атестації у фаховому зростанні педагогічних кадрів сприяє розвитку творчої ініціативи, підвищенню рівня професійної майстерності вчителів і якості їхньої праці. Це важливий момент у діяльності директора закладу загальної середньої освіти, педагогічного колективу й безпосередньо вчителя, який прагне до самоствердження, самовдосконалення.

Зважаючи на це, адміністрація, педагогічний колектив школи розглядають атестацію в комплексі з підвищенням професійного рівня й рівня педагогічної майстерності вчителів.

Також професійне зростання освітян залежить від інноваційних, постійно змінних, продуктивних форм професійного розвитку вчителів, до яких належать сертифікація і супервізія.

Ще одним із векторів траєкторії професійного розвитку вчителів Нової української школи стала *сертифікація*, яка є одним із шляхів до особистісного та професійного зростання *вчителів* початкової школи.

Сертифікація здійснюється з метою виявлення та заохочення педагогічних працівників з високим рівнем педагогічної майстерності, які володіють методиками компетентнісного навчання і новими освітніми технологіями та сприяють їх поширенню [22].

Сертифікація передбачає:

- експертне оцінювання професійних компетентностей учасників сертифікації шляхом вивчення практичного досвіду їхньої роботи;

- самооцінювання учасником сертифікації власної педагогічної майстерності;
- оцінювання фахових знань та умінь учасників сертифікації шляхом їх незалежного тестування [22].

Право на проходження сертифікації мають педагогічні працівники, які працюють не менше двох років у закладах освіти, що забезпечують здобуття повної загальної середньої освіти, та мають педагогічне навантаження.

Педагогічний працівник має право на проходження сертифікації безоплатно один раз на три роки. Педагогічний працівник, який не отримав сертифіката, має право на повторне проходження сертифікації не раніше ніж через рік.

Педагогічні працівники, які отримали сертифікат:

- впроваджують і поширюють методики компетентнісного навчання та нові освітні технології, надають професійну підтримку та допомогу педагогічним працівникам (здійснюють супервізію);
- можуть бути залучені до процедур і заходів, пов'язаних із забезпеченням якості освіти та впровадженням інновацій, педагогічних новацій і технологій у системі освіти.

Успішне проходження сертифікації зараховується як проходження атестації педагогічним працівником, а також є підставою для присвоєння йому відповідної кваліфікаційної категорії та/або педагогічного звання.

Новим дієвим інструментом педагогічної підтримки професійного розвитку вчителів також стала супервізія.

Супервізія – це інструмент професійної підтримки та професійного розвитку, що передбачає комплекс заходів із навчально-методичного супроводу педагогічних працівників закладів дошкільної і загальної середньої освіти в умовах реалізації завдань Нової української школи.

У першу чергу супервізори ознайомлюються з результатами самооцінювання учителів (на основі анкетування), опрацьовують проблеми, які визначили педагоги закладу загальної середньої освіти, для вирішення: відстеження індивідуального поступу учнів, забезпечення зворотного зв'язку, співпраця з батьками, використання різноманітних форм оцінювання роботи учнів, освітнє середовище.

Наступний крок у діяльності супервізорів – надання вчителям 1-4 класів Нової української школи (надалі вчителям середньої шкли) дієвої педагогічної підтримки. Здійснюється спостереження за діяльністю вчителів, разом з ними визначаються, які форми роботи є найефективнішими для досягнення максимального результату, складається план професійного розвитку.

Третій етап – це розв’язання професійних проблем, які виникають у роботі, через обговорення в групі кращих практик, труднощів, пошук шляхів їх вирішення, а також можливостей для подальшого розвитку. Результат обговорення – це план реалізації проблеми, окресленої учителями Нової української школи кожного закладу загальної середньої освіти.

Супервізійні сесії 2021/2022 років, які проходили з жовтня по грудень, допомогли педагогам зрозуміти, що справді супервізія – це не контроль, а допомога, допомога в реалізації завдань Нової української школи, допомога в подоланні труднощів, допомога у зміцненні позитивної самооцінки, допомога у створенні індивідуальної траєкторії професійного зростання.

Важливою складовою управлінської діяльності керівника закладу освіти з підвищення кваліфікації педагогів є результативно-рефлексивна складова, яка передбачає представлення результатів підвищення кваліфікації педагогів за атестаційний період, аналіз якості їх професійного розвитку, самооцінку результатів та рівня професійних досягнень учителем, рефлексію щодо власної траєкторії професійного розвитку, власних досягнень, перспектив тощо.

Після проходження навчання на курсах підвищення кваліфікації вчитель має звітувати на педраді, чого саме він навчився. Якщо результати задовольняють колег, вони затверджують факт підвищення кваліфікації. Отже, процедура досить проста. Тож вчителю можна не обмежувати себе і отримати саме ті знання і навички, які необхідні.

Адміністрація й педагогічний колектив школи повинні усвідомлювати, що педагогічна рада має бути лабораторією педагогічної майстерності, трибуною перспективного педагогічного досвіду, тому обов’язковим є проведення засідань педагогічної ради, присвячених питанням атестації педпрацівників, оцінювання їхньої діяльності.

Ефективними є нетрадиційні форми проведення таких засідань педради. Наприклад, у школі може відбутися засідання педагогічної ради у форматі уроку-дослідження «Вплив атестації на саморозвиток, самовдосконалення особистості педагога». Педагоги, які атестуються, відповідають на запитання, розв’язують запропоновані педагогічні й психологічні завдання, обґрунтовують зміст свого педагогічного кредо, демонструють власне бачення розвитку освіти XXI ст. тощо.

Аналіз атестації вчителів дає змогу зробити висновок, що дедалі більшої популярності набуває атестація у формі презентації. Презентація – це корисний засіб поширення інформації про особисті досягнення. Вона дає змогу адміністрації, членам атестаційної комісії, педколективу ознайомитися з результатами діяльності

вчителя, а йому, у свою чергу, – отримати підтримку, зворотний зв'язок, сприяти отриманню позитивних результатів атестації. Ураховуючи це, у школах доречним буде проводити засідання педагогічної ради, наприклад, за темою «Атестація педагогічних працівників: іспит на компетентність» у форматі презентації.

Важливим є і вміння педагога презентувати результати своєї роботи. У зв'язку з цим цікавим методом оцінювання вчителя під час атестації є портфоліо – «педагогічна скарбничка», «папка успіху», «методична скринька» тощо. За результатами опитування, яке проводилося серед педагогів, слухачів курсів підвищення кваліфікації Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, 85% є прихильниками цього методу. Учителю демонструє документи, отримані під час підвищення кваліфікації за п'ятирічний (міжатастаційний) період: сертифікати, посвідчення, дипломи, грамоти, подяки, відгуки, свої методичні розробки, публікації, дидактичні матеріали до уроків, інноваційні техніки й технології, які застосовуються в освітньому процесі тощо.

Ефективному руху за власною траєкторією професійного розвитку сприяє і самоаналіз діяльності вчителя.

Самоаналіз діяльності вчителя – це складна процедура, яку повинен знати кожен. Якщо вчитель зуміє сам зробити якісний аналіз уроку, виховного заходу, то він самостійно зможе побачити свої прорахунки і за достатнього рівня знань, високого рівня загальної культури подолає їх. Від уміння вчителя проводити самодіагностику, самоаналіз, самооцінку й самокорегування своєї діяльності залежить підвищення рівня його педагогічної майстерності, ставлення до критики й вимогливості до своєї роботи.

Отже, професійний розвиток учителів із позицій сьогодення розглядається як безперервний процес, який має здійснюватися на основі відомих, модифікованих чи новостворених, розроблених форм і способів організації підвищення кваліфікації. Це постійний процес вибору й поєднання різних форм, методів, технологій, які є найбільш оптимальними в конкретній ситуації, у конкретному місці тощо. Тому в організації навчання та професійного розвитку педагогічних працівників із наявних технологій форм і методів навчання, які впроваджуються в системі освіти, потрібно обирати ті, що найбільше сприяють формуванню у фахівців професійної компетентності (налаштувань, цінностей, знань, умінь і навичок, якостей), необхідної для ефективного здійснення професійної діяльності.

Таким чином, реальна дієвість Нової української школи залежить від професійного рівня кожного конкретного педагога: його знань, умінь, компетентностей, розуміння стратегічних цілей діяльності та наявності дієвого інструментарію для практичної реалізації заявлених завдань. Для успішних науково-методичних і

педагогічних заходів, які, власне, і є основою освітнього процесу, а також для розвитку особистості вчителя, формування та застосування його компетентностей, ключове значення має неперервний професійний розвиток учителя.

Література до параграфа

1. Бондар Т. Самоосвіта та підвищення кваліфікації вчителя. *На Урок* : всеукраїнська інтернет-конференція (20 листопада 2021) URL : <https://naurok.com.ua/post/samoosvita-ta-pidvischennya-kvalifikaci-vchitelya-pidsumki-internet-konferenci-na-urok> (дата звернення 18.03.2023).
2. Боровік О. М. До питання про зміст поняття «індивідуальна освітня траєкторія розвитку вчителя»: зб. наук. пр. *Пед. науки*. Вип. 55. Херсон: Вид-во ХДУ, 2010. С. 234–238.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1440 с.
4. Вознюк О.В. Розвиток особистості педагога в умовах цивілізаційних змін: теорія і практика: *Монографія*. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2013. 614 с.
5. Гриневич Л. Саме від учителя залежить успіх реформи. URL: <http://osvita.ua/school/63277/> (дата звернення: 12.01.2023).
6. Зміни до Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників. Постанова КМУ №1133 від 27.12.2019 р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1133-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 21.01.2023).
7. Дистанційне та змішане навчання в школі. Путівник / Упоряд. Воротникова І. П. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. 2020. 48 с.
8. Клокар Н. І. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу: монографія. Київ, 2010. 528 с.
9. Кожем'якіна І. Сучасний формат післядипломної освіти вчителя початкових класів. *Вісник Польсько-української науково-дослідної лабораторії дидактики імені Я. А. Коменського*. Вип. 2(21): Актуальні проблеми сучасної психодидактики: філософські, психологічні та педагогічні аспекти: матеріали 4 Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Умань, 21–22 трав. 2020 р.) / МОН України, НАПН України, Ін-т педагогіки [та ін.]; [редкол.: Осадченко І. (голов. ред. та відп. за вип.), Васківська Г., Велскоп В. [та ін.]. Умань : Візаві, 2020. С. 56-60.
10. Корбут О. Г. Дистанційне навчання: моделі, технології, перспективи. XI Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні тенденції викладання доземно мови професійного спрямування у вищій школі»: електронний збірника матеріалів. 2013 . URL : <http://confesp.fl.kpi.ua/gu/node/%201123> (дата звернення: 13.02.2023).
11. Марченко Н. Форми підвищення кваліфікації вчителів. *Науковий збірник «Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка»*. 2019. Том 2. No 24. С. 148-153.
12. Мартинець Л. Управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів: сучасний стан та проблеми. *Навчання і виховання обдарованої дитини*. 2017. Вип. 1. С. 8-16.
13. Методичні рекомендації для професійного розвитку науково-педагогічних працівників (Міністерство освіти і науки України, 04/12 2020 №1504). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5fd/8e5/df0/5fd8e5df039fc332033916.pdf> (дата звернення: 10.01.2023).

14. Моделювання освітнього простору в умовах реалізації концепції «Нова українська школа»: методичні рекомендації / Укл. Т. В. Деміракі, за заг. ред. В. В. Стойкової. Миколаїв : ОІППО, 2018. 36 с.
15. Муқан Н., Грогодза І. Професійний розвиток педагогів: теоретичні та методологічні аспекти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 5. С. 18-27.
16. Наливайко Г. В. Особливості самоосвітньої діяльності вчителів початкових класів у міжкурсовий період системи підвищення кваліфікації. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2011. №8. С. 67-69. URL: <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2011-08/11ngvbtс.pdf> (дата звернення: 19.01.2023).
17. Олійник В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти: монографія. Київ: Міленіум, 2003. 594 с.
18. Положення про атестацію педагогічних працівників. Наказ МОН від 09 вересня 2022. №805. URL : <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-polozhennya-pro-atestaciyu-pedagogichnih-pracivnikiv> (дата звернення: 11.02.2023).
19. Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти (2020). URL: <https://osvita-perechin.gov.ua/uploads/polozenna-pro-distancijnu.docx> (дата звернення: 18.02.2023).
20. Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників. Постанова КМУ №800 від 21. 08. 2019 р. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 18.02.2023).
21. Про освіту: Закон України від 05 вересня 2017 р. № 2145-19. Відомості Верховної Ради. 2017. № 38-39. ст. 380. URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page> (дата звернення: 12.02.2023).
22. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 № 463-IX). Відомості Верховної Ради, 2020. № 31. ст. 226. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 05.01.2023).
23. Професійний (літературне значення). URL: <https://slovopedia.org.ua> (дата звернення: 07.01.2023).
24. Реєстр професійних стандартів (2021). URL: <http://profstandart.org.ua> (дата звернення: 09.02.2023).
25. *Роз'яснення Міністерства освіти і науки щодо змін у Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників*. URL: <https://osvita.ua/school/> (дата звернення: 27.01.2023).
26. Сліпич Ю. Професійний розвиток педагогів як педагогічна категорія. *Молодь і ринок*. 2011. № 1. С. 132–135.
27. Смагіна Т. М. Зміщення акцентів з hard skills на soft skills в підвищенні професійної компетентності педагогів у системі післядипломної освіти. *Розвиток професійної компетентності педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти регіону: зб. матеріалів конф. / за ред. О. В. Пастовенського*. Житомир, 2017. С. 23–28. URL : http://zippo.net.ua/data/files/2017/rozvytok_prof_kompetentnosti_ped.pdf (дата звернення: 10.01.2023).
28. Сучасний тлумачний словник української мови.6500 слів [за заг. ред. В.В. Дубінського]. Харків : Школа, 2009. 1008 с.
29. Теорія та практика змішаного навчання : монографія / В.М. Кухаренко, С.М. Березенська, К.Л. Бугайчук, Н.Ю. Олійник, Т.О. Олійник, О.В. Рибалко,

- Н.Г. Сиротенко, А.Л. Столяревська; за ред. В.М. Кухаренка. Харків: «Міськдрук», НТУ «ХПІ», 2016. 284 с.
30. Теорія та практика управління професійним розвитком науково-педагогічних та педагогічних працівників в умовах трансформаційних змін в освіті: кол. моногр. / Є.Р.Чернишова, Л.М.Колосова, Н.В.Любченко, М.Е.Морозова; за наук. ред. Є.Р.Чернишової. Луцьк: Вежа-Друк, 2015. 296с.
 31. Ходанич Л., Палько Т. Короткий словник термінів НУШ для професійного мовлення вчителя. 2018. URL: <https://naurok.com.ua>. (дата звернення: 23.01.2023).
 32. Хмельницька О. І. Сутність та характеристика елементів освітньо-виховного простору сучасного університету. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2012. Вип. 2(49). С. 189-195. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2012_2_27 (дата звернення: 21.02.2023).
 33. Цимбалару А. Освітній простір: сутність, структур і механізми створення. *Український Педагогічний журнал*. 2022. №1. С. 41–50. URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/150> (дата звернення: 17.02.2023).
 34. Шкарлет С. Учитель нової української школи – це людина, на якій тримається реформа. 2021. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/sergij-shkarlet-uchitel-novoyi-ukrayinskoji-shkoli-ce-lyudina-na-yakij-trimayetsya-reforma> (дата звернення: 13.02.2023).
 35. Щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти. Лист МОН №1/9-141 від 04 березня 2020. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-pidvishennya-kvalifikaciyi-pedagogichnih-pracivnikiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti> (дата звернення 07.02.2023).
 36. Яремко Г. Ефективний професійний розвиток педагогів: принципи та компоненти. *Молодь і ринок*. 2017. № 2. С. 164–168.

Катерина Пасько

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0488-9719>

3.5. ПСИХОЛОГІЧНІ ТА УПРАВЛІНСЬКІ АСПЕКТИ ІМІДЖУ КЕРІВНИКА

Сучасне покоління керівників має бути здатним творчо розв'язувати завдання, поставлені ринковими умовами діяльності. Саме такий підхід зумовлює необхідність мати свій стиль, свій шлях, своє «обличчя», запам'ятовуватися людям, а отже, мати відповідний привабливий імідж. Вивчення іміджу пов'язано з пошуком шляхів підвищення ефективності діяльності нового управлінця, з оптимізацією не лише професійного спілкування, але і взаємовідносин із людьми. Успіх того чи іншого нововведення в будь-якій структурі (освітній, політичній, бізнес-структурі тощо) залежить як від діяльності підлеглих, так і від особистості керівника цієї організації. Керівник в силу своєї соціальної ролі знаходиться в центрі

організації, на ньому концентрує увагу персонал. Така особливість ролі керівника закономірно приводить до необхідності вивчення факторів формування його власного іміджу, а саме психологічних та управлінських аспектів.

У цивілізованому світі обіймати керівні посади можуть як чоловіки, так і жінки. Кожен керівник незалежно від статі володіє діловими якостями, вмінням досягати результату, знанням методів управління та певним рівнем IQ. Одна з найважливіших якостей – це єдність слова і справи. Керівник завжди вірний своїм зобов'язанням, отже, в цьому і є його професіоналізм.

Ефективність керівника також полягає в умінні чітко і зрозуміло описати суть проблеми, в той час як довгі промови можуть сприйматися як марна трата часу. Багатослівність людини – ворог ефективної роботи. Безперечно, існує ряд відмінностей у стилях керівництва чоловіків та жінок, але є ряд аспектів, на які слід звертати увагу будь-якому керівникові.

Отже, сильний імідж керівника виступає необхідною умовою для досягнення організацією сталого та довготривалого успіху. Створення іміджу в очах громадськості завжди було однією з найважливіших місій бізнес-лідерів і керівників організацій в усьому світі – прагнення до престижу в діловому світі, популярності, належної репутації серед партнерів і клієнтів, авторитету, довіри в очах співробітників через створення власного іміджу. Так чи інакше, імідж як соціально-психологічний феномен впливає на життя будь-якого підприємства або громадської організації.

Термін «імідж» набув поширення в усьому світі та закріпився практично в усіх мовних культурах. Етимологічне поняття іміджу походить від французького *image*, що означає образ, уявлення, зображення; імідж (*image*) у перекладі з англійської – «образ». Це візуальна привабливість особистості, самопрезентація, конструювання людиною свого образу для інших [1; 3; 7].

Імідж – явище синкретичне, тобто цілісне й універсальне, воно пронизує різні царини життєдіяльності людини: управлінську, економічну, соціально-психологічну, естетичну, етичну та ін. Тому дослідження іміджу здійснюють різні наукові дисципліни, воно має міждисциплінарний характер. Великі досягнення і можливості в цій царині у соціології, психології, історії та теорії культури, менеджменту, естетики, економіки, семіотики тощо.

Жодну з названих, а також багатьох інших дисциплін і проблемних галузей науки неможливо ігнорувати у вивченні іміджу без шкоди для його пізнання, тому що кожна з них висвічує якусь грань цього багатогранного явища. І все ж роль окремих наук у дослідженні предмета, що викликає наукову зацікавленість, є неоднаковою. Висування на перший план тієї чи іншої з них

залежить або від концепції дослідження, або від його спеціалізації, або від того й іншого. Так, наприклад, дослідник-політолог, який трактує імідж як явище політичне, розглядатиме його з погляду перцепції у виборчій кампанії. Психолог більше уваги приділятиме самосвідомості та внутрішньому світу діяльності. Тому з'явилася практична потреба в новій науці під назвою «Іміджелогія».

Нова галузь гуманітарних технологій – іміджелогія, або наука про технологію створення бажаного, дуже потрібного кожному образу, формується на початку 90-х років ХХ століття. Термін «іміджелогія» перекладається як «наука про образ» (від об'єднання двох слів «image» (англ.) – образ, подоба, зображення, відображення та «logos» (грец.) – слово, мова, роздум). Іміджелогія – це наука про дослідження, розробку та технології впровадження у суспільну свідомість бажаного (позитивного і привабливого) іміджу людини, соціальної групи чи організації, суспільства (держави), ідеї, ідеології, релігії тощо. Як зазначають дослідники, іміджмейкерство не було б сформовано у професію, якби іміджелогія не перетворилася б на науку [13; 14].

Іміджелогія – це наука про технологію створення особистісної привабливості, це галузь наукового знання, що допомагає оволодіти механізмами ефективного впливу людини на інших людей. Ця наука пов'язана із виробничою, інтелектуальною та творчою діяльністю людини.

Структура іміджелогії має дві важливі складові частини, пов'язані між собою системою взаємозв'язків і взаємовпливів, це загальна (теоретична) іміджелогія та прикладна іміджелогія (іміджмейкерство).

Загальна (теоретична) іміджелогія вивчає онтологію іміджу, розглядає питання та проблеми, пов'язані з методологічними основами наукового знання, розробляє концептуальні засади науки в різних галузях.

При цьому прикладна іміджелогія (іміджмейкерство) вивчає технології формування іміджу (неймінг, іміджмейкінг, техніки створення яскравого образу), розробляє моделі використання імідж-технологій залежно від соціального замовлення. Все вищеперераховане дозволяє стверджувати, що іміджелогія – це комплексна інтегративна наука, яка використовує окремі результати ряду наук, зокрема соціальної психології, культурології, менеджменту та маркетингу, політології тощо, метою якої є створення методологічного і методичного оснащення для професійної діяльності зі створення і перетворення імідж-образу та актуального іміджу керівника [14].

У працях вітчизняних дослідників, виконаних в останнє десятиліття минулого століття, представлено різноманітні аспекти

іміджу, що мають принципове значення для теми наукового дослідження. Одні з них стосуються іміджу діяльності політика (О. В. Глущенко, Б. Д. Паригін, О. В. Єгорова-Гантман, О. М. Колесников, А. В. Єфремов, Л. Ю. Панасюк, Г. Г. Почепцов, Є. С. Жариков, Г. С. Зайцева та ін.), інші ж – підприємця (Є. А. Блажнов, Ф. Н. Ємельянов, А. Ф. Кузін, Р. Л. Кричевський, І. Д. Ладанов, І. Нефьодова, Є. Т. Уткін, А. С. Пеліх, О. А. Петрова, Р. А. Коропцева, Л. Ю. Фалько, В. М. Шепель та ін.), також педагога (Н. В. Кузьміна, О. О. Реан, О. М. Руська та ін.) і організації (І. Альохіна, І. Криксунова), та засобів масової інформації (Т. З. Адальянц, І. Альохіна, М. Амелін, П. С. Гурсвіч, О. А. Феофанов та ін.) [7; 9; 11; 16].

На жаль, у перерахованих нами авторів немає єдності в поглядах на сутність іміджу як соціально-психологічного явища, що має системність і цілісність.

У психології під іміджем розуміють емоційно забарвлений образ будь-кого чи будь-чого, який склався в масовій свідомості та має характер стереотипу; формування іміджу відбувається стихійно, але частіше воно є результатом роботи фахівців і відображає соціальні очікування певних груп.

Поява стихійного іміджу зумовлена уявленнями кожної окремої людини або якихось соціальних груп унаслідок взаємодії, обміну емоційним значущим ставленням до будь-якого керівника, коли з боку самої людини не вживали жодних дій. Імідж не відокремлений від комунікативного процесу. Отже, імідж виникає в будь-якому випадку. Питання не в тому, бути іміджу як такому чи не бути, а в тому, бути іміджу стихійному або спеціально формованому. Особливо актуальним є питання у контексті теми нашого наукового дослідження щодо іміджу керівника.

Спеціально формований імідж – результат (цілеспрямованих зусиль) з боку іміджмейкерів.

Імідж – це набір певних якостей, який часто розуміють як індивідуальність певної особистості. Але, як конструйований образ, він може мати практично будь-які, спеціально вироблені характеристики, що відповідають очікуванням оточуючих, тобто виступати як певна роль особистості.

Імідж – це майже те ж саме, що й «персоніфікація», проте він означає не тільки природні властивості особистості, а й спеціально створені. Це не тільки зовнішній вигляд, а й внутрішні установки людини, вироблені відповідно до запитів часу і суспільства.

Знайоме нам слово, що несе аналогічне смислове навантаження, що й імідж, образ – існувало завжди.

Якщо імідж розуміти як образ, то в тлумачних словниках можна знайти таке визначення: «вигляд, живе наочне уявлення про когонебудь або що-небудь» [11].

Також «образ – це вид, зовнішність, фігура, портрет, писане обличчя... і він пов'язаний із часом» [17].

Актуальності набирає потреба створення позитивного іміджу керівника, враховуючи психологічні та управлінські особливості. Так, проблема формування позитивного іміджу керівника знайшла ґрунтовне відображення у працях І. Альошиної, У. Аренса, К. Бове, І. Гончарової, А. Елвуда, В. Ільїна, Ф. Котлера, Ж.-Ж. Ламбена, О. Маслової, М. Пашкевича, О. Песоцької, А. Попова, Г. Почепцова, А. Семенова, О. Фінагіна, О. Феофанова та ін.

Ключові моменти створення позитивного іміджу висвітлюються також у наукових публікаціях К. Болдинга, В. Зазикіна, В. Лозниці, Л. Орбан-Лембрика, А. Семенова, В. Сизоненко, Ю. Тулеєвої та ін. [1; 3; 7; 11; 14; 15; 22].

Тож у сучасному контексті розвитку науки значна увага приділяється поняттю «імідж». У період постіндустріального розвитку суспільства імідж тісно пов'язаний з проблемою якості життя людини, коли якість продукції, що впливала на людину, визначалася не стільки їх технологічними характеристиками, скільки їх іміджевими еквівалентами, такими як репутація виробника, якісна реклама тощо.

Імідж існує у свідомості людини як взаємопов'язаний послідовний потік інформації, що програмує образну й емоційну реакцію.

Робота зі створення іміджу ведеться різними засобами по кожному з каналів сприйняття:

- візуальний – формує зовнішній образ: відповідність нормам ділового й офіційного одягу, зачіска, манера поведінки, міміка, жести;
- вербальний – це культура спілкування, публічні виступи, доповіді інтерв'ю, статті, ділове листування, уміння вести бесіду по телефону;
- подієвий вимір – це нормативно-етична сторона вчинків, поведінки, діяльності загалом, тобто репутації людини;
- контекстний – розглядають як приєднання іміджів інших людей, що впливає на репутацію людини й імідж загалом;

Відповідно існують три підходи до іміджу:

- функціональний – виділяє різні типи іміджу, з огляду на його різне функціонування;
- контекстний – виділяє різні контексти реалізації функціональних типів;
- порівняльний – здійснює порівняння близьких іміджів.

Імідж виконує такі функції:

1. Функція соціального тренінгу допомагає людині пристосувати власну поведінку до виконання групових ролей.

2. Функція соціально-символічного пізнання, коли через імідж людина демонструє іншим членам групи готовність до виконання певних соціальних ролей.
3. Ілюзорно-компенсаторна функція проявляється в тому, що іміджі дозволяють урізноманітнити повсякденність, створюючи різні ілюзії.

Окремо необхідно виділити функції позиціонування і створення мотивації. Позиціонування є підставою для створення в аудиторії мотивації оцінювати суб'єкт іміджу певним чином і відповідно до цього діяти.

Позиціонування – це в числі іншого питання самоідентифікації, процес відбору і трансляції таких іміджформувальних якостей, які вигідно виділятимуть його з комунікативного середовища і будуть його конкурентними перевагами.

Розмежують функціональні та психологічні переваги суб'єкта іміджу.

Функціональні переваги розкривають: заради чого існує певний об'єкт, наприклад, одяг дає тепло, будинок – дах, машина – засіб пересування тощо.

До психологічних переваг належить задоволення інших потреб: одяг дорогих брендів демонструє статусність, великий будинок – прихильність до розкішного життя. Позиціонування полягає в пересуванні об'єкта, що цікавить, до позитивного або негативного полюсу, залежно від поставленого завдання [10; 13; 14; 15].

Тому за певних умов потреби людини можуть слугувати джерелом для створення іміджу. Потреби, згідно з пірамідою А. Маслоу в порядку їх черговості, є такими:

1. Фізіологічні потреби (потреби істотні для фізичного виживання індивіда).
2. Потреби в безпеці та захисті (потреби в організації, стабільності, у законі і порядку, у передбачуваності подій, у свободі, від загрози хвороби, страху, хаосу тощо).
3. Потреби приналежності та любові (потреба любити (кохати) і бути коханими).
4. Потреби самоповаги поділяються на два типи:
 - самоповага;
 - повага іншими.

Задоволення цих потреб породжує почуття впевненості в собі, почуття гідності, усвідомлення своєї користі та необхідності цього світу.

Незадоволення – призводить до почуття безглуздості, слабкості, пасивності та залежності.

5. Потреби самоактуалізації, або потреби вищої досконалості характеризується потребою людини стати тією, ким вона може стати.

Людина досягла цього рівня повного використання своїх талантів, здібностей потенціалу особистості [10; 14; 15].

В основу цієї схеми покладено припущення, що потреби, розташовані спочатку, повинні бути більш-менш задоволені до того, як людина може бути мотивована потребами, розташованими далі. Задоволення потреби, розташованої внизу ієрархії, уможливує усвідомлення потреби вищого рівня і робить можливим їх участь у мотивації.

Іміджі особистості пов'язані з трьома верхніми поверхами «піраміди» – це іміджі, орієнтовані на задоволення вищих потреб, слугують задоволенню психологічних цілей.

Для таких іміджів:

- зовнішня оцінка має невелике значення;
- для їх створення використовуються групові норми і цінності;
- при створенні таких іміджів перевага надається, в межах певної групи, моделям поведінки, копіюванню поведінки і зовнішнього вигляду інших членів групи [10; 13; 14; 15].

У галузі управління створенню іміджа керівника, працівників та самої організації надається велике значення. Наприклад, керівник або працівник певної організації, установи починає працювати над створенням власного позитивного іміджу професіонала. Позитивний імідж є основним критерієм успіху та ефективного розвитку організації громади (ОГ). Оскільки проблема створення іміджу є актуальною у сучасному суспільстві в цілому та в галузі управління зокрема, психологічна наука намагається відповісти на питання: що включає в себе поняття імідж, з яких елементів він складається, коли можна говорити про професійний імідж та яка є психологічна основа іміджу.

Науковцями було визначено декілька видів іміджу. Так, виділяють [10; 13]:

1. Індивідуальний імідж – це імідж індивіда (людини). Визначальними в його структурі вважаються ознаки, які виражають індивідуальні якості, тобто ті, що властиві лише цій особі, відрізняють її від інших, надають їй індивідуальності, неповторності. Сукупність індивідуальних ознак дає підстави для створення загального враження про людину. Індивідуальний імідж людини є проєкцією її особистості.
2. Габітарний (зовнішній, візуальний) імідж – враховує особливості зовнішності людини, які містять статичні (зріст, тілобудова, обличчя), середньодинамічні (одяг, зачіска, аксесуари, запах) і експресивні (міміка, жести, погляд, хода, пози) компоненти. Габітарний імідж оцінюється також за ступенем доглянутості людини, здоровим зовнішнім виглядом.

3. Вербальний (мовленнєвий) імідж – інформація про інтелект людини (її IQ), що формується на підставі того, як і що саме вона говорить. «Вербальний імідж» визначають слова, написані й вимовлені, тобто спілкування усне й письмове, а також такі показники мовлення як темп, інтонація, гучність, ритм, паузи та змістові наголоси, близькомовленнєві характеристики (звуки, що вимовляються; слова-паразити; нецензурна лексика тощо). Усе це сприймається в сукупності позитивно чи негативно та певним чином впливає на імідж людини.

Кожній діловій людині, а особливо керівнику, корисно й необхідно володіти техніками й засобами вербального спілкування, у якому лексичний набір і тезаурус (лінгвістичний словник) складають головні елементи.

4. Середовищний імідж (імідж середовища існування) – характеризує середовище перебування людини: місце проживання, роботи, місця проведення дозвілля, відпустки тощо. Для середовищного іміджу має значення розміщення меблів у квартирі, оформлення робочого місця, марка автомобіля, захоплення тощо.

5. Опредмечений імідж – все, що людина створює руками: рукоділля, ремесло, будівництво, малювання, садівництво тощо.

6. Кінетичний імідж – це образ людини, сформований на підґрунті його кінетики (характеру типових рухів або положення в просторі частин його тіла, міміки й жестикуляції).

У психології під кінетикою розуміється особливий вид мови – кінетичний або невербальний, який проявляє себе:

а) через жестикуляцію (рух рук під час мовлення);

б) через положення тіла і його частин у просторі. Сюди ж належить і міміка (рух м'язів особи).

7. Ментальний імідж – світоглядні та морально-етичні установки особистості, соціальні стереотипи [13].

Імідж керівника охоплює багато речей: особистість, поведінку, мову тіла, стиль мовлення, а також формальний статус і зовнішній вигляд. Простіше кажучи, імідж людини – це концепція, яку інші формують про неї в результаті враження, яке вона на них справляє.

Імідж керівника може мати великий вплив на те, як люди визнають саму людину як особистість і як лідера. Незалежно від того, чи хтось знайомиться з особистістю під час першої зустрічі, з часом або через засоби масової інформації, імідж керівника транслюється і формує його репутацію.

Сильний імідж керівника-лідера тісно пов'язаний з такими атрибутами:

➤ здатність очолювати зміни;

➤ наявність динамічного стилю;

- компетентність у стратегічному плануванні;
- заповзятливе ставлення до справи;
- надихаюча відданість справі;
- прояв оригінального мислення;
- виглядати як справжній керівник.

Лідерський імідж можна також розуміти як особистий лідерський бренд керівника.

У минулому дослідники лідерства вважали харизму, інтелект та інші риси особистості ключем до ефективного лідерства. Відповідно, ці вчені вважали, що хороші керівники використовують свої вроджені таланти, щоб домінувати над послідовниками і вказувати їм, що робити, з метою або вдихнути в них ентузіазм і силу волі, яких їм бракує, або змусити їх підкорятися. Такі теорії припускають, що керівники організацій з достатнім характером і волею можуть перемогти будь-яку реальність, з якою вони стикаються.

Однак останніми роками з'явилося нове бачення керівника-лідера, яке краще пояснює ефективність вдалого ведення за собою підлеглих. Згідно з цим альтернативним поглядом ефективні керівники повинні працювати над розумінням цінностей і думок своїх послідовників (замість того, щоб брати на себе абсолютну владу) для того, щоб уможливити продуктивний діалог з підлеглими про те, що група уособлює і відстоює, а отже, як їй слід діяти. Під успішним керівництвом ми розуміємо здатність формувати те, чого насправді хочуть підлегли, співробітники, а не примушувати їх до виконання за допомогою заохочень і покарань.

З огляду на те, що хороше керівництво залежить від співпраці та підтримки, ця нова психологія вдалого керівництва людьми заперечує уявлення про те, що керування – це виключно процес зверху донизу. Насправді, воно припускає, що для того, щоб завоювати довіру серед підлеглих та колег, керівники організацій повинні намагатися позиціонувати себе серед групи, а не над нею.

Згідно з цим новим підходом, жоден фіксований набір особистісних рис не може гарантувати якісного керівництва, оскільки найбільш бажані риси залежать від характеру групи, яку очолює керівник. Керівники установ можуть навіть обирати риси, які вони хочуть спроектувати на своїх підлеглих та співробітників [2; 15; 27].

Але впливові президенти країн чи керівники організацій, які застосовують цей підхід, не просто приймають ідентичність групи, а працюють над формуванням цієї ідентичності у власних цілях.

Майже сто років тому відомий німецький політичний і соціальний теоретик, філософ Макс Вебер ввів поняття «харизматичного лідерства» як антидот до свого похмурого прогнозу для індустріального суспільства. Без такого лідерства, за його прогнозом, «попереду нас чекає не літній розквіт, а полярна ніч крижаної

темряви і твердості». Відтоді поняття харизми вижило, поперемінно то притягуючи, то відштовхуючи нас залежно від подій у світі загалом. У хаосі після Першої світової війни багато вчених продовжували бачити в сильних керівниках рятівників. Але після фашизму, нацизму та Другої світової війни багато хто відмовився від думки, що характер визначає ефективність лідерів та керівників.

Натомість науковці почали надавати перевагу «моделям непередбачуваних обставин», які зосереджуються на контексті, в якому діють керівники. Наприклад, у 1960-х і 1970-х роках впливовий соціальний психолог Фред Фідлер з Вашингтонського університету припустив, що секрет хорошого лідерства, а отже і керівництва полягає у виявленні «ідеальної відповідності» між людиною і лідерським викликом, який стоїть перед нею. Для кожного потенційного лідера-керівника існує оптимальний контекст лідерства; для кожного лідерського виклику існує ідеальний кандидат. Ця ідея виявилася дуже популярною; вона лежить в основі безлічі бізнес-бестселерів і тактики корпоративних хедхантерів, які позиціонують себе як екстраординарні агенти з підбору персоналу.

Насправді, такі моделі дають неоднозначні результати, сприяючи частковому відродженню харизматичних моделей лідерства людей, що обіймають керівні посади в останні десятиліття. Зокрема, робота Джеймса МакГрегора Бернса про трансформаційне лідерство-керівництво наприкінці 1970-х років відродила думку про те, що лише особистість з особливим і рідкісним набором якостей здатна здійснити необхідні перетворення в структурі організацій і суспільства [5; 24; 30].

Отже, шлях, за допомогою якого можна вийти за межі цього протистояння між тими, хто стверджує, що керівник може подолати обставини, і тими, хто заперечує, що обставини визначають керівника, є складним. На нашу думку, сильне керівництво виникає із симбіотичних стосунків між керівниками та підлеглими в межах певної соціальної групи, а отже, вимагає глибокого розуміння групової психології.

У 1970-х роках Анрі Таджфел і Джон Тернер, які тоді працювали в Брістольському університеті в Англії, провели фундаментальні дослідження про те, як групи можуть реструктурувати індивідуальну психологію. А. Таджфел ввів термін «соціальна ідентичність» для позначення тієї частини самосвідомості людини, яка визначається групою. Як зазначає Д. Тернер, соціальна ідентичність також дозволяє людям ідентифікувати себе і діяти разом як члени групи, наприклад як прихильники певної релігії, або вболівальники певної спортивної команди. Таким чином, соціальна ідентичність уможливорює групову поведінку: вона дозволяє нам досягати

консенсусу щодо того, що для нас важливо, координувати наші дії з іншими і прагнути до спільних цілей.

Оригінальна концепція соціальної ідентичності А. Таджфела і Д. Тернера не містить прямого посилання на керівництво, але вона допомагає зрозуміти, чому керівництво потребує спільного «нас» для представлення. Теоретик лідерства Бернард Басс з Бінгемтонського університету показав, наприклад, що лідери-керівники є найбільш ефективними, коли вони можуть спонукати послідовників бачити себе членами групи і сприймати інтереси групи як свої власні інтереси [27].

Поява соціальної ідентичності допомагає пояснити трансформацію стратегій правителів, пов'язану з народженням сучасних національних держав у ХІХ столітті. За словами історика Тіма Бленнінга з Кембриджського університету, до появи національних ідентичностей європейські монархи могли правити лише як автократи, використовуючи владу (а не справжнє лідерство у керівництві), щоб контролювати людей. Але після того, як люди ідентифікували себе з націями, ефективні монархи повинні були правити як патріоти, здатні вести за собою народ, оскільки вони втілювали спільну національну ідентичність. Монархи, такі як Людовик ХVІ, які не зрозуміли або проігнорували цю зміну, буквально втратили голову.

Зовсім нещодавно емпіричним шляхом було підтверджено важливість соціальної ідентичності для керування людьми в експерименті, який назвали «Дослідження в'язниці ВВС», – дослідженні соціальної поведінки, проведеному в змодельованому тюремному середовищі [22]. Випадковим чином були розподілені учасники експерименту на дві групи: ув'язнені та охоронці. Отримані результати в ході експерименту здивували тим, що значиме та ефективне керування виникло серед ув'язнених, але не серед охоронців, тому що тільки в ув'язнених розвинулося сильне почуття спільної соціальної ідентичності, засноване на спільному бажанні протистояти владі охоронців. З іншого боку, охоронцям не вистачало групової ідентичності, частково тому, що деякі з них не відчували себе комфортно, перебуваючи у владній позиції. Відповідно, вони не розвинули ефективного лідерства і, зрештою, розпалися як група.

Коли існує спільна соціальна ідентичність, особи, які найкраще репрезентують цю ідентичність, матимуть найбільший вплив на членів групи і будуть найефективнішими лідерами-керівниками. Тобто, найкращі керівники є прототипами групи – вони не лише належать до неї, але й уособлюють те, що відрізняє групу від конкуруючих груп і робить її кращою за них.

Навіть те, як люди, що обіймають керівні посади, одягаються, може допомогти їм бути представниками груп, які вони очолюють. Шкіряні куртки і ковбойський одяг Буша доповнюють образ звичайного хлопця. Так само покійний палестинський лідер Ясір Арафат носив селянську хустку, щоб ідентифікувати себе зі своїм народом. Засновник Пакистану Мухаммад Алі Джинна носив сукню, пошиту з характерних елементів різних регіонів нової країни, пропонуючи нову єдину національну ідентичність і утверджуючи себе як її очільника тощо.

Такі приклади спростовують уявлення про те, що лідерство та керівництво вимагає певного набору особистісних рис або що керівники повинні поводитися у фіксований спосіб. Найбільш бажані риси та дії мають відповідати культурі групи, яку очолює людина, а отже, варіюватися від групи до групи. Навіть деякі з найбільш розрекламованих рис керівника, такі як інтелект, можуть бути поставлені під сумнів у деяких ситуаціях. Наприклад, деякі люди вважають, що бути приземленим або заслуговувати на довіру важливіше, ніж бути геніальним. Якщо це так, то надто розумний образ лідера може підірвати довіру до нього.

Працівники організації також можуть уникати такої бажаної риси, як інтелект, якщо це допомагає групі відрізнити себе від конкурентів. У дослідженні, опублікованому в 2000 році Тернером, працівником Австралійського національного університету, був здійснений експеримент. Студентами-бізнесменами мали бути вибрані ідеальні характеристики для бізнес-лідера. Коли студенти зіткнулися з групою-конкурентом, яка мала розумного лідера-керівника (який також був неухважним і безпринципним), студенти хотіли, щоб їхній керівник був нерозумним (але уважним і відданим справі). Але коли керівник суперника був нерозумним, практично ніхто не хотів нерозумного лідера-керівника [23].

Якщо пристосування до групи є важливим для здобуття впливу і контролю, то все, що виділяє лідерів-керівників з групи, може поставити під загрозу їхню ефективність. Зверхнє ставлення до підлеглих, нездатність шанобливо ставитися до них або вислухати їх підірве довіру до керівника і зменшить його вплив. Подібні проблеми можуть виникнути, якщо керівника і підлеглих розділяє велика різниця в оплаті праці. Фінансист Дж. П. Морган якось зауважив, що єдиною спільною рисою компаній-банкрутів, з якими він працював, була схильність переплачувати тим, хто перебуває на вершині [22].

Ще один експеримент може виступити підтвердженням мудрості Моргана. Були створені робочі групи, в яких винагорода лідерів-керівників дорівнювала, була вдвічі або втричі більшою, ніж у підлеглих. Хоча зміна структури винагороди не впливала на

зусилля керівників, зусилля членів команди помітно зменшувалися в умовах нерівності. Як писав у своїй книзі «Межі менеджменту» Пітер Ф. Друкер, професор менеджменту в Університеті Клермонт, «дуже високі зарплати на вершині... руйнують команду. Вони змушують... людей в компанії бачити своє власне вище керівництво як супротивників, а не як колег... І це гасить будь-яке бажання говорити «ми» і докладати зусиль, окрім як у власних безпосередніх особистих інтересах» [22].

Ще одна причина не платити щедрі винагороди тим, хто знаходиться на вершині, полягає в тому, що підлеглі, швидше за все, сприйматимуть таку фінансову нерівність як несправедливу. Робітники, як правило, поважають справедливість у керівниках, хоча те, що означає справедливість, може залежати від робітників організації. Серед способів бути справедливим керівником – утримуватися від допомоги собі та жертвувати заради групи. Наприклад, Ганді завоював прихильність людей, одягнувши одяг індійського селянина, що символізувало його відмову від розкоші. Аун Сан Су Чжі так само приваблювала прихильників своєю готовністю терпіти постійний домашній арешт, щоб сприяти колективному опору військовому правлінню в М'янмі (Бірма).

Ефективні керівники також можуть демонструвати справедливість у вирішенні суперечок між членами групи. Фаворитизм, або навіть його видимість, – це королівський шлях до громадянської війни як в організаціях, так і в політичних партіях та країнах. У деяких випадках керівники повинні надавати перевагу тим, хто підтримує їхню власну групу (внутрішню групу), над тими, хто підтримує іншу групу (зовнішню групу).

Але люди не завжди віддають перевагу керівникам, які упереджено ставляться до аутгрупи. Керівник, який представляє групу, що твердо вірить у рівність, повинен однаково ставитися до членів своєї та чужої групи. Так, коли член британського парламенту нещодавно поставив британські сім'ї перед мігрантами при розподілі державного житла для тих, хто його потребує, благодійні, релігійні та соціалістичні групи виступили з рішучим протестом. Ефективне керівництво не означає застосування універсальних правил поведінки, а скоріше розуміння групи, яку потрібно очолити, і типів дій, які вона поважає і вважає законними.

Але, звичайно, керування людьми – це не просто дотримання групових норм. Будь-хто, хто займається мобілізацією людей – чи то для того, щоб привести їх на вибори, чи в офіс, чи на протест проти несправедливості – повинен також працювати над формуванням і визначенням цих норм. Президенти, керівники організацій та інші лідери найчастіше формують соціальну ідентичність за допомогою слів.

Найефективніші керівники визначають соціальну ідентичність своєї групи так, щоб вона відповідала політиці, яку вони планують просувати, що дозволяє їм позиціонувати цю політику як вираження того, у що вже вірять їхні виборці. У Геттісберзькій промові, яка починається словами: «Сорок сім років тому наші батьки принесли на цей континент нову націю, зачату в умовах свободи і віддану ідеї, що всі люди створені рівними», – Авраам Лінкольн сильно підкреслив принцип рівності, щоб згуртувати людей навколо своїх ключових політичних цілей: об'єднання штатів і звільнення рабів.

Насправді Конституція містить багато принципів і жоден з них не стоїть над усіма іншими, як стверджує історик Гаррі Вілс у своїй книзі «Лінкольн під Геттісбургом», відзначеній Пулітцерівською премією: «Слова, що змінили Америку» [26]. Тим не менш, Лінкольн підніс рівність до позиції найвищої важливості і зробив її наріжним каменем американської ідентичності. Після промови Лінкольна американці по-новому інтерпретували Конституцію. Як пише Вілс про аудиторію в Геттісберзі, «Кожен у цьому величезному багатотисячному натовпі був обманутий у своїй інтелектуальній кишені. Натовп розійшовся з новою річчю в своєму ідеологічному багажі – новою конституцією» [16].

Ця зміна американської ідентичності, в центрі якої була рівність, дозволила Лінкольну об'єднати і мобілізувати американців навколо звільнення рабів – питання, яке раніше викликало розбіжності. Завдяки своїй майстерності володіти словом, цей найвидатніший підприємець ідентичності забезпечив одне з найбільших досягнень в американській історії.

Якщо визначення американської ідентичності Лінкольном спонукало людей до створення більш рівного суспільства, то реалії емансипації слугували зміцненню рівності як основи американської ідентичності. Тобто, між соціальною ідентичністю та соціальною реальністю існує зворотній зв'язок: ідентичність впливає на тип суспільства, яке люди створюють, а суспільство, в свою чергу, впливає на ідентичності, які люди приймають.

З іншого боку, ідентичність, яка не відповідає дійсності і не має перспективи бути реалізованою, незабаром буде відкинута на користь більш життєздатних альтернатив. Зазначене дослідження BBC Prison надало суворе попередження про те, що трапляється, якщо бачення керівника не супроводжується стратегією перетворення цього бачення на реальність. У цьому дослідженні крах системи охорони призвів до того, що учасники створили комуну, члени якої палко вірили в рівність. Але керівники комун не змогли створити структури, які б сприяли рівності або контролювали тих, хто кидав виклик системі. Зрештою, комуні також похитнулася, а

тривала нерівність призвела до того, що навіть найбільш віддані їй люди зневірилися. Вони почали вірити в ієрархічний світ і звернулися до тиранічної моделі лідерства, яка б втілила їхнє бачення в життя.

Мудрий керівник-лідер не просто налаштований на те, щоб зробити ідентичності реальними, але й допомагає послідовникам відчувати ідентичності як реальні. У цьому сенсі ритуали та символи відкривають перспективу, відтворюючи драматичну репрезентацію світу в мініатюрі. У своїй книзі «Фестивалі і французька революція» (перевидана видавництвом Гарвардського університету в 1991 році) Мона Озуф, директор з досліджень Національного центру наукових досліджень Франції, пише, що революціонери створили цілу низку нових фестивалів, які символізували Францію, засновану на «свободі, рівності, братерстві» [23]. У минулому люди брали участь у парадах відповідно до соціального статусу, але тепер багаті й бідні йшли разом, організовані за віком. На противагу цьому, Адольф Гітлер поставив свої мітинги в Нюрнберзі так, щоб зобразити авторитарне суспільство. Він починав серед мас, але у стратегічний момент піднімався на трибуну, звідки міг звертатися до вишикуваних і впорядкованих рядів [22].

Однак, якою б кваліфікованою не була людина, ефективність керівника не залежить виключно від неї самої. Так чи інакше керівники організацій дуже залежать від своїх підлеглих. Серед основних питань: чи вважають підлегли свого керівника одним із них; чи вважають підлегли бачення ідентичності свого керівника переконливим; чи засвоюють підлегли бажані уроки з ритуалів і церемоній. Отже, психологічний аналіз показує, що для того, щоб керівництво організацією було вдалим, самі керівники та їх підлегли повинні бути пов'язані спільною ідентичністю і прагненням використовувати цю ідентичність як план для дій.

Розподіл відповідальності в цьому прагненні може бути різним. У більш авторитарних випадках керівники можуть претендувати на одноосібну юрисдикцію над ідентичністю і карати всіх незгодних. У більш демократичних випадках керівники можуть залучати населення до діалогу про спільну ідентичність і мету.

На думку вітчизняних науковців, існує три основних блока якостей керівника:

1. Непересічний інтелект, фундаментальні знання і достатній професійний досвід, практичний досвід.
2. Науково-професійні, ідейно-моральні, організаційні і психофізичні якості.
3. Психолого-педагогічні якості: комунікабельність, емпатія, здатність до психоаналізу, стресостійкість, володіння ораторським мистецтвом, візуальність [11].

На щастя, можна контролювати власний імідж, який створюють про керівника інші. Усвідомлюючи це і практикуючись, можна змінити свою поведінку і покращити імідж керівника.

Наприклад, можна стати більш відкритим і показати ту сторону себе, яка зазвичай приховується. Можна змінити спосіб спілкування як керівника, покращивши свій стиль усного та письмового мовлення. Можна розвинути нові навички, які допоможуть створити репутацію ефективного лідера, керівника.

Однак для того, щоб побудувати власний імідж успішної особистості, необхідно спочатку отримати чітке уявлення про те, який образ у оточуючих склався про людину як про керівника на цей момент. Після того вирішити, який образ хочеться створити. І, нарешті, потрібно розвинути навички, які допоможуть подолати цю прогалину.

Багато керівників борються зі своєю автентичністю як лідерів, особливо коли мають справу з тими, хто не належить до їхнього внутрішнього кола. Вони часто відчують таку сильну потребу підтримувати свій імідж керівника, що це стає головною перешкодою на шляху до їхньої справжності. Вони не знають, як бути справжніми лідерами і водночас працювати над створенням свого іміджу.

Якщо складно бути справжнім, слід спробувати переосмислити своє розуміння іміджу керівника. Успішні люди часто визначають свій лідерський імідж вужче, ніж потрібно. Вони невиправдано накладають на себе жорсткі обмеження, намагаючись підтримувати потужний фасад.

Розкриття індивідуальності та людяності є набагато кращою ознакою ефективного лідерства і робить керівників більш здатними впливати на людей.

Психологами було виділено 6 порад, які допомагають побудувати свій імідж керівнику:

1. Керівникам організацій не обов'язково бути серйозними, щоб їх сприймали серйозно. Посмішка і налаштованість на позитивні дії – це важливі аспекти. Надмірно стримані керівники здаються жорсткими і недбалими.
2. У світі, перенасиченому медіа, люди впізнають хорошого оратора, коли чують його. Керівник з пласким або монотонним стилем голосу, невідповідною гучністю або поганою дикцією не буде ефективним.
3. Бажано говорити чітко. Керівника, який говорить нечіткими, розрізненими або плутаними реченнями, не зрозуміють. Якщо повідомлення нечітке і неконкретне, слухачі відключатимуться і вважатимуть, що керівник не знає, про що говорить.

4. Слід думати «ми». Керівники, які зловживають термінами «я», «мене» і «мій», втрачають свою аудиторію. Навіть якщо щось є персональною ідеєю, власним баченням і відповідальністю, бажано пам'ятати, що робота людини як керівника набагато більша, ніж вона є сама. Важливо використовувати слово «ми».
5. Бажано при спілкуванні включати справжні почуття та демонструвати свої емоції. Для керівника енергія, зацікавленість і пристрасть є найважливішими активами.
6. Необхідно бути впевненим у собі. Боляче спостерігати за керівником, який некомфортно почувається перед натовпом або незграбний у розмові. Якщо особистості некомфортно в ролі, яку вона грає, люди будуть сумніватися у її здатності бути ефективним керівником – особливо у складних ситуаціях [7].

Якщо особистість прагне допомоги фахівця у створенні власного іміджу, то слід застосувати іміджмейкінг, що у буквальному перекладі з англійської означає «вироблення іміджу». Слід зазначити, що цей феномен більше є характерним для американського, європейського суспільства, при цьому в українському суспільстві він також починає набирати популярності, особливо у політичній галузі.

Основним поняттям у цьому процесі є «імідж керівника» (від англійського слова *image*, яке означає зображення, ікону, подібність, копію, уявний образ, символ, зразок).

Так, імідж – уявний образ людини, групи, організації, події, процесу чи явища, який створюється професійними іміджмейкерами (буквально «творцями іміджу») у свідомості аудиторії [5].

Отже, імідж – не просто психічний образ свідомості як відображення реальності. Це спеціально змодельоване цілеспрямоване «відображення», тобто відображення образу, вже створеного професіоналами на підґрунті деякої реальності.

Чотири компоненти іміджу, на які звертають фахівці увагу:

- перший компонент – це підґрунтя, база, деякий «вихідний матеріал» (керівник, організація, подія, що відбулася тощо), попередньо опрацьований з метою мінімізації його негативних та максимізації позитивних рис відповідності до основних параметрів оптимальної моделі іміджу, розробленої іміджмейкером;
- другий компонент – це сама вибрана модель іміджу, накладена на попередньо підготовлений вихідний матеріал;
- третій компонент – неминучі спотворення, що вносяться каналами трансляції іміджу (перш за все, засобами масової інформації) і способами його масового тиражування;
- четвертий компонент – результат активної психічної роботи аудиторії чи окремого суб'єкта сприйняття з реконструкції

цілісного підсумкового іміджу у своїй свідомості на підставі нав'язуваної зовні моделі, але з урахуванням власних внутрішніх уявлень [13].

Імідж має певну структуру, що включає:

- образ-знання, який несе інформацію про зовнішність керівника, його погляди, біографію та родину;
- образ-значення сприйняття керівного об'єкта, що має смислове забарвлення;
- образ споживацького майбутнього – образ такого бажаного стану керівника, досягненню якого треба сприяти (наприклад, підтримуючи його у дискусіях, прийнятих нововведеннях в організації тощо).

Одночасно з образом споживацького майбутнього, існує ще – образ-прогноз, який відображає сприйняття бажаної ситуації як ймовірної чи неймовірної [14].

Виникає питання щодо побудови ефективного іміджу керівника. Отже, на які основні аспекти слід звертати увагу. Для представників професій, безпосередньо пов'язаних із масовою комунікацією, керівників організацій ефективний імідж стає однією із найважливіших складових частин успіху. Професійним іміджем можна і потрібно управляти. У свою чергу, управління припускає стимулювання зміни іміджу відповідно до особистих і професійних цілей.

Управління особистим іміджем здійснюється у три етапи:

- проектування бажаного іміджу з урахуванням особистісних цілей і особливостей іміджевої аудиторії;
- реалізація бажаного іміджу в діяльності й житті;
- отримання зворотного зв'язку, корегування і подальший розвиток іміджу.

Оточення хоче знати, у що людина вірить і до чого прагне. При цьому люди звертають увагу, насамперед, на вчинки керівника й реальні, а не на словесні заяви. У цьому разі важливо, щоб слова особистості й справи не розходилися.

По-друге, важливо, щоб керівник був послідовним та досить постійним.

По-третє, щоб керівник сам розумів, чого хоче від життя, від себе і від інших людей [13].

У наш час повагою користуються ті особистості, хто:

- добре знає, чого хоче;
- ясно висловлює свої бажання і цілі у разі взаємодії з іншими людьми;
- наполегливо йде до досягнення своєї мети;
- створює себе сам, досягаючи успіху завдяки власним заслугам і зусиллям.

Перша стратегія полягає у створенні масового іміджу, тобто образу, орієнтованого одночасно на різні соціальні групи. Загальну мету універсального іміджу можна визначити як досягнення популярності й масового визнання. Це важливо в роботі керівника, політика, артиста, телеведучого тощо.

Друга стратегія – побудова цільового іміджу. Такий публічний образ орієнтований на конкретну соціальну групу і більш прив'язаний до її характеристики. Цільовий імідж не ставить завдання «сподобатися всім», а орієнтується відповідно до особливостей і очікувань певної аудиторії (вузькопрофільної, дитячої, молодіжної, інтелектуальної тощо). У цьому разі неможливо дати загальні рекомендації, яким бути іміджу, оскільки він визначається перевагами конкретної спільноти, навіть якщо ці установки не збігаються з цінностями інших соціальних груп.

Третю стратегію О.Змановська пропонує розглядати під назвою «розрив звичних стереотипів» або «креативний вибух». Така стратегія націлена на самореалізацію та побудову оригінального іміджу, що різко дисонує на фоні звичних образів. Оригінальний імідж не прагне відповідати очікуванням людей, навпаки, він спростовує будь-які правила й закони. Такий шлях вважається кращим способом привернути до себе увагу людей і запам'ятатися надовго [11].

Варто зазначити, що креативний імідж вимагає від свого прототипу великої сміливості. Час перемагає консерватизм, до того ж у людей є така прихована особливість, як жадоба нових вражень і бажання руйнувати звичний хід подій.

Також існують певні особливості створення ділового іміджу. Так одяг виступає дивовижно потужним засобом створення власного настрою особистості і впливу на інших. Одяг здатний вселяти людям упевненість у собі й викликати довіру до них у інших. Важливо зрозуміти суть або ідею ділового іміджу. Зібраність, пунктуальність, стабільність, статок, стриманість, оперативність, акуратність – слід розібратися яким чином ці поняття можна перевести на мову одягу, аксесуарів, зачіски та інших елементів зовнішності керівника.

Безперечно, вигляд керівника повинен відповідати загальноприйнятим стандартам тієї організації, у якій він працює. Кожен офіс має свої правила, і основне завдання людини полягає у тому, щоб, не виходячи за рамки стандартів, постаратися зберегти свою індивідуальність.

Мета керівника – виглядати стильно, але у рамках прийнятих норм. Діловий одяг повинен підкреслювати переваги особистості – як зовнішності, так і професійного характеру – стриманість, розум і вміння розв'язувати складні завдання.

Гардероб ділової жінки-керівника має певні відмінності від гардеробу чоловічого ділового стилю [22].

Щодо костюмів та спідниць: добре скроєний костюм для жінки стає стабільним вкладенням у майбутнє. Кращим варіантом виявиться класичний стильний діловий костюм, який має гарний вигляд протягом декількох років. Окрім того, він універсальний. В ідеалі частини класичного костюму повинні легко комбінуватися з піджаками або спідницями від інших костюмів. Костюм повинен сидіти злегка вільно, а для більш офіційного виду потрібні невеликі плечики. Аксесуари можуть бути досить різноманітними.

Сукні можна носити з піджаком від костюму, якщо кольори, стилі та тканини узгоджуються. Кольори суконь можуть бути яскравішими, ніж кольори костюмів.

Блузка, яка буде носитися з костюмом, може бути кольоровою і однотонною і може комбінуватися з шарфиком або скромним намистом. Гладке плече краще, ніж плече зі складками, хоча другий варіант має кращий вигляд без піджака і є більш модним. Блузки без рукавів не підходять під діловий стиль. Однак короткий рукав або рукав довжиною «три чверті» прийнятний у більшості випадків.

Однотонний светр – це оптимальний варіант, і він не повинен бути великий. Слід мати на увазі, що светр завжди виглядає більш несерйозно, ніж блузка.

Взуття має бути основного кольору, наприклад чорного, темно-синього, коричневого або темно-коричневого, залежно від кольорів гардеробу які переважають у особистості. Колір взуття повинен бути того самого відтінку або темніше, ніж решта одягу. Натуральна шкіра забезпечить комфорт і якість, адже і те, і інше необхідне, коли людина багато ходить або стоїть.

Підібрані зі смаком сережки, аксесуари для волосся і годинники допоможуть завершити гардероб ділової жінки. Ці аксесуари повинні бути максимально скромними. Бажано носити простий, функціональний годинник, переважно з металевим браслетом або шкіряним ремінцем.

Для носіння об'ємних предметів, наприклад документів, зручніше використовувати не сумочку, а портфель. У той же час є безліч ситуацій, коли жінці-керівнику буде досить шкіряного блокнота і маленької сумочки.

Якщо протокол передбачає наявність портфеля, ніколи не слід змінювати його на сумочку і ніколи не можна носити і те, й інше одночасно.

Щодо інших аксесуарів, то добре виглядає шовковий шарфик. Необхідно переконатися, що плащ повністю закриває плаття. Гаманець жінки-керівника повинен бути темного відтінку, наприклад бордового. У ньому має лежати тільки те, що буде потрібно. Необхідно обирати гаманець, який пасуватиме до сумочки.

Капелюх, зазвичай, занадто кричущий елемент одягу, але якщо його наділи для утеплення, то слід підібрати його відповідно до стилю і кольорів іншого одягу. Паски також належать до модних елементів, отже бажано віддавати перевагу класичному стилю. Рукavicьки слід носити тільки взимку, причому вони повинні гармоніювати з пальтом. Щодо окулярів, то не потрібно надягати занадто модні. Важливі аспекти – це стриманість і гармонія у всьому.

У діловому гардеробі чоловіка-керівника звертають увагу на такі аспекти. Як і у жінок, якісний чоловічий костюм – це надійна інвестиція у свій розвиток [22]. Костюм класичного крою – це ідеальний вибір для ділової людини. На піджаку повинні бути два чи три гудзики, а ширина лацкана повинна становити 7,5 або 9 см.

Сорочки повинні бути світліші за костюм і краватку. Однотонні сорочки, наприклад білі або блакитні, – ось основні консервативні варіанти чоловічих сорочок, причому білі кольори викликають у співрозмовника більше довіри. Цілком прийнятна тонка червона або синя смужка. Чоловіки, які працюють у менш консервативних сферах бізнесу, можуть носити сорочки пастельних тонів, блідо-рожеві, а також світлі однотонні з білим коміром і манжетами. Сорочки з коротким рукавом, зазвичай, неприйнятні.

Краватки, як дрібні аксесуари, можуть бути єдиною деталлю гардероба, яка дозволяє діловим чоловікам-керівникам стежити за модою та виражати свою індивідуальність. Не забуваючи про смак і консерватизм, чоловіки можуть вибрати краватки таких кольорів і моделей, які не прийнятні для основних деталей одягу, тобто для костюмів.

Шкіряні черевики зі шнурками чорного або темно-коричневого кольору ідеально пасуватимуть до костюмів чоловіків-керівників. Вільні легкі туфлі в багатьох сферах бізнесу найчастіше розглядаються як занадто несерйозні. Для менш консервативних галузей вони прийнятні в комбінації з джемпером.

У більшості ситуацій неприйнятним варіантом будуть двоколірні туфлі, білі черевики, а також світліше, ніж костюм чоловіка, взуття. Шкарпетки повинні закривати литки ніг. Краще носити однотонні шкарпетки, які мають бути темного кольору.

Портфель або папка для паперів повинні бути досить великими, тобто вмщати в себе всі необхідні документи і не виглядати переповненими. Можна використовувати портфелі із твердими або м'якими боками.

М'який портфель можна поставити біля ніг і діставати з нього необхідні предмети, не порушуючи порядку всередині.

Гаманець чоловіка-керівника повинен бути бордовим, чорним або коричневим і зшитим з високоякісної шкіри. Неможна вдягати більше одного перстня на кожну руку. Обручка або перстень з

печаткою виглядатимуть непогано на відміну від великих каменів і блискучого золота.

Бажано носити простий наручний годинник, не використовувати браслети, шпильки або великі сережки. Хрестики і ланцюжки не повинно бути видно.

Запонки і пряжка на ремені повинні бути маленькими і строгими. Плащ чоловіка або пальто мають закривати коліна, а парасолька має бути чорного або коричневого кольору.

Таким чином стає зрозумілим, що при створенні власного іміджу, керівник має прикладати безліч зусиль та враховувати ряд важливих факторів, заснованих на психологічних знаннях та знаннях з галузі управління. Отже, зазначимо основні напрямки роботи над собою керівника, що прагне до створення власного сильного іміджу.

Так, для керівників-лідерів критично важливими є три риси, які не є найочевиднішими.

Очевидні риси, такі як впевненість, домінантність, напористість або інтелект, як виявилось, можуть не демонструвати того рівня прогностичної валідності, на який можна було б сподіватися [20; 27; 29; 30]. Натомість існують три тонкі, але, ймовірно, більш сильні якості, які виходять за рамки конкретних індивідуальних відмінностей і поведінки, це:

- діагностичні здібності керівника;
- широта і гнучкість його поведінкового репертуару;
- розуміння ним парадоксу лідерства.

1. Керівник як проникливий діагност.

Здійснення керівництва – це діагностична діяльність, яка вимагає від людини ставити до себе запитання в кожній ситуації: «якою є максимальна та унікальна цінність, яку я, як керівник, можу привнести в дану ситуацію?».

Фокус на низці споріднених, але більш зрозумілих конструктів, таких як самомоніторинг та емоційний інтелект, відображає спроби розглянути діагностичні здібності людини, підкреслюючи важливість точного оцінювання соціальних та емоційних сигналів у ситуації. Наприклад, люди з високим рівнем самомоніторингу краще розуміють потреби групи і відповідно до них будують свою поведінку [29]. Існує також низка наукових підходів з відповідними емпіричними доказами, що вказують на важливість емоційного інтелекту для ефективного керування людьми [23]. Зокрема, емоційно розумні люди точніше оцінюють свої емоції, вони використовують емоції для покращення когнітивних процесів та прийняття рішень, і вони загалом більш вправні в управлінні своїми емоціями.

2. Гнучкий та усвідомлений поведінковий репертуар керівника.

Після того, як керівник точно діагностував ситуацію, він повинен мати широкий і гнучкий поведінковий репертуар, щоб адекватно реагувати на широкий спектр складних ситуацій. Люди часто реагують на різні ситуації, використовуючи вузьку смугу поведінки або свої домінуючі реакції, особливо в умовах стресу. Така однаковість може бути доречною і бажаною для спеціалізованих ролей, але може бути обмежувальною для людей, які намагаються впливати і примушувати інших у різноманітних ситуаціях, з якими стикаються люди на керівних посадах.

Холл, Воркман та Марчіоро [29] виявили, що керівники-лідери, які є більш гнучкими у поведінці, – ті, що мають високий рівень самоконтролю, самооцінки своїх поведінкових здібностей та андрогінності, вважаються більш ефективними серед своїх підлеглих. Ці погляди припускають, що гнучкість виникає із когнітивних, соціальних і диспозиційних якостей, хоча кожен тип гнучкості вважається незалежним. Наприклад, інтегративна складність дозволяє керівнику розвивати складні когнітивні реакції, необхідні в складному динамічному середовищі, тоді як поведінкова гнучкість впливає на здатність трансформувати думки та рефлексію у відповідні дії в різноманітних організаційних ситуаціях. Боал і Вітхед описали людей, які мають високий рівень як інтегральної складності, так і поведінкової гнучкості, як «інформованих гнучких», оскільки вони володіють широким спектром когнітивних карт і поведінкових реакцій [24].

Окрім розробки широкого та гнучкого поведінкового репертуару, керівникам організацій необхідно недвозначно демонструвати свої наміри. Точність у поведінкових сигналах виникає завдяки самосвідомості та кросситуативній послідовності. Психологи особистості припускають, що поведінка може бути більш «спостережуваною» залежно від того, якою мірою двоє (або більше) осіб надають дії однакового значення. Добре спостережувані дії, як правило, потребують менше висновків, щоб судити про їхню появу і значення, ніж менш спостережувані дії. Таким чином, чим більш помітною є дія, тим більша ймовірність того, що ті, хто спостерігає за поведінкою, надаватимуть їй однакового значення. І навпаки, спостерігачі з більшою ймовірністю розійдуться в думках щодо значення менш помітного вчинку, що вимагатиме значних висновків про внутрішні думки і почуття об'єкта. Оскільки обіймання керівних посад в організаціях пов'язане з ієрархічною владою, двозначність у поведінці керівника може мати негативні наслідки для мотивації та продуктивності працівників, особливо коли поведінка виглядає лицемірною [22].

Поєднуючи важливість послідовності та поведінкової гнучкості, значним викликом для керівників є те, щоб їх сприймали як послідовних і водночас гнучко реагували на широкий спектр поведінкових реакцій. Сама поведінкова гнучкість, яка є критично важливою для керівників в різних ситуаціях, може сприйматися працівниками як поведінкова непослідовність, ненадійність або навіть як нестабільність. Керівник має прагнути до досягнення певного балансу. Зважаючи на те, як важливо виглядати послідовним [26], ефективні керівники повинні з'ясувати, як зберегти рівень рішучості навіть тоді, коли соціальні сигнали не вказують чітко на відповідну реакцію. Один із способів, як керівники організації можуть завоювати довіру працівників, – це послідовне дотримання своїх цінностей, зокрема, відданість загальному благу, тобто цілям організації. Другий спосіб полягає в тому, щоб переконати працівників у відданості керівника їхньому успіху (а не лише власному), а також у тому, що їхній успіх і успіх керівника взаємопов'язані.

3. Розуміння керівником парадоксу лідерства.

На додаток до взаємозамінних здібностей діагностувати ситуації та ефективно реагувати на них, керівникам необхідно прийняти парадокс лідерства, який полягає в тому, що їхній успіх однозначно обумовлений тим, що вони є іншими. Це, ймовірно, буде особливо складним завданням для керівників в організаціях з типовою ієрархічною структурою. У таких умовах вони досягають своєї посади завдяки винятковому індивідуальному внеску, який, як правило, ґрунтується на сильній орієнтації на досягнення [24]. Проте, керівництво вимагає усвідомлення того, що головна роль полягає у створенні умов для того, щоб інші виконували свою роботу на відмінно. Намагання бути винятково героїчним обмежує керівників, оскільки сфера більшості серйозних лідерських ролей є надто широкою та різноманітною, щоб їх могла виконувати одна людина. Таким чином, поведінка, яка привела керівника до цієї ролі, у більшості випадків суттєво відрізняється від світогляду та набору моделей поведінки, необхідних для ефективного виконання цієї ролі. Деякі з тих, хто прагне до лідерських ролей, можуть мати високу потребу у владі, а не потребу в досягненнях [21]. Виклик для тих, хто має високу потребу у владі, може полягати в тому, щоб розвинути точне розуміння свого статусу в групі. Психологічні дослідження показали, що ті, хто більш точно сприймає свій статус, і особливо ті, хто уникає помилок у бік його переоцінки, мають більше шансів бути впливовими [30]. Таким чином, люди з високими досягненнями можуть бути схильні до зарозумілості, в той час як наділені великою владою люди можуть бути нездатними до смирення.

Література до параграфа

1. Барна Н. В. Іміджелогія: навч. посіб. для дистанційного навчання Київ: Університет «Україна», 2008. 217 с.
2. Болсун С. А. Професійний імідж керівника навчального закладу. *Менеджмент*. Київ, 2013. № 7-9. С. 379-381.
3. Віаніс-Трофименко К. Б. Імідж сучасної школи. *Управлінська школа*. Київ, 2003. № 8. С. 12-13.
4. Даниленко Л. Імідж учителя. *Управління освітою*. Київ, 2014. № 13. С. 30-31.
5. Живаєва Т. Імідж освітнього закладу та особистість керівника. *Дошкільнє виховання*. Київ, 2002. № 6. С. 69-71.
6. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціальнопсихологічний аспект): *монографія*. Київ : МАУП, 2000. 286 с.
7. Комаровська А. В. Імідж керівника освітнього закладу. *Управління школою*. Київ, 2015. №19-21. С. 94-95.
8. Коса Т. Г., Басюк Л. В. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі формування професійного іміджу майбутніх педагогів виробничого навчання: Професійна освіта : теоретичні та прикладні аспекти формування компетентності майбутніх фахівців: монографія / за заг.ред. І. І. Доброскок. Переяслав-Хмельницький: ФОП Домбровська Я. М., 2016. С. 115-132.
9. Кукуленко-Лук'янець І. В. Психологія управління : *навч.-метод. посіб.* Черкаси: ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2012. 140 с.
10. Макінтайр Е. Після чесноти. Дослідження з теорії моралі. Київ, 2002. 439 с.
11. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління: посібник. Київ: Академвидав, 2016. 568 с.
12. Палеха Ю. І. Іміджелогія: навч. посіб. / за заг. ред. З. І. Тимошенко. Київ: Вид-во європ. ун-ту, 2005. 324 с.
13. Пірен М. І. Основи політичної психології: навч. посіб. Київ : Міленіум, 2003. 413 с.
14. Примак Т. О. Паблік рилейшнз у бізнесі: навч. посіб. Київ : КНЕУ, 2006. 176 с.
15. Скрипаченко Т. В. Імідж керівника: поняття та його вживання: *Психологія* : зб. наук. пр. НПУ ім. М. П. Драгоманова, Вип. 3. Київ, 2015. С.10.
16. Скрипаченко Т. В. Сучасні умови діяльності вітчизняного керівника *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. Київ, Вид-во «Любіть Україну», 2016. т. 1, ч. 3.
17. Слухай Н. Реклама і міф *Біблія і культура*: зб. наук. ст. Вип. 5 / за ред. А. Є. Нямцу. Чернівці : Рута, 2003. С. 266-279.
18. Шегеда А. В. Менеджмент : навч. посіб. Київ : Знання, КОО, 2015. 83 с.
19. Backstabbers and Bullies: How to Cope with the Dark Side of People at Work. Adrian Furnham - Bloomsbury, 2016. 256 p.
20. Burnham, T.A., Frels, J.K. and Mahajan, V. Consumer Switching Costs: A Typology, Antecedents, and Consequences. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 2003. № 31, P. 109-126.
21. David C. McClelland Human Motivation. Cambridge University Press. 2009. 676 p.
22. David Rewayi Mpunwa, Emilia Joseph How Effective Leadership Correlates to High Performance. 2021. 104 p.
23. Leadership and Power. D. Van Knippenberg and M. A. Hogg. Sage, 2004. 280 p.
24. Marco Furtner Empowering Leadership. Mit selbstverantwortlichen Mitarbeitern zu Innovation und Spitzenleistungen. 2016. 38 p.
25. Marketing Management for Consumer Products in the Era of the Internet of Things Reinhold Decker, Christian Stummer, *Advances in Internet of Things Vol.7*

No.3, July 3, 2017 URL:

1. [https://www.scirp.org/\(S\(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45\)\)/reference/referencespapers.aspx?referenceid=1910354](https://www.scirp.org/(S(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=1910354) (дата звернення 14.03.2023)
26. Milton Friedman, Rose Friedman Free to Choose: A Personal Statement. 1990. 368 p.
27. Self and Nation. S. D. Reicher and N. Hopkins. Sage, 2001. 256 p.
28. Social Influence. J. C. Turner. Open University Press, 1991. 206 p.
29. The Leader's Guide to Unconscious Bias. Pamela Fuller and Mark Murphy. Simon and Schuster Ltd., 2020. 304 p.
30. Tina P. Srivastava Innovating in A Secret World: The Future of National Security and Global Leadership. 2019. 200 p.

Оксана Клочко

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6955-5299>

3.6. СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

У сучасному світі, що характеризується швидкими економічними, технологічними пертурбаціями, посиленням конкуренції та мобільністю фахівців, важливим стає розв'язання проблеми підготовки високопрофесійних кадрів відповідно до вимог сьогодення. Вирішення потребують питання забезпечення якості освіти та професійної підготовки, створення оптимально ефективних умов для навчання і професійного розвитку особистості, підвищення рівня ефективності взаємодії між вітчизняною системою освіти і ринком праці.

Широке коло вищевказаних проблем обумовлює мету та завдання підготовки магістрів з менеджменту, зокрема керівників підприємств, установ та організацій, менеджерів (*управителів*) в освіті та соціальній сфері. Менеджер освіти має вміти ефективно керувати та розвивати освітній заклад, розробляти конкретні (*короткострокові та довгострокові*) завдання, шукати оптимальні способи їх виконання, контролювати їх виконання; важливими є й вміння організувати і згуртувати педагогічний колектив, вміння доцільно розподіляти і виявляти людські та матеріальні ресурси тощо.

Термін «менеджер освіти» вчені відносять до «типу соціономічних фахів (*людина-людина*)», пояснюючи це тим, що це гуманізована професія, метою і результатом управлінської праці якої є людина, особистість. Науковці по-різному трактують означений термін, як-от:

- працівник освітніх організацій, що успішно здійснює як

- управлінську, так і педагогічну діяльність (*Л. Карамушка*);
- менеджер навчального закладу, який професійно здійснює керівництво організаційною системою та персоналом навчального закладу в рамках посадових інструкцій на різних рівнях управління (*В. Гладкова*);
 - керівник, який управляє педагогічною системою, її розвитком, організовує й стимулює професійну діяльність підлеглих, сприяє формуванню культури організації, вивчає попит на освітні послуги, забезпечує їх якість (*Н. Попова*);
 - фахівець, професійна діяльність якого передбачає прийняття управлінських рішень у межах посадової компетенції, що спрямовані на ефективне функціонування і розвиток освітніх закладів (*М. Барбан*);
 - фахівець, що обіймає посаду певного управлінського рівня в освіті й володіє такими знаннями, вміннями, навичками, здобутими в результаті спеціальної підготовки (*зокрема, в умовах післядипломної освіти*), особистісними якостями, що забезпечують ефективність здійснення управлінських функцій відповідно до цієї посади (*М. Торган*);
 - керівник, який володіє професійними знаннями та вміннями для реалізації ефективного управління в освіті (*О. Сакалюк*);
 - фахівець, що має високий рівень професійної підготовки, здатен свідомо змінюватись і розвиватись, творчо збагачувати свою професію, підвищувати інтерес до результатів своєї роботи (*В. Берека*);
 - керівник, який володіє професійними знаннями та вміннями для реалізації ефективного управління в освіті (*О. Мармаза*);
 - особистість, яка професійно здійснює роботу з вироблення й актуалізації таких психічних станів, якостей і властивостей людей, що стають психологічним підґрунтям їхньої ефективної діяльності щодо досягнення поставленої управлінської мети (*Н. Коломінський*).

У підсумку, менеджер освіти – це людина, яка займає посаду керівника в закладах освіти, наділена певними повноваженнями, в межах яких приймає рішення щодо різних аспектів діяльності освітньої установи.

Разом з тим, науковці єдині у своїй думці, що професія менеджера є особливим видом діяльності, який передбачає, окрім знань, умінь і навичок, наявність специфічних особистісних якостей та професіоналізму. І вирішення означеного питання розпочинається ще на етапі навчання майбутніх управлінців. Їх навчання передбачає високий рівень практичної підготовки, оволодіння глибокими знаннями та вміннями, сформованість наукового світогляду та особистісно-професійної компетентності, розвиток

професійно-особистісної культури, здатність використовувати сучасні інновації в управлінні.

Як зазначено в концепції освітньої діяльності з підготовки здобувачів вищої освіти за другим (*магістерським*) рівнем вищої освіти із спеціальності 073 Менеджмент, галузі знань 07 Управління та адміністрування в КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, освітня діяльність зі спеціальності має на меті:

- забезпечення загальнонаукової й професійно-практичної підготовки студентів, що надасть їм можливість самостійно виконувати професійні функції відповідно до переліку первинних посад фаху;
- забезпечення затребуваності і конкурентоспроможності на ринку праці, можливості самореалізації в професії та в подальшій освіті і самоосвіті;
- формування нової генерації менеджерів освіти на основі оволодіння знаннями сучасної науки, формування у майбутніх фахівців сучасного системного мислення на основі компетентнісного підходу та комплексу спеціальних умінь у сфері управління підсистемами й елементами внутрішнього і зовнішнього середовища організації на всіх стадіях її життєвого циклу.

Крім фундаментальних та загальнотеоретичних знань в обсязі, необхідному для вирішення завдань управління, знань із дисциплін економічного циклу, менеджер має спеціальні знання з проблем управління персоналом, основ менеджменту, дослідження ринків, прогнозування, фінансово-економічної діяльності, соціальної відповідальності за діяльність закладів освіти [36].

Погоджуємося з авторами концепції, що міждисциплінарний характер означеної освітньої програми, за якою навчаються майбутні менеджери, надає випускникам можливість оволодіти компетентностями з різногалузевих сфер професійної діяльності та дозволить у майбутньому якісно виконувати професійні функції.

Важливим питанням якості підготовки управлінських освітніх кадрів є формування у студентів магістратури професійного іміджу, що в подальшому впливатиме на ефективність здійснення управлінської діяльності. Професійний імідж управлінця в освіті є важливим ресурсом, що забезпечує, як високий соціальний престиж конкретного навчального закладу, так і успішність функціонування національної системи освіти в цілому.

Підготовка управлінських кадрів для вітчизняної системи освіти традиційно привертає увагу широкого кола дослідників. Так, теоретичні питання й різні аспекти підготовки майбутніх менеджерів висвітлено в наукових доробках Л. Гончар [9; 10; 11],

Л. Кравченко [23], О. Набоки [29], В. Стрельнікова [38], В. Хоменко [39], В. Ягупова [45], К. Ясперс [46] та ін. Можливості використання освітнього середовища у становленні висококваліфікованого фахівця знайшли своє відображення в наукових працях В. Бондаренко [5], С. Вітвіцької [8], О. Дубасенюк [15], О. Єременко [18], Т. Поясок [34], В. Стешенко, Б. Стешенко [37] та ін.

Проблему розвитку професійного іміджу особистості в її різних площинах, у своїх дослідженнях розглядали вітчизняні та зарубіжні учені, зокрема К. Атаманська [1], В. Балахтар [2], Н. Барна [3], А. Коркішко [20], Р. Кравець [21; 22], М. Мазоренко [25], О. Митцева [27], М. Навроцька [30], Л. Новік [31], Н. Прус [35], Т. Хомуленко [40], О. Чебикін [41], Т. Шахматова [43], П. Шеремет [44] та ін.

Узагальнення результатів досліджень дозволяє зробити висновки про те, що в науці накопичено значний доробок для вирішення наукових, освітніх і практичних завдань, пов'язаних із професійною підготовкою майбутніх менеджерів, проте відчутною є нестача дослідницьких робіт, присвячених специфіці формування професійного іміджу майбутніх менеджерів у процесі магістерської підготовки.

Зазначимо, що аналіз наукових праць з досліджуваної проблеми передбачає визначення сутності базових понять та вимагає застосування низки наукових підходів, зокрема історичного, термінологічного, культурологічного.

Так, у межах історичного підходу в науці (*наповнення змістом і тлумачення базових понять видатними мислителями у різні історичні епохи і часи аж до наших днів*) на перетині політології, психології та філософії не так давно виділився напрям щодо вивчення іміджу, який отримав свою назву і був оформлений як наукова дисципліна в 90-х роках ХХ століття.

Означений напрям визначено як іміджелогію, під якою розуміють «науку подобатися людям». Термін «імідж» має латинське походження. Вважається, що ще Цицерон стояв на початках іміджелогії, оскільки, на його думку, важливим є те, щоб людина була такою, якою вона хоче, щоб її бачило оточення [3, с. 11].

Іміджелогія (від англ. – образ, зображення та грец. – поняття, думка, розум, що у художньому перекладі набуває такого значення: «наука про образ») – це мистецтво подобатися людям, наука про функціонування, систематизацію і впровадження у свідомість людини знакових замінників інформації про певні об'єкти (людину, явище, предмет), наука про формування іміджу [3, с. 4].

Іміджелогічний напрям вивчення і розвитку іміджу спричинив виникнення імідж-мейкінгу – діяльності із формування свого позитивного іміджу та позитивного іміджу об'єкта, що належить до сфери професійної діяльності [3].

Термінологічний підхід у контексті нашого дослідження передбачає визначення сутності термінів, розробки або уточнення їх змісту. Цей підхід нерозривно пов'язаний з вищезгаданим історичним підходом, який дає змогу дослідити виникнення, формування і розвиток процесів і подій у хронологічний послідовності для виявлення внутрішніх та зовнішніх зв'язків, закономірностей та суперечностей [44].

Як нами вже було зазначено, поняття «імідж» бере свої витоки зі Стародавнього Риму. Іміджем називали статуї богоподібних істот, які наділяли ідеальними та виключно позитивними характеристиками. Вони мали чималий вплив на життя як народу загалом, так і кожної людини, зокрема. Вже тоді імідж був певним елементом культури, оскільки ґрунтувався здебільшого на моральних якостях людини, був невід'ємною частиною обрядів, відображав суспільні уявлення про те, як люди мають співіснувати та співпрацювати одне з одним.

У практичному вживанні це слово близьке до відомого грецького слова «харизма», в яке давні греки вкладали значення обдарованості, авторитетності, мудрості і святості. Люди, що володіють сукупністю таких якостей, завжди володіли силою впливу на оточуючих.

На думку В. Бондаренка, створення особливого образу віддавна турбувало людей. Хоча вони не застосовували поняття «імідж», але замислювалися над тим, як краще репрезентувати себе на громадських зборах та під час різноманітних подій, як виділитися в суспільстві, як впливати на громадську думку. Для цього люди розфарбовували обличчя та тіло, використовували особливості фігури, спеціальний одяг, зачіски тощо.

Разом з тим створення іміджу відбувалося стихійно та не-свідомо. Поняття «імідж» формувалося й розвивалося впродовж багатьох століть. Представники різних суспільних груп, вожді, правителі, громадські діячі створювали ефективний для себе образ, щоб впливати на людей для досягнення особистих цілей. Заради цього вони застосовували не лише спеціальний одяг та прикраси, а й прийоми ораторської техніки, жести, міміку тощо [5, с. 17].

У сучасному значенні термін «імідж» уперше застосував З. Фрейд. Він навіть видавав журнал під такою назвою. За З. Фрейдом, імідж – не реальний образ або людини, або предмета (ego), а їх ідеальний образ (superego), який часто відрізняється від реального [4, с. 12].

Нині у соціальній психології імідж розглядається як різновид образу, що виникає через соціальне пізнання. Під ним розуміється результат психічного відображення або подання того чи іншого об'єктивного явища. У процесі цього відображення можливі зміни

вихідної інформації, і, відповідно, образ не обов'язково буде точною копією відображуваного [21].

З точки зору психології, образ трактується як суб'єктивна картина світу чи його фрагментів, включаючи самого суб'єкта, інших людей, просторове оточення й тимчасову послідовність подій. У психолого-педагогічних літературних джерелах під іміджем розуміється стиль і форма поведінки людини, причому переважно зовнішня сторона поведінки в суспільстві. Іноді іміджем називають набір значень і вражень, завдяки яким у людей складається уявлення про об'єкт, вони запам'ятовують його і починають ставитися до нього певним чином, або завдяки яким об'єкт стає відомим [24, с. 6].

Більшість вітчизняних фахівців трактують і перекладають поняття «імідж» як образ. В українській мові це слово має декілька значень: зовнішній вигляд, кого, чого-небудь; вигляд кого, чого-небудь відтворений у свідомості, пам'яті або створений нею; копія чого-небудь; специфічна для літератури і мистецтва конкретно-чуттєва форма відображення дійсності; зображення будь-якого явища через інше, конкретніше або яскравіше за допомогою мовного звороту, переносного вживання слова тощо; те, що вимальовується, постає в чиєї-небудь уяві; збереження зовнішнього вигляду кого-, чого-небудь; відображення в свідомості явищ об'єктивної діяльності; обличчя [12].

В. Зелюк доводить, що з українських значень слово «образ» найближче до англійського «image». На думку вченого, «імідж будь-якого об'єкта – це не усталений образ, який може мати звичайну оцінку (а може й не мати її), образ, який може мати раціональний або емоційний характер, що виник у психіці людини – у сфері її свідомості або підсвідомості в результаті прямого сприйняття тих чи тих характеристик об'єкта, або непрямого, опосередкованого на основі сприйняття вже оціненого кимось образу через оцінку цього образу, сформованого в психіці інших людей» [17, с. 5].

Відзначимо, що поняття «імідж» внесене на сьогодні не лише до перекладних, але й до тлумачних словників і спеціалізованих лексикографічних видань. Так, у педагогічному словнику за редакцією В. Бусел імідж трактується як «зафіксований у масовій свідомості стереотипний емоційно забарвлений образ когось або чогось» [6, с. 220].

У поданій нижче таблиці 1 подано тлумачення науковцями поняття «імідж» [30]:

Трактування вченими поняття «імідж»

Прізвище та ім'я вченого	Трактування поняття «імідж»
Фрейд З.	це не стільки реальний образ людини чи предмета (ego), скільки ідеальний образ (superego), який відрізняється від реального
Зелюк В.	це не усталений образ, який може мати звичайну оцінку (а може й не мати її), образ, який може мати раціональний або емоційний характер, що виник у психіці людини – у сфері її свідомості або підсвідомості в результаті прямого сприйняття тих чи тих характеристик об'єкта, або непрямого, опосередкованого на основі сприйняття вже оціненого кимось образу через оцінку цього образу, сформованого в психіці інших людей
Ярмаченко М.	зафіксований у масовій свідомості стереотипний емоційно забарвлений образ когось або чогось
Маценко В.	це емоційно забарвлений стереотип сприйняття масовою, пересічною свідомістю явища, особи. Імідж – це Ви очима інших, або те, якими Вас бачать інші
Камишева Е.	це певний синтетичний образ, який складається у свідомості людей стосовно конкретної особи, організації або іншого соціального об'єкта, і містить чималий обсяг емоційної забарвленої інформації про об'єкт сприйняття, що спонукає до певної соціальної поведінки
Берд Поллі	це повна картинка Вас, якими Вас бачать інші. Вона містить те, який Ви маєте вигляд, говорите, одягаєтесь, працюєте; Ваші вміння, Вашу поставу, позу й мову тіла, Ваші аксесуари, Ваше оточення
Кеннет Боулдінг	засіб усвідомлення суспільства й людської поведінки
Ной Вебсер	це уявлення про особистість, товар, заклад, що формується в масовій свідомості за допомогою реклами, публіситі або пропаганди
Ніколаєску І.	особистісна характеристика, що сприяє розвитку внутрішнього світу та окреслює стратегію поведінки в суб'єкт-об'єктній взаємодії
Ковальова О.	цілеспрямовано створюваний особливого роду образ-уявлення, що за допомогою асоціацій наділяє суб'єкт додатковими цінностями і завдяки цьому сприяє більш емоційному його сприйняттю
Кононенко А.	загальний компенсуючий механізм особистості, орієнтованої на діяльність, та є фундаментальною морфемою (формувальний компонент) психосоціальної активності
Гузій Н.	полісемантична категорія, що характеризує стиль професійнопедагогічної діяльності, манеру спілкування, вміння індивідуалізувати свій образ, надавати йому естетичної виразності
Криксунова І.	це символ, який інформує про соціальний статус людини, її професійні якості, характер, темперамент, фінансові можливості, смаки і, навіть, сімейний стан

Ладанов І.	образ людини, як правило, авторитетної та такої, яка має високий соціальний статус (позитивну оцінку ззовні)
------------	--

Отже, на основі розглянутих підходів щодо визначення сутності поняття «імідж» визначаємо імідж як цілеспрямовано сформований цілісний, динамічний образ, обумовлений відповідністю та взаємопроникненням внутрішніх, зовнішніх, індивідуальних, особистісних якостей суб'єкта, покликаний надати емоційно-психологічну дію з метою вироблення певної думки, що забезпечує гармонійну взаємодію суб'єкта з природою, соціумом і самим собою.

Аналіз джерел дає змогу стверджувати, що у ХХ столітті в епоху ринкових відносин виникла необхідність займатися іміджем спеціалістів. З'являється новий науковий напрям – *професійна іміджелогія*, що розробляє теорію та практику формування професійного іміджу залежно від виду діяльності; це наука про становлення і формування певних механізмів, методів, засобів, технологічних процедур і форм впливу на людей з метою усвідомлення ними необхідності самовдосконалення, вироблення бажаних рис і характеру поведінки у суспільстві чи його інститутах. Специфіка іміджелогії полягає саме у її інтегративному характері, в орієнтації на буття та діяльність людини та суспільства як цілісних феноменів [32, с. 4].

У статті «Концептуальний простір поняття «професійний імідж» у наукових психолого-педагогічних дослідженнях» (Р. Кравець, 2019) зазначено, що широкому використанню цей термін зобов'язаний американському економісту К. Болдуїну, який у 60-і роки ХХ століття ввів у діловий і науковий обіг термін «імідж», обґрунтував його корисність для ділового успіху. Саме тоді, коли з'явився попит на професійне формування іміджу політиків, артистів, спортсменів, проблеми формування іміджу стали розроблятися в таких галузях, як психологія, соціологія, педагогіка, публік рилейшнз та інших наук. У 90-ті роки ХХ ст. іміджелогія утвердилася як самостійна науково-прикладна галузь знань. Сучасний етап (*середина ХХ ст. – теперішній час*) характеризується повноцінним науковим вивченням іміджу, а також його можливою універсалізацією і поширенням на нові галузі знань [21].

Варто відзначити, що ринок праці вимагає від багатьох професій певних іміджевих характеристик, тому з'являються структурні моделі іміджу, починають розроблятися технології формування іміджу, зокрема іміджу фахівця. Так, професійний імідж і самопрезентація спеціалістів відіграють важливу роль не тільки в професійній ідентифікації, становленні професійної культури, а також допомагають досягти успіху в професійному житті, самоствердитися. У контексті досліджуваної проблеми важливим є

розуміння професійного іміджу як думки, що формується про людину як про фахівця своєї галузі, професіонала.

Професійний імідж, притаманний кожній професії, формує сукупність зовнішніх та внутрішніх індивідуальних, особистісних і професійних якостей, які мають за мету продемонструвати бажання людини, готовність та здатність до здійснення професійної діяльності. Професійний імідж є певною системою особистісно-психологічних (*доброзичливість, толерантність, рефлексивність тощо*) та професійних (*самостійність, впевненість, стресостійкість, уміння співпрацювати, мотивація до успіху тощо*) якостей, які спрямовано використовує фахівець з метою досягнення цілей професійної діяльності.

Науковці зазначають, що основними напрямками діяльності спеціаліста, значущими для розвитку професійного іміджу, є вербалізація (*представлення професійних якостей за допомогою слова*) та візуалізація (*зорове підтвердження*), а сам імідж передбачає:

- інтелектуальну культуру (*гнучкість мислення, рефлексія і самосвідомість, пов'язана з розвитком творчого начала та зростанням професійної майстерності педагога*);
- габітарну (*від habitus – зовнішність*) культуру (*культура особи, яка містить індивідуальність, що визначає колірну гаму, фізичні і психофізіологічні особливості*);
- стиль (*романтичний, спортивний, драматичний*), що встановлює індивідуальну креативну характеристику відповідно до вимог професії, моди, що відображає тенденції розвитку та допомагає педагогу бути сучасним і визнаним у середовищі колег та тих, хто навчається);
- кінетичну (*від kinesis – рух*) культуру, обумовлену мімікою і пантомімікою (*жести, вираз очей, поза, рух тіла, хода та постава*);
- мовну культуру (*особова культура, яка розвивається на основі принципу об'єктивних зв'язків між мовою і пізнавальними процесами, передбачає відчуття стилю, розвинений смак та ерудицію*);
- культуру середовища – матеріальну і соціальну (*оточення й аксесуари*);
- артистичну культуру;
- інтегровану якість особистості, єдність загальної культури та артистизму, аксіологічного й естетико-етичного джерела в різноманітних видах професійної діяльності і спілкування [25; 26; 35].

У дисертації Р. Кравця професійний імідж розглянуто як складний соціально-психологічний та педагогічний феномен, що передбачає створення образу конкретної професії. Це сукупність

уявлень про те, як повинна виглядати й поводити себе людина певної професії (*політик, бізнесмен, викладач, лікар тощо*). Професійний імідж створюється і розвивається в процесі певної професійної діяльності і є фактором підвищення її ефективності. У професійній сфері важливими функціями іміджу є професійна самоідентифікація, професійний тренінг, професійний контроль, професійне самовираження. Саме ці функції допомагають особистості інтегруватися до системи професійних відношень, здійснювати ефективно професійне спілкування і взаємодію, максимально розкривати свій професійний потенціал, завойовувати авторитет, підвищувати конкурентоздатність [22, с.52].

Проведений аналіз тлумачень сучасною наукою поняття «професійний імідж» дозволяє говорити про те, що це досить багатомірне явище, яке розглядають у різних площинах. Деякі автори досліджень пов'язали це поняття з візуальним образом, зовнішньою привабливістю (*Л. Ковальчук, С. Якушева та ін.*), інші – визначили імідж як цілеспрямовано окреслену форму відображення об'єкта у свідомості людей (*Л. Качалова, Н. Тарасенко та ін.*). Окремі фахівці трактують поняття «імідж» як публічне «Я-людини», як образ, створюваний суспільною думкою (*О. Камишева, С. Павлова та ін.*). Частина дослідників розглядали імідж як психічне явище, обумовлене прагненням індивіда до успішної соціальної адаптації; як педагогічне явище, тобто складний феномен, що об'єднує різноманітні чинники (спадковість, середовище виховання, особистісна активність людини) та систему взаємопов'язаних особистісних і професійних характеристик фахівця (*А. Калюжний, В. Шепіль та ін.*).

Імідж як думка, що формується про людину як про фахівця своєї галузі, професіонала, має особливу значущість у системі професій типу «людина-людина», «людина-колектив», сприяючи підвищенню продуктивності професійної діяльності особистості і покращенню її індивідуальних характеристик. Професійний імідж, притаманний кожній професії, формує сукупність зовнішніх та внутрішніх індивідуальних, особистісних і професійних якостей, що мають за мету продемонструвати бажання людини, готовність та здатність до суб'єкт-суб'єктного спілкування. Професійний імідж формується у процесі професійного розвитку і є сукупністю професійно орієнтованих характеристик, як-от професійна і культурна компетентність тощо.

Далі визначимо особливості конструювання іміджу управлінця/керівника в освіті. Імідж керівника є соціально-психологічною та управлінською категорією. Як категорія управлінської науки імідж керівника може бути визначено як образ керівника, що склався у свідомості представників різних соціальних груп, та

виконує певні функції у рамках його професійно-орієнтованої діяльності. Як соціально-психологічна категорія імідж керівника об'єднує в собі не тільки соціальний статус, соціальні зв'язки цього керівника, але і його особистісно-психологічні особливості та якості.

На думку Т. Постоян та Н. Карагенової-Яницької, поняття «імідж менеджера освіти» стає характеристикою освітнього середовища та самих керівників. Імідж керівника має багато складових, які стосуються усіх сфер його діяльності та особистості. Автори надають характеристику найбільш значимим складовим, без яких формування позитивного іміджу менеджера освіти не вбачається можливим.

Персональна складова. Це тип особистості, якості характеру, якості особистості, фізичні здібності.

Соціальна складова. До цієї складової відносяться: біографія керівника, здобута освіта, стиль життя, система цінностей, суспільний статус.

Професійна складова. Тип керівника за стилем мислення, поведінкою, його статус у колективі. Ступінь володіння методами і технологіями управління колективом. Наявність навиків стратегічного планування. Організаторські вміння. Здібності до незалежної оцінки, до професійного зростання [33].

Далі науковцями розглянуто визначальну складову іміджу менеджера освіти – його професійну компетентність. Радою Європи прийнято визначення п'яти ключових компетенцій, якими повинні володіти менеджери освіти:

- 1) політичні та соціальні компетенції: здатність брати на себе відповідальність, брати участь у прийнятті групових рішень, вирішувати конфлікти без насильства, підтримання демократичних інститутів;
- 2) компетенції, пов'язані з життям у полікультурному суспільстві (прийняття несхожості, повага та здатність жити у злагоді з людьми інших культур, релігій, мов);
- 3) компетенції щодо оволодіння усною та писемною комунікацією з метою запобігання соціальної ізоляції; володіння кількома мовами;
- 4) компетенції щодо інформатизації суспільства, оволодіння цими технологіями, розуміння їх використання;
- 5) здатність навчатися упродовж життя в контексті як особистого, професійного так і соціального життя. Ця модель не є універсальною, але, на їх думку, вона ставить перед менеджером освіти об'єктивні вимоги, які є необхідними для відповідності іміджу успішного освітнього менеджера [33].

У дослідженні Ю. Дудневої та О. Кір'ян зазначено, що цілісність іміджу керівника залежить від внутрішньої психологічної узгод-

женості його соціально-психологічних компонентів (емоційної спрямованості особистості, поведінкових реакцій, проявів характеру, наявних ділових якостей) та виявляється в узгодженні уявлень про цілі діяльності керівника, засоби вирішення управлінських завдань, вербальні та невербальні компоненти спілкування тощо.

Вплив очікувань підлеглих на імідж керівника підтверджує існування так званого «ідеального» іміджу, тобто усередненого уявлення підлеглих щодо образу керівника. Ідеальний імідж не може бути реалізований на практиці, він служить певним орієнтиром для проектування або удосконалення окремих складових існуючого іміджу управлінця [16, с. 85].

Крім того, відповідність іміджу керівника очікуванням людей впливає і на загальне визначення іміджу як «позитивного» або «негативного». Імідж керівника виконує ряд функцій, серед яких можна виділити два блоки, що об'єднують зовнішні та внутрішні функції. Серед зовнішніх функцій найважливішими виступають представницька та комунікаційна функції. Взаємозв'язок «імідж керівника – імідж організації» демонструє, що імідж керівника впливає на загальний корпоративний імідж, тут спрацьовує своєрідний варіант «ефекту ореолу». Комунікаційна функція має забезпечити оптимальний обмін інформації між організацією та зовнішнім середовищем [16, с. 86].

Особливість комунікативної функції полягає у її суб'єктивно-психологічних характеристиках. Поняття комунікативної функції включає в себе три власне психологічних аспекти: комунікативна поведінка керівника, комунікативні явища і процеси його діяльності.

Як далі зазначають дослідниці, внутрішні функції іміджу менеджера складаються з номінативної, нормативної, мотиваційної та функції соціального впливу. Безумовно комунікаційна функція, яку розглянуто у складі зовнішніх, має і внутрішній аспект (у контексті внутрішніх комунікацій). Номінативна функція виділяє керівника серед інших менеджерів, підкреслює його переваги, відмінності, диференціює особистість керівника у середовищі.

Позитивний, ефективний особистісний імідж є дієвим інструментом розвитку власної кар'єри, тому проектування власного іміджу має для керівника і суто прагматичну мотивацію. Нормативна функція полягає в тому, що керівник задає норми поведінки в організації, що може бути основою формування соціально-психологічного клімату. Особистісні цінності керівника та його особиста місія впливають на корпоративну культуру організації.

Мотиваційна функція іміджу базується на бажанні підлеглих бути схожими на керівника професійними чи соціальними рисами.

Імідж керівника як мотиватор діяльності підлеглих впливає на співробітників в плані їх самовираження, емоційного стану кожного працівника та соціально психологічного клімату колективу в цілому, причетності до роботи на фірмі з ефективним менеджментом.

Особливість управлінських ролей керівника полягає в безпосередньому впливі на підлеглих, який має ґрунтуватися на особистому прикладі, регулярному спілкуванні, попередженні емоційної притупленості, поєднанні вимогливості і демократизму, проведенні принципової лінії роботи, оптимізації власних амбіцій. Позитивний імідж управлінця постає важливим чинником більш досконалого функціонування організації.

Мотиваційна функція тісно взаємодіє із функцією соціального впливу іміджу, яка полягає у підвищенні ефективності управлінської діяльності керівника, який має позитивний, чітко емоційно забарвлений та активний імідж. У загальному вигляді під соціальним впливом розуміємо процес, через який поведінка одного або кількох людей змінює стан інших людей: їх поведінку, мотивацію або ставлення до тих чи інших речей і явищ.

Вплив є психологічною основою лідерства. Щоб стати лідером і залишатися ним, особистості мало мати потенційну владу, треба користуватися нею, постійно впливати на інших людей, проводити через них свої рішення, перетворювати інших у своїх послідовників. Вплив у процесі спілкування взаємний. Але стосовно до лідерства говорять про так званий несиметричний вплив, який виникає, коли одна людина впливає на іншу значно сильніше, причому цей вплив має зберігатися протягом тривалого періоду часу. Широкий спектр використання іміджу керівника, його значення в оптимізації різних видів діяльності, у тому числі професійного, роблять необхідним свідомий підхід до його формування [16, с. 86–88].

Так, фахівці з соціальної психології виділяють первинну та вторинну стадії формування іміджу керівника. Первинна стадія включає такі елементи: первинну інформацію про особистість, перше враження і галоефект (ефект ореолу), які є пов'язаними між собою. Елементи первинної інформації в процесі цілеспрямованого формування іміджу комплексно входять у структуру самопрезентації.

Сучасні іміджмейкери пропонують такі складові самопрезентації з погляду особливостей реалізації: візуалізація обліку, комунікативна механіка, вербальний ефект та емоційний вплив. Значення цих факторів формування іміджу зростає у разі так званого віддаленого лідерства, коли більшість підлеглих не перебуває в постійному контакті з керівником. Вторинні фактори утворення іміджу активуються безпосередньо під час взаємодії управлінця з

оточуючими (так зване лідерство «обличчя до обличчя»), відбивають характерні риси фахової та управлінської діяльності і включають професійні іміджетворчі фактори, які залежать від фахової підготовки, досвіду (у тому числі і управлінської діяльності), професійних досягнень.

Базовою складовою професійних іміджетворчих факторів є стиль керівництва, який може бути доповнено такими професійними характеристиками, як індивідуальний стиль прийняття рішень, стиль розв'язання конфліктів, звична манера поведінки при вирішенні професійних завдань. Основними якісними характеристиками іміджу керівника авторитарного стилю управління є: професіоналізм, лідерство, цілеспрямованість, системність мислення, здатність до полеміки.

Щодо якісних характеристик іміджу демократичного керівника, то актуальними є тактовність, творчий підхід, вміння делегувати повноваження, емпатія, толерантність, ораторські здібності [25].

Важливими є й особистісні іміджетворчі фактори (*соціальні характеристики (соціальний статус, соціальні зв'язки) та особисті цінності (так звана «Я-концепція» або особиста місія)*) та стилі вербальної й невербальної поведінки, що виражають співвідношення екстравертності та інтравертності в особистості та власне темперамент менеджера. Основою іміджетворчих характеристик для керівника-інтроверта є емоційно-вольові якості (*високий рівень самоконтролю, здатність прогнозувати ситуацію, забезпечувати виконання запланованого*), а для екстраверта найбільш актуальними іміджетворчими якостями стають комунікативні (високі ораторські здібності, емоційність, образність мови). Вплив елементів первинної стадії поширюється на елементи вторинної стадії, коли ефекту ореолу продовжує впливати на загальний характер образу керівника, який складається на вторинній стадії [16, с. 85–89].

Підсумовуючи, зазначимо, що між іміджем керівника/управлінця та всієї освітньої організації існує зв'язок, який при цілеспрямованому створенні має визначальне значення. Сучасному управлінцю необхідно знати, що особистий імідж самостійно формують і цей процес розпочинається ще на стадії навчання у закладі вищої освіти та здобуття ним вищої освіти за магістерським рівнем вищої освіти зі спеціальності 073 Менеджмент.

У дослідженні Л. Гончар на основі узагальнення різнопланових наукових концепцій та ідей, аналізу законів України, положень, постанов, методичних рекомендацій МОН, стандартів вищої освіти, освітньо-професійних програм підготовки менеджерів встановлено, що майбутній менеджер повинен:

- володіти фундаментальними фаховими компетентностями та предметними результатами навчання; виявляти інтерес до майбутньої професійної діяльності; мати достатній рівень психологічних знань та соціально-комунікативних умінь, організаторські якості, уміти керувати підлеглими; володіти навичками відкритого ділового спілкування;
- знати спеціальну фахову термінологію та вміти її використовувати в процесі професійного спілкування; застосовувати сучасні інформаційні технології, програмне забезпечення й засоби зв'язку; чітко формулювати цілі та установки; володіти навичками тайм-менеджменту; самостійно управляти економічними процесами, приймати управлінські рішення та брати на себе відповідальність за їх виконання; застосовувати технології організаційних форм управлінської діяльності;
- розвивати комплекс особистісних якостей, необхідних для виконання професійних завдань; володіти здатністю швидкої особистісної адаптації до ринкових умов; бути готовим до самостійності в професійній діяльності, самонавчання й саморегуляції; мати навички операційного мислення та усвідомлювати цілі підготовки; розвивати економічний спосіб мислення, прагматичний інтелект; бути рішучим, упевненим у собі, енергійним, емоційно стабільним, стресостійким, принциповим, чесним та справедливим, ініціативним, креативним; уміти створювати навколо себе мікроклімат культури й духовності, мати широкий кругозір і високий рівень свідомості; володіти високим рівнем культури професійної діяльності [9, с.70–71].

Автор вказує на важливу роль у майбутній професійній діяльності професійної підготовки, яка здійснюється в освітньому середовищі університету, де передбачено створення відповідних умов (матеріальне, технологічне, навчально-методичне забезпечення, педагогічна підтримка), за яких можливим є усвідомлення студентами необхідності їхнього розвитку, теоретичне пізнання та практична реалізація набутих знань.

У ґрунтовному дослідженні В.Кобця здійснено порівняльний аналіз понять «підготовка» та «професійна підготовка», які він розглядає як феномени. Автором встановлено, що у наукових джерелах феномен «підготовка» визначається як загальний термін стосовно прикладних завдань освіти, коли передбачається наявність певного соціального досвіду з метою його подальшого застосування під час виконання специфічних завдань пізнавального, навчального і практичного характеру, навчання, спеціально організований процес формування й виконання майбутніх завдань;

наявність компетенції, знань, умінь та навичок, необхідних для успішного виконання певних завдань. Тоді як поняття «професійна підготовка» тлумачиться як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду та норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії, процес донесення учням відповідних знань та умінь, головним завданням якої є підготовка кваліфікованих конкурентоспроможних кадрів з високим рівнем професійних знань, умінь, навичок мобільності, що відповідають вимогам науково-технічного прогресу й ринковим відносинам в економіці, виховання соціально активних членів суспільства, формування у них наукового світосприйняття, творчого мислення, кращих людських якостей та національної свідомості [19, с. 36–37].

На думку дослідника, проблема формування готовності майбутніх менеджерів до професійної діяльності істотно змінює роль та місце педагога в цьому процесі – від трансляції знань та способів діяльності до проектування індивідуальної траєкторії їх інтелектуального й особистісного розвитку. При цьому викладач планує завдання, на вирішення яких мають бути спрямовані зусилля студентів, стимулює їх, а вони приймають ці завдання та здійснюють заплановані дії, спираючись на допомогу й підтримку викладача.

Педагогічна співпраця викладачів із студентами – це процес їх соціально-психологічної взаємодії, спрямований на навчання та виховання з метою професійної підготовки висококваліфікованих фахівців. Лише за таких умов створюються сприятливі умови для розвитку професійної спрямованості студентів, особистісного зростання за допомогою формування лідерського потенціалу, професійно важливих якостей, емоційного інтелекту, організаторських і комунікативних схильностей, самовдосконалення шляхом самоконтролю, саморегуляції і саморозвитку та інших компонентів, що істотно впливають на побудову особистого іміджу майбутнього менеджера.

Стиль співпраці – сукупність конкретних прийомів і способів, які викладач реалізує у своїй діяльності на основі особистих знань, професійного досвіду, здібностей й умінь, використання педагогічних технологій у процесі навчання. Він забезпечує максимальне удосконалення як власного особистісного та професійного потенціалу, так і активізацію індивідуальних потенцій студентів. При цьому авторитет викладача формується на основі досить високого рівня знань як навчальної дисципліни, яку він презентує, так і характеристик студентів і самого себе, уміння коригувати власну поведінку.

Культура педагогічного спілкування включає вміння слухати, ставити питання, аналізувати відповіді, давати пояснення, виражати своє ставлення до певного питання, розуміти студента, співпрацювати з ним, створювати ситуації успіху. Це збільшує віру молодій людині у власні сили й можливості, породжує надію на досягнення успіху в майбутній професійній діяльності та сприяє особистісному зростанню студентів, підвищенню їх активності та самореалізації. Особлива роль у підготовці майбутніх менеджерів відводиться освіті, напрями якої відображені в державній концепції її модернізації та пов'язані зі зростанням ролі лідерського потенціалу, розкриттям потенційних можливостей особистості [19, с. 52]. Погоджуємось із твердженням В. Кобець, що сучасна вища школа повинна допомогти кожному студенту у визначенні себе як відповідальної, вільної у своєму творчому виборі, активної та ініціативної особистості. У зв'язку з цим гостро постає проблема пошуку, підбору і професійної підготовки найбільш здібної, талановитої молоді. Саме в студентські роки найбільш повно розкриваються організаторські схильності, формуються та розвиваються вміння і навички лідера, необхідні для ефективного керівництва колективом.

З огляду на вищезазначене далі зосередимо увагу на визначенні *педагогічних умов*, які має створити заклад вищої освіти для формування професійного іміджу в майбутніх менеджерів у процесі магістерської підготовки.

Завданнями магістерської підготовки, на думку науковців (*Н. Батечко, В. Кравченко, Н. Мирончук та ін.*) є: формування професійних компетентностей, розвиток професійно значущих якостей та здібностей, професійної спрямованості, значущої мотивації, потреби в самовихованні, прагнення до саморозвитку та самовдосконалення; високого рівня самоорганізації й готовності до виконання професійних завдань та функцій в динамічно змінюваних умовах професійної реальності; формування творчого підходу до виконання професійних завдань, розвиток комунікативних здібностей та здатності до роботи в колективі. Нагадаємо, що зміст освітньо-професійних програм підготовки фахівців формується на основі встановлених компетентностей (*загальних і спеціальних (фахових, предметних)*) та результатів навчання. На магістерському рівні надається поглиблена підготовка із загального та професійного циклів, формується готовність і відповідні компетентності для виконання виробничих завдань на основі якісно нових знань та науки.

Далі визначимо сутність поняття «педагогічні умови». В словнику-довіднику з професійної освіти педагогічні умови розуміються як обставини, за яких залежить та відбувається цілісний

продуктивний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей. Відзначимо, що у межах педагогічної науки питання формування умов розглядається в дослідженнях багатьох науковців. Адже створювані педагогічні умови продуктивно впливають на ефективність побудови освітнього процесу, допомагаючи вирішити конкретні навчально-виховні завдання та отримати бажаний позитивний результат.

Дослідниця К. Атаманська розглядає педагогічні умови як «навчально-виховні обставини, які створюються у вищому навчальному закладі з метою управління та продуктивності впливу на досліджуваний процес і результат діяльності; це чинники, впровадження яких обумовлює ефективність досягнення конкретних цілей педагогічного процесу» [1, с. 197].

У Н. Дем'яненко під педагогічними умовами розуміються обставини педагогічного процесу, які виступають результатом цілеспрямованого відбору, конструювання й використання елементів змісту, методів (прийомів), а також організованих форм навчання для досягнення дидактичних цілей [13, с. 22].

Як показує проведений аналіз визначень, під педагогічними умовами науковці розуміють обставини освітнього процесу, що обумовлюють досягнення певних освітніх цілей; пов'язують їх із методами, формами, що забезпечують вирішення педагогічного завдання та обумовлюють успішне досягнення поставленої мети. Вважаємо, що саме правильно створені умови реалізуються в процесі цілеспрямованої, спеціально організованої роботи та сприяють вирішенню поставлених навчально-виховних завдань.

Беручи до уваги той факт, що процес побудови іміджу є результатом свідомої, послідовної, поетапної діяльності, В. Стещенко та Б. Стещенко виділяють такі умови, які впливають на ефективність формування позитивного іміджу майбутнього викладача вищого навчального закладу: розвиток інтересу до себе; усвідомлення необхідності формування позитивного іміджу; активна робота над формуванням власного іміджу; знання та розуміння вимог студентів до особистісних якостей викладача та його професійної діяльності; виявлення початкового рівня якостей, що складають позитивний імідж майбутнього викладача; оволодіння прийомами самопізнання; навичками проектування індивідуального іміджу; дотримання принципу систематичності під час формування іміджу; дотримання принципу різноманітності форм та методів роботи з формування та корекції іміджу [37, с. 32].

Дослідниця Ю. Дзядевич педагогічні умови формування професійного іміджу студентів визначає як «зовнішні необхідні й важливі обставини навчального-виховного процесу, що ефективно

впливають на формування професійного іміджу майбутніх фахівців. Вона виокремлює три умови для формування професійного іміджу студентів мистецьких спеціальностей: забезпечення позитивної мотивації студентів щодо формування професійного іміджу та стійкої потреби в саморозвитку та самовдосконаленні; наповнення змісту професійної підготовки студентів системою науково-теоретичних і практичних знань про сутність і значущість професійного іміджу; впровадження у освітній процес традиційних та інноваційних методів і форм роботи, що сприяють формуванню професійного іміджу студентів [14, с. 137–139].

Спираючись на наукові здобутки різних дослідників та враховуючи власний досвід педагогічної роботи, Н. Савченко розширила список та запропонувала такі педагогічні умови формування професійного іміджу майбутнього вчителя початкової школи: створення контекстно-рефлексивного середовища у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін для активізації спрямованості майбутніх учителів на формування професійного іміджу та рефлексивної позиції; інтеграція змісту психолого-педагогічних дисциплін та іміджології з метою оволодіння когнітивними компонентами готовності до формування професійного іміджу; використання у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін методів активної освітньої взаємодії як інструментів ефективного засвоєння умінь та навичок іміджотворчої діяльності; проектування майбутніми учителями індивідуальної траєкторії формування професійного іміджу на основі коучингової технології; управління процесом формування професійного іміджу майбутнього учителя початкової школи, що передбачає діагностичний супровід на критеріальній основі [35, с. 68].

У дослідженні М. Навроцької, присвяченому розвитку професійного іміджу педагога в системі післядипломної педагогічної освіти, у якості педагогічних умов позиціонуються формування у педагогів позитивної мотивації до розвитку власного іміджу в процесі моделювання професійного ідеалу; створення творчого інформаційно-розвивального освітнього середовища; залучення педагогів до розвитку власного іміджу через самоосвіту засобами комп'ютерних технологій [30].

Пропонуючи педагогічні умови формування професійного іміджу майбутнього фахівця з інформаційних технологій у процесі вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу, О. Митцева наполягає, що саме застосування їх у комплексі здатне підвищити якість підготовки майбутніх фахівців у технічному закладі вищої освіти: забезпечення позитивної мотивації до формування компонентів професійного іміджу; спрямування змісту циклу соціально-гуманітарних дисциплін на теоретичне забезпечення процесу

формування професійного іміджу студента; розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення формування професійного іміджу майбутнього фахівця [27, с. 117].

Результатом теоретичного аналізу Т. Шахматової стали педагогічні умови, що позиціонуються дослідницею як необхідний і достатній регулятив ефективної реалізації структурно функціональної моделі формування професійного іміджу у студента під час навчання, а саме: цілеспрямоване розширення діапазону знань студентів про сутність іміджу, про себе як суб'єкта самовдосконалення; реалізація педагогічного супроводу іміджформуючої діяльності студента; залучення суб'єктів освіти до продуктивної соціальної і професійної взаємодії [43].

Таким чином, аналіз наукової літератури щодо створення педагогічних умов ефективного формування професійного іміджу майбутнього фахівця засвідчив, що основним чинником успішності досліджуваного процесу стає вплив на мотиваційну сферу магістрантів з метою забезпечення усвідомлення необхідності побудови позитивного професійного образу, а також організації роботи з його формування.

Наступним не менш важливим чинником є ознайомлення студентів з теоретичною базою педагогічної іміджелогії та основними засадами формування індивідуального професійного іміджу, тобто організація змісту навчального процесу з урахуванням завдань професійного розвитку майбутнього фахівця шляхом введення теоретичних та практичних основ іміджелогії як науки про формування власного індивідуального та професійного позитивного іміджу.

Виходячи з цього, важливими умовами процесу формування іміджу майбутнього фахівця-управлінця стають такі характеристики: сприятливе поєднання зовнішніх та внутрішніх чинників освітнього процесу; здатність майбутнього менеджера керувати обставинами та контролювати свої дії, вчинки, поведінку; потреба в постійному пошуку, опрацюванні та використанні на практиці нової інформації; необхідність постійного збагачення знаннєвого компоненту професійної компетентності. Педагогічні умови становлять собою сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і спеціально створених обставин, що є достатніми, а іноді й необхідними для формування професійного іміджу в майбутніх управлінців.

Підготовка менеджерів освіти за спеціальністю 073 Менеджмент у вітчизняних вишах здійснюється згідно з галузевим стандартом (07 Управління та адміністрування), освітньо-кваліфікаційною характеристикою, освітньо-професійною програмою та за навчальним планом спеціальності. У навчальному плані є перелік

професійно орієнтованих дисциплін та дисциплін за вибором ЗВО та вибором студента (*спецкурси тощо*).

Освітньо-професійна програма магістерської підготовки відповідає освітньо-кваліфікаційній характеристиці магістра специфічних категорій та складається з двох частин: освітньої (*містить професійно-орієнтовану, гуманітарну і соціально-економічну підготовку*) і науково-дослідницької (*передбачає підготовку та захист магістерської кваліфікаційної роботи, основне завдання її автора – продемонструвати рівень своєї наукової кваліфікації, вміння самостійно вести науковий пошук і вирішувати конкретні наукові завдання*).

Зміст підготовки фахівців забезпечується науково-обґрунтованою системою дидактично та методично оформленого навчального матеріалу і визначається освітньо-професійними програмами, в яких визначено нормативний та варіативний зміст навчання, встановлено вимоги до обсягу та рівня освітньо-професійної підготовки фахівців.

Навчальний процес підготовки фахівців спеціальності здійснюється з урахуванням дидактичних можливостей сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання та орієнтується на формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до самоосвіти, постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності, швидкої адаптації до змін у соціокультурній сфері, системі управління та організації праці в умовах ринкової економіки. Особливе місце у підготовці магістрів посідає виробнича (*управлінська*) практика, яка дозволяє використовувати набуті знання для формування необхідних професійних знань та умінь у практичній діяльності, засвоїти елементи управлінського досвіду. Практична підготовка є обов'язковим компонентом в освітньому процесі та підготовці майбутніх менеджерів освіти, яка дозволяє магістранту практично спробувати свої сили в обраній сфері діяльності, навчитися застосовувати у професійній діяльності знання, отримані на навчальних заняттях.

Організуюючи цілеспрямовану діяльність з формування професійного іміджу, варто дотримуватися певних принципів, реалізація яких допоможе забезпечити ефективність і успішність досліджуваного процесу.

Так, *принцип мотиваційної спрямованості* реалізується в усвідомленні магістрантами важливості формування професійного іміджу, в прагненні до постійного самовдосконалення та саморозвитку як професійного, так і особистісного, бажанні навчатися та отримувати нові знання, пізнавати специфіку професійної діяльності менеджера освіти.

Принцип відповідності професійного іміджу вимогам сьогодення надає можливість усвідомити важливість гармонійного поєднання професійних та індивідуальних якостей особистості та їх відповідність вимогам цільової аудиторії.

При застосуванні *принципу постійного самоаналізу* в магістрантів відбувається розвиток рефлексивних навичок та вмій. Порівнюючи власний професійний імідж з бажаним, майбутній фахівець усвідомлює необхідність проведення певних дій щодо самокорекції та самовдосконалення.

Реалізація *принципу самостійного розвитку* спонукає магістрантів до постійної роботи щодо вдосконалення професійних якостей, необхідних для майбутньої управлінської діяльності [28].

Отже, освітній процес у магістратурі повинен бути побудований на засадах формування усвідомлення майбутніми управлінцями необхідності постійної роботи над собою з метою побудови позитивного образу менеджера освіти. Майбутні фахівці мають розуміти, що самореалізація в професії залежить від постаті самого управлінця, його ставлення до себе як керівника педагогічним колективом, мотивації до постійного самовдосконалення; здатності професійно вирішувати управлінські завдання. Тому в процесі формування позитивної мотивації на усвідомлення необхідності створення позитивного іміджу загальні прийоми навчання повинні тісно переплітатися з нетрадиційними методами та формами організації навчальної діяльності.

Так, проведення дискусій, бесід, обговорень, написання творів та есе сприятимуть не тільки розвитку мовленнєвої компетенції, вмінню слухати інших, поважати чужу думку, аналізувати отриману інформацію, розмірковано та аргументовано висловлювати власну точку зору, робити висновки та узагальнення, але й забезпечуватимуть підвищення інтересу і спрямованості студентів до опанування матеріалу з іміджології, налаштованість і потребу працювати над власним іміджем.

У процесі підбору видів роботи слід ураховувати інтереси та прагнення студентів, надаючи їм можливість проявляти самостійність та ініціативність. Різноманітність методів, форм і прийомів навчання викликає інтерес та стимулює до активної пошукової діяльності, спрямованої на вирішення поставлених завдань.

На нашу думку, таке навчання збуджує інтерес до проблеми, що вирішується, спонукає до рефлексії, дозволяє проявити самостійність у дослідженні дискусійних питань, розкриває творчі здібності майбутніх фахівців, навчає контролювати власний емоційний стан, стимулює до подальшої самостійної роботи, тим самим допомагає визначити слабкі та сильні сторони, зрозуміти та окреслити основні шляхи формування іміджу справжнього професіонала.

Не менш вагомим внеском у формування професійного іміджу майбутнього управлінця може виступати надана студентам магістратури можливість брати участь у науково-практичних конференціях різного рівня, зокрема й міжнародних, під час яких магістранти матимуть змогу представити результати власних наукових досліджень, ознайомитись із інноваціями в галузі управління та адміністрування, актуальними проблемами та шляхами їх вирішення; набути науково-дослідницьку практику та перейняти управлінський досвід учасників науково-практичних заходів.

Нами вже було зазначено, що процес побудови професійного іміджу повинен спиратися на спеціальні теоретично-практичні знання з основ іміджелогії. Адже саме такі знання допоможуть сформувати цілісне системне уявлення майбутніх фахівців про суть поняття «іміджу», його структурні компоненти, функціональні особливості, етапи формування. Звичайно, базою професійного становлення майбутнього менеджера є знання фахових дисциплін, які необхідні для продуктивного та успішного виконання професійної діяльності. Проте студенти повинні усвідомлювати, що органічна єдність фахових дисциплін з прикладними знаннями щодо створення професійного іміджу стає необхідною умовою успішності подальшого професійного становлення.

Для набуття, систематизації та узагальнення теоретичних знань, формування умінь реалізації технологій побудови професійного іміджу великий потенціал мають спецкурси, метою яких є розширення, поглиблення, подолання можливих прогалин у змісті передбачених навчальним планом підготовки дисциплін.

Нагадаємо, що спецкурс – це навчальний курс, який вивчається студентами магістратури з метою оволодіння вузькоспеціалізованими, новітніми знаннями з певної науки (*окремої наукової проблеми*), формування актуальних для певної спеціалізації умінь і навичок. Метою спецкурсу зазвичай виступає формування у магістрантів стійких знань з певної навчальної дисципліни, що сприяє підвищенню рівня професіоналізму і компетентності майбутнього фахівця. Завдання спецкурсу – отримання, закріплення і поглиблення знань, умінь і навичок магістрантів з проблем, які вивчалися ними раніше. В спецкурсі детально і глибоко розкриваються ті розділи і питання, які мають найбільший науковий інтерес і є актуальними або слабо висвітлені у науковій літературі, а також ті, які особливо складні для студентів.

На думку науковців, спецкурс як форма організації навчання у ЗВО сприяє формуванню у студентів самостійності, вміння аналізувати, дискутувати, розвиває мислення та творчі здібності. Його ефективність залежить від рівня компетентності викладачів, рівня підготовки студентів, їх інтересів, потреб і мотивів навчання, а

також від того, наскільки його зміст відповідає потребам практики і досягненням сучасної науки [29].

Так, необхідним, на нашу думку, є розробка та впровадження в межах дисципліни вільного вибору студента або дисциплін самостійного вибору закладу освіти спецкурсів, присвячених різним аспектам формування та розвитку професійного іміджу управлінця. Враховуючи розробки науковців (*К. Атаманської, В. Бондаренко, Ю. Дзядевич, Ю. Дуднєвої, О. Кір'ян, О. Митцевої, М. Навроцької, Т. Постоян та ін.*), що займаються проблемами формування та розвитку професійного іміджу, та виходячи із обсягів кредитів, що виділено на вивчення вибіркових дисциплін, тематика курсів може бути такою:

Теоретико-методологічні засади професійної іміджелогії (*Витоки й основні віхи становлення іміджелогії як науки. Розвиток знань про імідж. Теоретична база іміджелогії. Професійна іміджелогія в системі наук.*);

- Побудова ефективного іміджу управлінця (*Стратегії управління особистісним іміджем. Техніки створення ефективного професійного імідж-образу. Технології створення габітарного (зовнішнього) іміджу. Створення індивідуального стилю. Використання символів під час створення іміджу*);
- Гендерні особливості формування та розвитку іміджу управлінця (*Фемінізація освіти як управлінська проблема. Гендерні проблеми адаптації до управлінської діяльності. Вплив гендерних стереотипів на формування іміджу управлінця. Мотивація професійної діяльності: гендерний аспект. Гендерні відмінності в побудові професійного іміджу керівника освітньої установи*).

Під час розробки спецкурсів варто враховувати принципи побудови професійного іміджу, виділені В. Бондаренко, зокрема:

- 1) принцип первинності ціннісних орієнтацій (*формування моральних цінностей особистості при одночасному ознайомленні студентів з основами іміджелогії, компонентами професійного іміджу*);
- 2) принцип гармонійності (*вивчення структурних компонентів професійного іміджу, проведення самодіагностики з метою самопізнання та усвідомлення, що імідж має відповідати цілісному образу, відображати внутрішній світ особистості управлінця, аби сприйматися гармонійно*);
- 3) принцип природовідповідності (*усвідомлення важливості щирості професійного іміджу та ретельне самопізнання студентів з метою точного відображення внутрішнього світу у своєму професійному іміджі, а також педагогічній взаємодії між викладачами та студентами на засадах індивідуального та особистісного підходів*);

- 4) принцип акцентування індивідуальності носія іміджу (*самоспостереження, самоаналіз та усвідомлення своїх найбільш цінних характеристик та опора на них при побудові власного професійного іміджу*);
- 5) принцип внутрішньої свободи особистості (*створення розвиваючого середовища, залучення студентів до творчої діяльності, заохочення креативності й ініціативи в навчальній та позанавчальній діяльності, забезпечення диференційованого підходу шляхом виховання відповідальності, рішучості, толерантності тощо*);
- 6) принцип опори на саморозвиток особистості (*усвідомлення відповідальності за побудову власного іміджу та необхідність внутрішньої роботи над собою*);
- 7) принцип безперервної підтримки позитивного іміджу (*формування потреби постійного професійного зростання та розвиток рефлексивних умінь та навичок, усвідомлення необхідності приведення іміджу відповідно до змін у свідомості, ціннісних орієнтаціях, знаннях тощо*) [5].

Вважаємо, що отримані теоретичні та практичні знання допоможуть сформуванню у студентів магістратури чітку понятійну базу про основи іміджелогії, зрозуміти важливість і необхідність постійного професійного самовдосконалення, сформуванню бажання досягти «Я-ідеального», що стане основним підґрунтям для організації подальшої діяльності щодо створення позитивного професійного іміджу майбутнього менеджера освіти.

Формування професійного іміджу майбутнього менеджера освіти в умовах магістерської підготовки відбувається через реалізацію завдань магістерської підготовки, а саме: формування професійних компетентностей, розвиток професійно значущих якостей та здібностей, усвідомленої мотивації, потреби в професійному саморозвитку та самовдосконаленні, високому рівні самоорганізації й готовності до виконання професійних управлінських завдань та функцій в динамічно змінюваних умовах професійної реальності. Спрямування змісту освітньо-професійної програми підготовки магістрів – майбутніх менеджерів освіти, на збагачення іміджезнавчих теоретичних та практичних знань, умінь та навичок, забезпечить ефективність процесу побудови власної траєкторії формування та розвитку професійного іміджу в майбутніх управлінців.

Література до параграфа

1. Атаманська К. І. Педагогічні умови формування професійного іміджу майбутнього соціального педагога. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 4. С. 196–202.
2. Балахтар В. В. Емпіричне вивчення сформованості іміджу особистості фахівця із соціальної роботи на різних стадіях професійного становлення.

- Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2018. Вип. 42. С. 9-30.*
3. Барна Н. В. Естетика імідж-мейкінгу. Київ: Університет «Україна», 2010. 217 с.
 4. Білик Т.М. Концептуальний простір поняття імідж у психологічній літературі. *Психологічні перспективи*. 2011. Вип. 17. С. 12-19.
 5. Бондаренко В. І. Педагогічна технологія формування професійного іміджу майбутніх учителів технологій. 2015. *Молодий вчений*, 4. С. 14-17.
 6. Великий тлумачний словник сучасної української мови. / Уклад і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун». 2004. 1440 с.
 7. Вергун Д.В. Соціокультурні контексти проектування та функціонування концепту іміджу: дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03 соціальна філософія та філософія історії / КНУ імені Тараса Шевченка. Київ, 2017. 185 с.
 8. Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти: дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 теорія і методика професійної освіти / Житомирський держ. ун-т імені Івана Франка. Житомир, 2011. 599 с.
 9. Гончар Л. В. Інноваційні підходи у фаховій підготовці майбутніх менеджерів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2019. № 71. С. 70-74.
 10. Гончар Л. В. Змістова структура культури професійної діяльності майбутніх менеджерів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020. № 73. Т.1. С. 62-66.
 11. Гончар Л. В. Освітнє середовище вишу у формуванні культури професійної діяльності майбутніх менеджерів. Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук: матер. міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 31 січ.-1 лют. 2020 р.). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2020. Ч 2. С. 26-29.
 12. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
 13. Дем'яненко Н. М. Світові тенденції розвитку вищої освіти: диверсифікація магістратури. *Проблеми освіти: наук.-метод. зб.* Київ: Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти, 2010. Вип. 63. Ч.1. С. 18-24.
 14. Дзядевич Ю. В. Педагогічні умови формування професійного іміджу у студентів мистецьких спеціальностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. МОНМС України, Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2012. 323 с.
 15. Дубасенюк О. А. Модернізація системи освіти в Україні в умовах сучасних глобалізаційних змін. Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія: монографія. Київ: Едельвейс, 2013. 460 с.
 16. Дуднева Ю. Є., Кір'ян О. І. Імідж керівника як управлінська та соціальнопсихологічна категорія. URL: [vestnik_NPI_2012_15_Dudneva_Imidzh.pdf](#) С. 83-89. (дата звернення: 12.04.2023).
 17. Зелюк В. В. Журнал «Імідж сучасного педагога» як трибуна розвитку інноваційного потенціалу педагогів України. *Імідж сучасного педагога*. 2014. № 1. С. 4-8.
 18. Єременко О. Р. Проблеми і перспективи магістерської підготовки. *Соціалізація особистості: зб. наук. праць*. Київ: Логос, 2003. Т. XXI. С. 92-114.
 19. Кобець В. М. Формування готовності майбутніх менеджерів до професійної діяльності в процесі навчання у вищому навчальному закладі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 теорія і методика професійної освіти. Дніпро, 2021. 344 с.

20. Коркішко А. В. Сутнісна характеристика категорії «імідж»: історико-педагогічний аспект (IX – XVIII ст.). *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2016. Вип. 2. С. 88-96.
21. Кравець Р. Е. Концептуальний простір поняття «професійний імідж» у наукових психолого-педагогічних дослідженнях. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. / [редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]*. Запоріжжя: КПУ, 2019. № 65. Т. 2. С. 53-57.
22. Кравець Р. Е. Формування професійного іміджу політолога в процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 015 професійна освіта. Дніпро, 2021, 341 с.
23. Кравченко Л. М. Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти : монографія. Полтава: Техсервіс, 2006. 422 с. 346.
24. Курлянд З. Н. Становлення позитивної Я-концепції майбутнього вчителя. Одеса: ПНУ АПН України, 2005. 163 с.
25. Мазоренко М. О. Психологічні складові іміджу сучасного фахівця. Вісник Національного університету оборони України. *Питання психології*. Харків. 2012. Вип. 4. С. 187-199.
26. Маценко В. Технологія іміджу: психологічний інструментарій. Київ, 2005. 96 с.
27. Митцева О. С. Педагогічні умови формування професійного іміджу майбутніх фахівців з інформаційних технологій у процесі вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу: теоретичний аспект. *Інноваційна педагогіка*. 2018. Вип. 5. С. 116-119.
28. Модернізація професійної підготовки менеджерів: матеріали Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, м. Ніжин, 29 вересня 2021 р. / упоряд.: Ю. Г. Новгородська, М. О. Шевчук. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2021. 139 с.
29. Набока О. Г. Професійно-орієнтовані технології навчання у фаховій підготовці майбутніх економістів: теорія та методика застосування: монографія. Слов'янськ: Підприємець Маторін Б. І., 2012. 303 с.
30. Навроцька М. М. Розвиток іміджевої культури керівника навчального закладу. Теоретико-методологічні засади управління навчальним закладом: управління інноваційними змінами: мат. І Всеукр. наук-практ. конф. (Херсон, 13-14 листопада 2013 р.). Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти». 2013. С. 70-74.
31. Новік Л. О. Психологічний аналіз змістових компонентів позитивного іміджу психолога. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України* 2015. Вип. 30. С. 427-436.
32. Палеха Ю. І. Іміджелогія. Київ: Видавництво Європейського університету. 2004. 323 с.
33. Постоян Т. Г., Карагенова-Яницька Н. П. Позитивний імідж сучасного менеджера освіти. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/7_2011/18.pdf. (дата звернення: 12.04.2023).
34. Поясок Т. Б. Система застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів: монографія / за ред. С. О. Сисоєвої. Кременчук: ПП Щербатих О. В., 2009. 348 с.
35. Прус Н. О. Роль іміджу особистості як соціокультурного феномену у професійному становленні майбутнього фахівця. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2015. № 48-49. С. 368-375.

36. Сайт Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. *Нормативно-правове забезпечення*. URL: <http://www.soippo.edu.ua/images/%D0%9F%D1%96%D0%B4%D0%B2%AF%D0%9B%D0%AC%D0%9D%D0%9E%D0%A1%D0%A2%1%96.pdf>. (дата звернення: 12.04.2023).
37. Стешенко В., Стешенко Б. Чинники визначення педагогічних умов організації освітнього процесу в закладах вищої освіти. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2018. Вип. 8(1). С. 27-36.
38. Стрельніков В. Ю. Формування колективного суб'єкта у інтенсивному кооперативному навчанні майбутніх економістів. *Науковий вісник ПУЕТ. Серія: Економічні науки*. 2012. № 6 (51). С. 200-205.
39. Хоменко В. В. Використання досвіду підготовки менеджерів освіти Франції у вищих навчальних закладах України. URL: ea.donntu.edu.ua:8080/jspui/.../khomenko.pdf. (дата звернення: 12.04.2023).
40. Хомуленко Т.Б., Падафет Ю.Г., Скориніна О.В. Теоретичні та практичні аспекти дослідження іміджу: монографія. Харків: Інжек, 2005. 272 с.
41. Чебикін О.Я., Ковальова О.О. Психологічні особливості формування основ професійного іміджу: монографія. Одеса: СВД М.П. Черкасов, 2009. 223 с.
42. Черненко Н. М. Професійна підготовка менеджерів освіти в сучасних умовах. *Наука і освіта*. 2015. №2. С. 124-128.
43. Шахматова Т.В. Формування професійного іміджу майбутніх фахівців в умовах ВНЗ. *Наука і освіта*. 2011. № 5. С. 57-60.
44. Шеремет П. М. Розвиток професійного іміджу вчителя історії в системі післядипломної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 3.00.04 / Льотна академія національного авіаційного університету. Кропивницький, 2018. 20 с.
45. Ягупов В. В. Професійний розвиток особистості фахівця: поняття, зміст та особливості. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. Київ, 2015. Т. 175. С. 22-28.
46. Ясперс К. Ідея Університету: Антологія / Упоряд. М. Зубрицька. Львів: Літопис, 2002. С. 109-166.

Любов ПРЯДКО

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7168-4601>

3.7. УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНИМ РОЗВИТКОМ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Освіченою людиною вважається та, яка навчилася вчитися, навчилася змінюватися, яка чітко розуміє, що жодне знання ненадійне, що тільки процес пошуку знань дає основу для надійності

(К.Роджерс)

Сучасна освіта ставить нові вимоги перед педагогом закладу загальної середньої освіти. Зараз державі необхідні фахівці, які творчо мислять, генерують новаторські ідеї, уміють спілкуватися і

працювати в команді, гнучкі й упевнені в собі. Не лише учні, а й педагоги повинні весь час навчатися, розвиватися в професії та професійно вдосконалюватися. Саме професійний розвиток педагога в умовах НУШ змінює міжкурсову підготовку на системне циклічне навчання педагогічних і керівних кадрів. Освіта має бути соціокультурним осередком, у якому людина навчається сама творити важливі для себе світоглядні й аксіологічні знання, переконання, ідеали. Освіта – це комунікативне середовище, кожен член якого є самодостатнім суб'єктом, активно спрямованим на самовдосконалення і пошук його найоптимальніших методів.

Розвиток людського потенціалу є орієнтованим на підвищення якості життя, розширення можливостей людини у всіх напрямках. На перший план висувається здатність особистості бути суб'єктом свого розвитку, самостійно знаходити рішення значущих проблем в умовах швидко мінливого світу.

Проблема розвитку особистості завжди мала високе соціальне значення, завжди знаходилася в центрі уваги і викликала інтерес не тільки у громадськості, а й у вчених усього світу.

Уміння і бажання навчатися – це той фундамент, який треба закласти вчителю ще під час навчання у закладі вищої освіти. Гарним вчителем може бути та людина, яка вміє планувати, обмірковувати, організувати, передбачати. Вчителі мають усвідомлювати, що вони самі беруть безпосередню участь в удосконаленні педагогічної науки, є співавторами, винахідниками нових методів навчання, є ініціаторами та реалізаторами ідей модернізації змісту освіти. Адже не можна якісно організувати освітній процес, не беручи до уваги напрацювання вчителів-практиків, а спираючись лише на теорію [15].

Пріоритети перебудови освіти визначають, що вчителеві необхідно знати свої «слабкі» та «сильні» особливості, постійно формувати внутрішній стрижень особистісного зростання як необхідної умови для досягнення професіоналізму. Тому професіоналізм як психологічне й особистісне утворення характеризується не лише професійними знаннями, уміннями, навичками та компетентностями, а й мистецтвом постановки, пошуку підходів для виконання професійних завдань [12].

Як показує небагатий, однак насичений новизною освітній досвід, упровадження Концепції Нової української школи – це процес, під час якого вчитель разом зі своїми колегами або самостійно переглядає, оновлює, розширює свої зобов'язання щодо моральної мети викладання, критично розвиває знання, уміння, досконале професійне мислення, планування і практику роботи з дітьми, учнівською молоддю й колегами на сучасному етапі свого професійного життя. Такі підходи до професійного розвитку почали

пов'язувати з «новим іміджем» педагогічної праці, «ною моделлю» педагогічної освіти, «революцією» в освіті тощо.

Науковець С. Мірошник [11], аналізуючи сучасні підходи та, відповідно, концепції організації професійного розвитку педагогів, вбачає позитив в оптимальному поєднанні всіх зазначених підходів, які значною мірою доповнюють один одного та яким притаманні спільні ознаки: за реалізації всіх концептуальних засад організації професійного розвитку педагога залучається, ураховується й використовується його досвід; особистість є суб'єктом навчання й розвитку; цей процес має професійний контекст.

Поняття професійного розвитку вчителя в сучасних умовах розглядається як зростання його професійних досягнень завдяки накопиченню практичного досвіду і систематичного перегляду власного викладання і педагогічної взаємодії [6].

Професійний розвиток учителя сьогодні є прагненням особистості до усвідомлення й удосконалення своїх особистісних та фахових якостей. Це дасть можливість активно, якісно стимулювати перетворення внутрішнього світу вчителя на його професійний саморозвиток. Саме це є рушійною силою професійного розвитку впродовж усього життя. Досвід роботи над собою є передумовою професійного самовиховання, передбачає свідому роботу з саморозвитку особистості як професіонала.

Посада асистента вчителя є відносно новою для української школи. Вона розглядається в контексті інклюзивної освіти, адже головне завдання асистента вчителя – допомагати вчителю навчати дітей з особливими освітніми потребами. Робота асистента вчителя складна, багатогранна та динамічна і вимагає від нього певних знань, умінь та навичок. Зокрема ґрунтовних знань законодавчо-теоретичної бази, до якої належать:

- основи законодавства України про освіту;
- міжнародні документи про права людини й дитини;
- державні стандарти освіти;
- індивідуальні аспекти розвитку дітей з особливими освітніми потребами;
- норми й правила ведення документації [13].

Важливими є і практичні навички, які повинен опанувати асистент учителя: застосування професійних знань у діяльності; здійснення педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання; уміння налагоджувати міжособистісні стосунки між усіма суб'єктами освітнього процесу. Успішність професійної діяльності також залежить від особистісних якостей асистента вчителя, до яких можна віднести: комунікативні та організаційні здібності; здатність співпереживати; ціннісні орієнтації [1].

Посада асистента вчителя передбачена українським законодавством. Вона включена в Класифікатор професій (наказ Держспоживстандарту від 28.07.2010 № 327) та передбачена Типовими штатними нормативами закладів загальної середньої освіти (наказ МОН України від 06.12.2010 № 1205). Норма ставки асистента вчителя становить 1 ставку на клас, що дозволяє повною мірою забезпечити належну організацію навчання учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі. Асистент учителя забезпечує особистісно орієнтоване спрямування освітнього процесу насамперед для дітей з особливими потребами, але слід зазначити, що асистент учителя працює не з конкретною дитиною, а зі всім класом, у якому можуть бути й кілька дітей з особливими освітніми потребами.

Запровадження інклюзивної освіти в Україні та нової посади «асистент учителя» є новим викликом у теорії і практиці сучасної освіти.

Головним завданням асистента вчителя закладу загальної середньої освіти є допомога вчителю навчати дітей з ООП. За цих обставин асистент учителя працює не лише з однією дитиною, яка має особливі освітні потреби, а й з усією спільнотою – з класом або групою. В основі роботи лежить командний підхід, адже асистент вчителя і вчитель – це команда, яка має навчитися працювати разом і не конкурувати між собою [13].

На асистента вчителя покладено дуже багато зобов'язань:

- застосування професійних знань у практичній діяльності,
- здійснення педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання;
- складання та реалізація разом з іншими фахівцями індивідуальної програми розвитку дитини;
- проведення спостереження та аналіз динаміки розвитку учня;
- налагоджування взаємостосунків між усіма суб'єктами освітньої діяльності;
- посередницька діяльність у сфері виховання та соціальної допомоги.

За наявності таких зобов'язань асистент учителя закладу загальної середньої освіти несе дуже велику відповідальність:

- за життя і здоров'я дітей з особливими освітніми потребами та інших дітей класу/групи, дотримання їхніх прав і свобод, визначених законодавством України;
- за неналежне виконання або невиконання обов'язків, визначених посадовою інструкцією;
- за порушення трудової дисципліни;

- за здійснення проступків, несумісних з роботою на посаді педагогічного працівника;
- за заподіяння матеріальної шкоди закладу освіти.

Асистент учителя може брати участь в адаптації індивідуальної програми (плану) розвитку або частково адаптувати окремі фрагменти програми, однак сам він цю адаптацію не проводить – лише у супроводі вчителя.

Звернемося до визначення понять «розвиток», «професійний розвиток», «управління професійним розвитком».

Розвиток – це процес і результат внутрішніх якісних і кількісних змін, фізичних і духовних сил людини (фізичний розвиток, соціальний, психічний, духовний); процес, в якому поступове накопичення кількісних змін призводить до настання якісних. Будучи процесом оновлення, народження нового і відмирання старого, розвиток є поняттям, протилежним регресу, деградації [5].

У тлумачному словнику «розвиток» розглядається як «процес, унаслідок якого відбувається зміна якості чого-небудь, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого; як ступінь освіченості, культурності, розумової, духовної зрілості», а «професійний» – «пов'язаний із певною професією».

Енциклопедія освіти дає таке визначення розвитку людини: «зміни живої людської системи, зміни не випадкові, а необхідні і послідовні, пов'язані з певними етапами її життєвого шляху, зміни прогресивні, тобто такі, що характеризують її рух від нижчих до вищих рівнів життєдіяльності, її структурне перетворення і функціональне вдосконалення» [5].

Феномен професійного розвитку має певну структурованість, яка відображається в мотивах, компонентах, наукових підходах, принципах організації, умовах та спільних засадах розвитку, які розглянуті нами і наведені в цій роботі.

Однією з основних галузей широкої сфери розвитку людських ресурсів багато фахівців вважають професійний розвиток особистості, який зазвичай ототожнюють з прогресивним розвитком людини: дозріванням, формуванням, самовдосконаленням, саморозвитком [7].

Існують різні визначення цього поняття, які доповнюють одне одного. Етимологія поняття «професійний розвиток» йде від лат. *profiteor* («оголошую своєю справою»). Це процес, що характеризує динаміку незворотніх змін особистості, її основних мотиваційних потреб, когнітивних, емоційно вольових компонентів під час професіоналізації.

Термін «професійний розвиток» учителя відноситься до міждисциплінарних понять і в різних галузях знань розглядається через призму особливих акцентів. «Професійний розвиток» вклю-

чає в себе напрямок професійного вибору, лінію побудови кар'єри, наявність професійних досягнень, задоволеність від процесу і результатів праці, зміну або стабільність робочого місця, професії.

Професійний розвиток – процес закономірної зміни, що включає кількісні і якісні перетворення в професійній діяльності в контексті життєвого розвитку. Він є довготривалим, складним процесом якісних змін у викладанні, спрямований на удосконалення професійної діяльності в освітньому середовищі та забезпечення успішності учнів.

Професійний розвиток характеризується багатогранністю, що ускладнює можливість чіткого визначення поняття «професійний розвиток педагогів».

Дослідниця В. Ігнатова сутність професійного розвитку визначає як «безперервний процес накопичення і прояву «потенційного» в особистості (єдність можливого і здійсненого, потенційного та актуального), що сприяє розширенню і поглибленню її зв'язків з навколишнім світом, суспільством, іншими людьми, самим собою і забезпечений спадковими, психологічними, соціальними і педагогічними факторами». Шлях «становлення особистості» забезпечується «вихованням, навчанням, освітою, самоосвітою, педагогічною підтримкою, супроводом, корекцією, організованої соціалізацією».

Саме тому професійний розвиток у педагогіці пов'язують не з формальністю або обов'язком, а способом мислення, корисною звичкою. У зв'язку з цим останнім часом говориться про необхідність професійного розвитку протягом усього життя.

У професії вчителя не менш важливо знати нові тенденції, тому що це одна з професій, яка націлена на майбутнє: на своє майбутнє як професіонала; на майбутнє своїх учнів, які мають адаптуватися в житті. Напевно не випадково важливою вимогою в професійному розвитку вчителя є його професійний саморозвиток. Учителю має прагнути до постійного вдосконалення як особистісних якостей, так і професійних. По суті справи професійний розвиток учителя – це усвідомлення відповідальності за все, що відбувається з ним і його учнями; намагання активно сприяти або протистояти зовнішнім обставинам; планування і цілепокладання своєї професійної діяльності; зміни самого себе для досягнення бажаного результату.

М. Поташник відзначає, що як би вчитель сам не дбав про свій професійний розвиток, скільки б не думав про нього, як би ретельно сам не проєктував його, він не зможе не скористатися зовнішніми джерелами, які йому пропонує школа. Таким чином, управління в школі, керівництво педагогічним колективом є необхідними факторами професійного розвитку будь-якого вчителя.

Підсумовуючи різні погляди на цю проблему, категорію професійного розвитку можна визначити як процес закономірної зміни, що включає кількісні і якісні перетворення в професійній діяльності в контексті життєвого розвитку.

Отже, вивчення робіт вітчизняних і зарубіжних дослідників свідчить про те, що професійний розвиток учителів знаходиться під пильною увагою освітян і дослідників усього світу. Виявлено, що професійний розвиток тісно пов'язаний з рівнем кваліфікації. Так, учителі з низьким рівнем кваліфікації демонструють відносно нижчий рівень співучасті в навчальній діяльності, ніж учителі з високим кваліфікаційним рівнем.

Цей факт доводить, що, по-перше, вчителі відіграють роль у навчальній діяльності учнів лише в умовах якісної освіти. По-друге, професійний розвиток специфічно співвідноситься з різними аспектами: навчальним змістом, ситуаціями, особистостями тощо. По-третє, процес професійного розвитку може бути обов'язковим або умовним. Окрім того, професійний розвиток має суттєвий вплив на поведінку вчителя, його очікування і навчальну діяльність. Отже, професійний розвиток учителя та асистента учителя можна визначити як довготривалий складний процес якісних змін у викладанні, спрямований на удосконалення професійної діяльності в освітньому середовищі та забезпечення успішності учнів. Слід додати, що ефективність професійного розвитку вчителів багато компонентна і передбачає лідерство, знання, доступні ресурси, високий рівень співпраці, відповідне оцінювання роботи і підтримку, регулярний контроль навчальної діяльності вчителя.

Сучасний дослідник проблематики професійного розвитку педагогів Р. Елмор, базуючись на аналізі досліджень та професійної літератури, виділяє компоненти, які сприяють успішному навчанню учнів. Це професійний розвиток, який:

- фокусується на добре сформульованій меті, зосередженій на вивченні учнями основних дисциплін і умінь, ґрунтуючись на аналізі вивчення учнями певних предметів у відповідних умовах;
- ґрунтується на вивченні конкретних компонентів навчальної програми чи педагогіки, базуючись на дослідженнях чи практиці, що пов'язані з відповідними проблемами викладання чи вивчення учнями предметів у контексті сучасної школи;
- передбачає активну участь лідерів та працівників школи;
- розвиває, зміцнює та підтримує роботу в групах, використовуючи спільну практику в межах школи та мережі шкіл;
- підтримує увагу протягом тривалого періоду часу, втілює очікування щодо постійного вдосконалення;

- використовує оцінювання для активного моніторингу навчання учнів та забезпечення зворотного зв'язку щодо навчання і практики педагогів;
- втілює чітко сформульовану теорію чи модель навчання дорослих;
- моделює ефективну практику викладання у школах і відповідає їй [11].

Цікавими виявляються наукові підходи до вивчення процесу професійного розвитку педагогів. Одним із провідних підходів є акмеологічний.

Наука акмеологія досліджує проблему становлення і розвитку особистості як професіонала педагогічної діяльності. Умовою продуктивної творчої діяльності сучасної людини є освіта та, відповідно, професіоналізм особистості, який формується на підставі освітньої діяльності, індивідуальності у вирішенні практичних і теоретичних, спеціальних і професійних завдань.

Автори акмеологічної концепції професійного розвитку відзначають, що професіоналізм особистості досягається у процесі формування професійно важливих здібностей, розвитку особистісно-ділових якостей, розширення простору особистості, її професійного і морального збагачення, рефлексивної організації, рефлексивної культури, творчого й інноваційного потенціалу, мотивації досягнень, розкриття творчого потенціалу, наявності сильної й адекватної мотивації [4]. Акмеологи підкреслюють, що навіть за досягнення високого рівня професіоналізму фахівці не припиняють розвиватися.

Професійний розвиток ґрунтується не лише на акмеологічному підході. Дослідниця В. Шарко, окрім акмеологічного підходу до професійної підготовки вчителя, виокремила і такі підходи, як: гуманістичний, праксеологічний, компетентнісний, синергетичний, системний, аксіологічний, герменевтичний, культурологічний, діяльнісний, рефлексивний, технологічний, особистісно орієнтований, інтегративний, андрагогічний, адаптаційний, контекстний [21]. Автор стверджує, що така різноманітність дає змогу науковцям вибрати той чи інший підхід, але найчастіше вчені спираються на сукупність декількох підходів, що підвищує ефективність підготовки.

У деяких працях науковців акцентується увага на функціональному та методологічному підходах у педагогіці, які забезпечують реалізацію професійного розвитку педагогів [17].

Виділяються загальні характеристики, які об'єднують різні підходи та концепції професійного розвитку, а саме:

- урахування закономірностей розвитку й саморозвитку фахівця та певних умов, у яких здійснюється його професійний розвиток;

- забезпечення самореалізації творчого потенціалу особистості;
- набуття особистістю конкурентоспроможності та мобільності в соціумі.

Отже, професійний розвиток – процес формування суб'єкта професійної діяльності, тобто системи певних властивостей в умовах неперервної професійної освіти, самовиховання та здійснення професійної діяльності. У процесі професійного розвитку особистість оволодіває системою професійно важливих якостей, до якої входять комунікативні, мотиваційні, характерологічні, рефлексивні, освітні, інтелектуальні, психофізіологічні властивості людини. У процесі професійного розвитку формуються світоглядні, етичні якості, спеціальні наукові, технічні, технологічні знання, уміння, навички, здібності особистості фахівця.

Професійний розвиток асистента вчителя – це свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня його професійної компетентності й розвитку професійнозначущих якостей відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної діяльності та власної програми розвитку.

На основі літературних джерел [20-22] визначимо найпоширеніші бажані якості особисті якості асистента вчителя:

- вміння спрямовувати всі свої якості на досягнення педагогічних завдань;
- гіпертимність.

Соціальна активність, бажання сприяти вирішенню проблем, що стосуються педагогічної діяльності:

- урівноважений і сильний тип нервової системи;
- бажання працювати з дітьми, отримання від цього духовного задоволення;
- уміння враховувати індивідуальні особливості учнів;
- вимогливість (до інших і до себе);
- вміння ставити і чітко формулювати цілі;
- чуйність і добросердечність;
- вміння швидко приймати правильні рішення в екстремальних умовах;
- організованість;
- впевненість у собі;
- схильність до демократичного стилю спілкування;
- адекватна самооцінка;
- безконфліктність;
- вміння співпрацювати.

У той же час хорошим асистентом учителя ніколи не стане той, кому властиві такі риси:

- мстивість;

- упередженість;
- неухажність;
- неврівноваженість;
- зарозумілість;
- безпринципність;
- безвідповідальність;
- некомпетентність;
- схильність до рукоприкладства;
- агресивність;
- грубість.

І зрозуміло, що головне «протипоказання» до педагогічної діяльності – це небажання самоудосконалюватися. Так, професія педагога надзвичайно соціальна, і багато сказане має відношення саме до морального, духовного аспекту.

Звичайно ж, є маса інших факторів професійного розвитку педагога. Але, якщо резюмувати, то ось які якості та особливості повинні бути у людини, що бажає займатися цією діяльністю і надалі вдосконалюватися в ній:

- тенденція до лідерства;
- висока ерудованість, добре поставлене мовлення;
- вміння спрямовувати всі свої якості на досягнення педагогічних завдань.
- гіпертимність;
- соціальна активність, бажання сприяти вирішенню проблем, що стосуються педагогічної діяльності;
- урівноважений і сильний тип нервової системи;
- вміння враховувати індивідуальні особливості учнів;
- вимогливість (до інших і до себе);
- вміння ставити і чітко формулювати цілі;
- чуйність і добросердечність;
- вміння швидко приймати правильні рішення в екстремальних умовах;
- організованість;
- впевненість у собі;
- схильність до демократичного стилю спілкування;
- адекватна самооцінка;
- безконфліктність;
- вміння співпрацювати.

Гарним асистентом ніколи не стане ледача людина, яка не бажає розвиватися. Вона просто не зможе навчити своїх учнів чогось корисного і дійсно потрібного, а це і є сутністю корекційно-педагогічної діяльності.

Можна виокремити кілька етапів і результатів професійного розвитку, або професіонального генезу особистості: професійне

самовизначення і вибір професії, професійна підготовка і формування особистісної готовності оволодіння професією, професійна освіченість, компетентність, майстерність, культура фахівця [3].

Таким чином, професійний розвиток асистента вчителя – важливий фактор в управлінні якістю освіти, який стає вирішальною умовою зростання соціальної ефективності освіти. Професія вчителя спонукає педагога вчитися все життя.

Перейдемо до висвітлення поняття «управління професійним розвитком асистента вчителя».

Управління професійним розвитком учителів виступає через узгодженість дій усіх суб'єктів управління і самоуправління: директора школи, заступника директора, керівника методичного об'єднання, наставника, психолога, колеґ-учителів.

З огляду на це, управління професійним розвитком асистента учителя є соціально значущою проблемою в педагогіці, яка потребує усвідомлення, хоча її розв'язання ускладнюється тим, що ніхто у закладі вищої освіти не готує асистента вчителя. Прийшовши до школи, молодий фахівець самотужки впливається у нову професійну діяльність, опановуючи нові вимоги до асистента вчителя в умовах закладу загальної середньої освіти.

Орієнтація на розвиток учителя як особистості може бути реалізована в педагогічній практиці лише на науково обґрунтованих засадах педагогічної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів, оскільки саме вони спроможні створити освітнє середовище, здатне забезпечити сталий збалансований професійний розвиток особистості учителя.

Проблемі освітнього середовища, його значущості для розвитку особистості присвячені наукові праці А. Білінського, Н. Гонтаровської, В. Слободчикова, В. Ясвіна та ін.

Український учений А. Білінський, аналізуючи термін «освітнє середовище», називає його багатоаспектним поняттям і розглядає не лише як «різноманітну полікультурну освітню систему, індивідуальну для кожного суб'єкта навчання, а й умову для побудови власного «Я», що забезпечує створення підґрунтя для актуалізації внутрішнього світу особистості, її якісного саморозвитку й самореалізації» [2].

Створення освітнього середовища передбачає забезпечення творчої співпраці та духовної взаємодії педагогів і учнів на діалогічних засадах; конструювання педагогічних ситуацій для активізації творчого підходу у вирішенні завдань, самостійності, самовдосконалення, самовираження і самореалізації; використання інноваційних технологій; організацію творчої проектної діяльності педагогів; варіативність професійної підготовки з орієнтацією на індивідуально-творчий розвиток особистості.

На думку В. Слободчикова, освітнє середовище розпочинається там, де «відбувається зустріч утворюючого з утворюваним, де між окремими суб'єктами освіти починають вибудовуватися певні зв'язки і стосунки». Освітнє середовище «у цілому та кожен з його компонентів окремо впливають на формування професійної компетентності фахівця ..., кожен його суб'єкт змінюється сам, змінює ситуацію навколо себе, наповнює освітнє середовище новими знаннями, досвідом, способами діяльності, формує нові потреби»[20].

Під поняттям «освітнє середовище» варто розуміти цілеспрямовано організовану, керовану, відкриту соціально-педагогічну систему, що забезпечує розвиток особистості педагога, реалізацію його творчого потенціалу, формування фахових компетентностей.

У системі управління процес професійного розвитку педагогів фіксується зростанням професійної кваліфікації.

Дослідниця О. Аврутіна виокремлює два види кваліфікації – формальну і фактичну. Формальна кваліфікація, на думку авторки, відображає певний мінімум знань, умінь і навичок, який необхідний педагогам для реалізації освітнього процесу. У формальній кваліфікації є підтвердження у вигляді сертифіката або посвідчення, і не враховуються фактичні знання і уміння педагога, який може знати більше, ніж зазначено у його кваліфікаційних вимогах. Фактична ж кваліфікація передбачає сукупність наявних знань, умінь та навичок, які є наявними у фахівця і визначають рівень його професійної майстерності.

Важливо відзначити, що саме зміни у фактичній кваліфікації – один із змістів процесу професійного розвитку педагогічних кадрів, вони пов'язані з ефективністю педагогічної праці.

Професійний розвиток асистента вчителя включає:

1. Спеціальні знання і вміння (допомагає концентрувати увагу, сприяє формуванню саморегуляції та самоконтролю здобувача освіти; сприяє розвитку дітей з особливими освітніми потребами, поліпшенню їхнього психоемоційного стану; стимулює розвиток соціальної активності дітей; сприяє виявленню та розкриттю їхніх здібностей, талантів, обдарувань шляхом їхньої участі в науковій, технічній, художній творчості; створює освітні ситуації, атмосферу оптимізму та впевненості у своїх силах і майбутньому надає освітні послуги, спрямовані на задоволення освітніх потреб здобувачів освіти; здійснює соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами; дбає про професійне самовизначення та соціальну адаптацію; сприяє розвитку дітей з особливими освітніми потребами, поліпшенню їхнього психоемоційного стану).

2. Особистісні якості (бажання працювати з дітьми, отримання від цього духовного задоволення; уміння враховувати індивідуальні особливості учнів; вимогливість до інших і до себе; чуйність і добросердечність, організованість; впевненість у собі; схильність до демократичного стилю спілкування; безконфліктність).
3. Дослідницькі вміння (спостереження за дитиною з метою вивчення її індивідуальних особливостей, здібностей, інтересів та потреб; разом з командою супроводу розробляє індивідуальну програму розвитку, вивчає особливості діяльності й розвитку дітей з особливими освітніми потребами, оцінює навчальні досягнення учня; оцінює виконання індивідуальної програми розвитку; вивчає та аналізує динаміку розвитку учня).
4. Уміння професійної взаємодії (організації освітнього процесу в класі/групі з інклюзивним навчанням; допомогу учням/вихованцям з особливими освітніми потребами в організації робочого місця; співпрацює з фахівцями, які безпосередньо працюють з дитиною з особливими освітніми потребами; бере участь у розробленні індивідуальної програми розвитку; забезпечує разом з іншими працівниками здорові та безпечні умови освітнього процесу та праці).

На думку В. Радула, мобільність освітнього середовища є критерієм його здатності до органічних еволюційних змін у контексті взаємодій із середовищем існування. Передбачається продумана адаптація до суспільних змін, яка, з одного боку, враховує нове соціальне замовлення, а з іншого – не спричиняє деструктивних ситуацій в освітньому середовищі [16].

Отже, якість професійного розвитку безпосередньо залежить від створення освітнього середовища, яке допоможе розвивати вчителя самодостатньою особистістю, конкурентоспроможною, успішною та затребуваною на ринку праці, здатною до самовдосконалення в професійній діяльності й безперервного саморозвитку впродовж усього життя.

Розвиток професійної особистості та освітнє середовище є взаємообумовленим процесом. Значної уваги заслуговує зацікавленість педагогів питанням створення освітнього середовища та використання його можливостей для всебічного розвитку особистості. Об'єднані спільними цілями та діяльністю, члени освітнього середовища вступають у певні відносини відповідальної залежності при безумовній рівності всіх членів і їхній однаковій надійності перед колективом.

Оскільки інтерактивна взаємодія асистента вчителя і вчителя в умовах освітнього середовища потребує певної зміни в організації роботи колективу, то необхідно починати з психологічної адаптації асистентів учителів до неї – спочатку використовувати прості

інтерактивні методи (роботу в малих групах, «мозковий штурм»), а потім додавати інші методи. Застосування інтерактивних методів навчання сприяє співробітництву, порозумінню і доброзичливості.

Отже, створення освітнього середовища, може реалізовуватися в послідовній роботі з використанням інтерактивних методів роботи, семінарів, занять тощо, які спрямовані на професійний розвиток педагога у загально-освітньому навчальному закладі.

У свою чергу, професійний розвиток суб'єктів освітнього середовища потребує його розвитку, оскільки кожен його суб'єкт змінюється сам, змінює ситуацію навколо себе, наповнює освітнє середовище новими знаннями, досвідом, способами діяльності, формує нові потреби.

Таким чином, можна зробити висновки, що професійний розвиток фахівця формується під впливом освітнього середовища.

Управління освітнім середовищем має здійснюватися у напрямках його насичення, диверсифікації, створення умов для можливості побудови індивідуальної траєкторії формування особистості асистента учителя, його самовизначення, самореалізації, задоволення освітніх і особистісних потреб.

У Законі України «Про освіту» визначено, що розвиток освіти має базуватися на використанні нових прогресивних концепцій, впровадженні в навчально-виховний процес сучасних педагогічних технологій та науково-методичних досягнень, на відмові від авторитарної педагогіки; закріпленні права вчителя на вибір методів, засобів і організаційних форм навчання.

Щоб здійснити цей вибір, учитель має бути добре поінформованим про досягнення педагогічної науки і практики в методиці викладання шкільних предметів. Уже давно увійшли в практику роботи вчителів уроки з активними формами навчання. А зараз усе популярнішим стає інтерактивне навчання. І вже нікого з учителів не треба переконувати в тому, що основою розвитку творчої особистості учня є створення ситуацій активного пошуку, здогадок, роздумів, дискусій, розв'язання протиріч. Урок без таких методів – це вчорашній день. Так само й у науково-методичній роботі. Зараз більше практикуються нетрадиційні форми науково-методичної роботи з використанням інтерактивних методик, коли задіяний увесь колектив.

Головними ознаками професійної майстерності асистента вчителя є бездоганне вміння організувати освітній процес, формувати у здобувачів освіти позитивні риси особистості, розвивати їхні творчі здібності та нахили [14].

Професійна компетентність асистента вчителя є явищем багатокомпонентним, яке включає в себе і методичну підготовку. Відповідно до основних аспектів педагогічної праці виокремлюють

різновиди педагогічної діяльності, серед яких важливе місце займає методичний напрям.

Методичну роботу асистента слід розуміти як діяльність, спрямовану на постановку педагогічних задач, які вдосконалювали б зміст, структуру й систему освіти осіб з ООП, і вироблення нестандартних, оригінальних шляхів та засобів їх розв'язання з метою розвитку суб'єктів освітньої взаємодії. З метою ознайомлення асистентів вчителів з інтерактивними методиками, вироблення в них позитивного ставлення до інтерактивних технологій навчання, зацікавлення в їхньому використанні варто проводити методичні оперативки, педради, засідання шкільних методичних об'єднань асистентів вчителів, семінари-практикуми з інклюзивної педагогіки у формі тренінгів, ділових ігор, з використанням інтерактивних методик [18].

Використання асистентом учителя традиційних і нетрадиційних методів, різних форм взаємодії з батьками здобувачів освіти з особливими освітніми потребами має одну загальну мету – зробити щасливою особистість, яка дорослішає та вступає у сучасне життя. Отже, взаємодія педагогів і батьків у закладі освіти з інклюзивним навчанням – це цілісна соціально-психологічна система, яка становить єдність перцептивного (співсвідомість), комунікативного (спілкування) та інтерактивного (співпраця, співтворчість) компонентів, що взаємопов'язані між собою: асистент учителя/вихователя може зрозуміти внутрішній світ батьків.

Окрім того, варто здійснювати й інші методичні заходи, які стали вже традиційними, використовуючи інноваційні технології, зорієнтовані на особистісну рефлексію асистента вчителя. Під час таких заходів відбувається звільнення від педагогічних стереотипів у мисленні, виявляється творчий, пошуковий підхід до педагогічної діяльності вчителів.

У їхній основі лежать ділові ігри, які значно активізують пізнавальну діяльність асистентів учителів, оскільки вимагають від них певної теоретичної підготовки, уміння застосовувати теоретичні знання на практиці. Проведення нестандартних форм методичної роботи сприяє підвищенню фахової майстерності, стимулює до самоосвіти, дає можливість поєднувати індивідуальні та групові форми роботи, виявляти загальну ерудицію асистентів учителів.

Можна запропонувати такі теми для дискусії:

- «Актуальні проблеми діяльності асистента вчителя»;
- «Стимулювання пізнавальної активності учнів з особливими освітніми потребами дітей з особливими освітніми потребами»;
- «Нетрадиційні методи роботи з дітьми з особливими освітніми потребами»;

- «Інклюзивні педагогічні технології»;
- «Урок в особистісно зорієнтованому навчанні»;
- «Педагогічна творчість асистента вчителя»;
- «Індивідуальна, парна та групова діяльність – складові сучасного навчання»;
- «Шляхи підвищення ефективності уроку у роботі вчителя та асистента вчителя».

Отже, виходячи з нових реалій і потреб суспільства, ми розуміємо та відчуваємо на практиці, що особливістю сучасності стає те, що вчителі мають набути вміння самостійно робити вибір, активно діяти та природно сприймати зміни, вміти структурувати свій життєвий простір і вчитися протягом усього життя.

З практики роботи стає зрозумілим, що інтерактивні методи в роботі з педагогічними кадрами допоможуть подолати розрив між освітою та вимогами життя, дозволять істотно активізувати пізнавальну діяльність та прагнення вчителя до самовдосконалення. Учити самого себе – девіз кожної особистості, яка прагне до підвищення педагогічної майстерності, а в результаті – до саморозвитку особистості самого вчителя та його вплив на розвиток особистості учня.

Системний підхід до організації науково-методичного супроводу вчителя передбачає вироблення алгоритму взаємодії: визначення мети, завдань, головної ідеї (змісту діяльності), пошук і створення нових форм і методів, шляхів досягнення цілей та конкретизацію, узагальнення, аналіз досягнених результатів, вироблення методичних рекомендацій, створення програм та ін. Пріоритетним у цьому процесі є визначення головної мети, теми, методичної проблеми. Саме вона визначає спосіб і характер практичних дій, науково-методичних та дидактичних заходів, визначає ефективний напрям діяльності.

Зауважимо, що поряд з традиційними та інноваційними формами роботи особливий акцент надається самоосвітній діяльності вчителя.

Сучасний асистент учителя в умовах інформатизації суспільства має активно працювати над самоудосконаленням, саморозвитком, збагаченням педагогічних, технологічних, методичних знань. Для стимулювання самоосвітньої діяльності асистентів учителів широко використовуються різноманітні інтерактивні технології. Практикується виконання асистентами вчителя таких вправ:

1. На основі глибокого аналізу визначте принципові недоліки у системному підході до організації науково-методичної роботи. Підготуйте відповідні рекомендації для обговорення в колективі.
2. Розглянувши будь-які 2–3 типові заходи (семінари, майстер-класи, роботу творчих груп), визначте їхню підпорядкованість

головній методичній меті (темі, проблемі).

3. Продовжіть ряд: творчий асистент вчителя – це...

Створення сприятливої психологічної атмосфери навчання, яка характеризується взаємною повагою учасників процесу, доброзичливістю, взаємодопомогою та товариськими стосунками – важлива умова ефективної організації методичної роботи. Відмова від гострої критики і покарань, забезпечення умов для вільного висловлювання власного бачення питань навчання, можливість довести, захистити власну позицію забезпечують демократичність та сприяють творчості педагога, а творчість – це частина успіху педагогічної справи.

Якісною та продуктивною може стати робота психологічної служби, яка має ряд важливих напрацювань та забезпечує психологічний супровід кожного асистента вчителя та учня з особливими потребами, проводить системну роботу з батьками, забезпечуючи позитивний мікроклімат у колективах, позитивний імідж системи освіти для громадськості. Особлива увага психологічної служби приділяється молодим педагогам, малодосвідченим учителям, психологам.

Надважливим у процесі методичного супроводу педагогів є створення навчально-методичних умов реалізації навчально-виховного процесу. Розробка науково-методичних матеріалів має базуватися на принципах науковості навчального матеріалу, його відповідності основним положенням і завданням навчального предмету.

З огляду на це, управління професійним розвитком асистента вчителя є соціально значущою проблемою в педагогіці, яка потребує усвідомлення, хоча її розв'язання ускладнюється тим, що навчати асистента вчителя необхідно у процесі його професійної діяльності, опановуючи нові вимоги до сучасного педагога та до процесу навчання в умовах реформування освіти.

Реалізуючи окреслені умови, асистент учителя повинен мати:

- розвинені комунікативні та організаційні здібності, здатність співчувати, співпереживати;
- ціннісні орієнтації, спрямовані на розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, на творчу педагогічну діяльність;
- навички вирішення конфліктних ситуацій.

Учитель та асистент учителя – це єдина команда: вони постійно контактують між собою, обмінюються інформацією і намагаються знайти ті підходи, які допоможуть дитині засвоїти навчальний матеріал.

Модель професійного розвитку педагога (за Б.Гершунським) передбачає три іпостасі:

- спеціаліст;
- особистість;
- дослідник.

Розглянемо ці іпостасі на прикладі професійної діяльності асистента вчителя.

Як спеціаліст асистент учителя повинен володіти сучасними освітніми технологіями і знанням основних тенденцій сучасної освіти.

Як особистість має володіти громадянськістю, мобільністю, медіаосвітністю, коадаптаційною майстерністю і здатністю до самоактуалізації.

Як дослідник асистент вчителя має здійснювати апробацію інноваційних технологій в освітньому процесі, проводити педагогічний експеримент, здійснювати моніторинг результативності корекційно-освітньої діяльності та динаміки розвитку учня з особливими освітніми потребами.

Фактичний рівень професійного розвитку педагога, його кваліфікації, компетентності та досвіду, ступінь професійної готовності педагогічного колективу можуть не відповідати рівню складності поставленого соціумом творчого завдання [11]. В силу зміни соціально-освітніх потреб професійні завдання стають усе більш комплексними, що вимагає від педагогів зростаючого рівня професіоналізму. Недолік кваліфікації і досвіду педагогічних кадрів, їх відставання від складності професійних завдань вказують на загальну потребу суспільства, окремого педагога і педагогічного колективу в постійному і випереджаючому, перспективному професійному розвитку [3].

Професійний розвиток педагогічних кадрів – важливий фактор в управлінні якістю освіти, але в діяльності освітньої системи цей фактор часто стає вторинним. Однак у режимі інтенсивного розвитку професійний розвиток педагогічних кадрів стає вирішальною умовою зростання соціальної ефективності освіти [8]. Професія асистента вчителя спонукає педагога вчитися все життя [13].

Перехід до нової моделі професійної компетентності педагога має забезпечуватися оновленою моделлю управління розвитком професійної компетентності педагогічного колективу, яка покликана забезпечити формування ключових професійно-педагогічних компетентностей членів педагогічного колективу [4].

Професійний розвиток асистента вчителя – це процес, у ході якого формується комплекс значущих якостей, що виражають цілісну структуру, а також особливості супровідної діяльності. І багато в чому саме він визначає якість освіти, що надається вчителем. Тому що дійсно чогось навчитися можна лише у того педагога, який сам продовжує удосконалюватися протягом всього

життя. І так як ця тема дуже велика і актуальна, зараз слід приділити їй трохи більше уваги.

Розглянемо особливості розвитку асистента вчителя.

Професійний розвиток педагога відбувається за допомогою трансформації впливу соціального середовища через на власні внутрішні установки. Основою для професійного розвитку є:

- висока важливість своєї професійної ролі;
- узагальнення посередницької діяльності, прогнозування перспектив;
- осмислення ймовірних педагогічних рішень, а також їх наслідків;
- здатність до самоконтролю;
- бажання вдосконалюватися і розвиватися [12].

У ході професійної соціалізації якості педагога не тільки формуються, вони ще й змінюються, можуть посилюватися або послаблюватися.

Важливо зауважити, що в цьому процесі асистент учителя є не тільки носієм яких-небудь якостей, але й виступає в ролі провідника, є прикладом для наслідування.

Учитель, що знаходиться на гідному рівні особистісного і професійного розвитку, активно перетворює в кращу сторону не тільки себе, але і всю педагогічну діяльність у цілому, задає нові стандарти.

Дітям у школах намагаються прищепити навички, що дозволяють їм продуктивно вчитися, а також реалізовувати пізнавальні інтереси, освітні потреби та професійні запити, які у них сформуються в подальшому.

Тому на перший план виходить завдання організувати освітнє середовище, яке сприяло б розвитку і вдосконаленню особистісної сутності кожного учня.

Розв'язання цього завдання безпосередньо залежить від того, які вчителі працюють у закладі загальної середньої освіти. І ось тут має місце професійний розвиток педагога. Адже вчитель – це ключова фігура реформування освіти. В нашому світі, який постійно змінюється, головною його якістю стає вміння вчитися.

План професійного розвитку педагога завжди складається в індивідуальному порядку, але мета в будь-якому випадку одна – підвищення рівня професійної компетентності відповідно до вимог, що пред'являються в сучасному світі до викладачів.

Супутніми завданнями можуть бути вивчення і подальше використання сучасних методик та технологій для організації навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами, створення корекційного освітнього середовища, формування самостійності.

Зазвичай до плану професійного розвитку асистента вчителя належить:

- освоєння інклюзивних технологій і подальше їх застосування. Це необхідно для адресної роботи з різними контингентами вихованців, починаючи з соціально вразливих дітей, закінчуючи обдарованими;
- формування та вдосконалення індивідуального стилю роботи з коною категорією дітей з особливими освітніми потребами;
- освоєння технологій, прийомів і методів, відповідних Новій українській школі;
- прийняття активної участі в різних конкурсах, конференціях, практикумах і семінарах;
- розробка і подальша реалізація нових індивідуальних програм розвитку вихованців (як правило, спільно з батьками);
- освоєння спеціальних технологій і подальше їх застосування в цілях реалізації корекційно-розвиваючих завдань;
- створення для розкриття індивідуальних здібностей вихованців оптимальних умов, сприяння формуванню в них навичок самостійної навчальної діяльності, залучення для цього інформаційних і комунікативних технологій.

Асистент учителя – це людина, яка супроводжує учня не лише у навчальному процесі, але й постійно моніторить стан розвитку дитини, рівень засвоєння знань та інформує про це оточення – батьків, педагогів, команду супроводу.

Згідно з нормативно-правовими документами у процесі освітньої діяльності асистент учителя виконує організаційну, навчально-розвиткову, діагностичну, прогностичну та консультативну функції.

1. Організаційна. Допомогає в організації освітнього процесу в класі з інклюзивним навчанням; надає допомогу учням з особливими освітніми потребами в організації робочого місця; проводить спостереження за дитиною з метою вивчення її індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів та потреб; допомагає концентрувати увагу, сприяє формуванню саморегуляції та самоконтролю учня; співпрацює з фахівцями, які безпосередньо працюють із дитиною з особливими освітніми потребами та беруть участь у розробці індивідуальної програми розвитку. Забезпечує разом з іншими працівниками здорові та безпечні умови навчання, виховання та праці. Веде встановлену педагогічну документацію.
2. Навчально-розвиткова. Співпрацюючи з учителем класу, надає освітні послуги, спрямовані на задоволення освітніх потреб учнів;

здійснює соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами, дбає про професійне самовизначення та соціальну адаптацію учнів. Сприяє розвитку дітей з особливими освітніми потребами, поліпшенню їхнього психоемоційного стану. Стимулює розвиток соціальної активності дітей, сприяє виявленню та розкриттю їхніх здібностей, талантів, обдарувань шляхом їхньої участі в науковій, технічній, художній творчості. Створює навчально-виховні ситуації, атмосферу оптимізму та впевненості у своїх силах і майбутньому.

3. Діагностична. Разом із групою фахівців, які розробляють індивідуальну програму розвитку, вивчає особливості діяльності і розвитку дітей з особливими освітніми потребами, оцінює навчальні досягнення учня; оцінює виконання індивідуальної програми розвитку, вивчає та аналізує динаміку розвитку учня.
2. Прогностична. На основі вивчення актуального та потенційного розвитку дитини бере участь у розробці індивідуальної програми розвитку.
3. Консультативна. Постійно спілкується з батьками, надаючи їм необхідну консультативну допомогу; інформує вчителя класу та батьків про досягнення учня. Дотримується педагогічної етики, поважає гідність особистості дитини, захищає її від будь-яких форм фізичного або психічного насильства. Постійно підвищує свій професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру [1].

Сьогодні асистентами учителів працюють педагогічні працівники, які не мали відповідної фахової підготовки у закладі вищої освіти тому намагаються самостійно зорієнтуватись у специфіці цієї посади.

У зв'язку з цим управління професійним розвитком асистента вчителя передбачає допомогу і залучення ресурсів з таких питань:

- розширення уявлень та формування знань про основні принципи організації та впровадження інклюзивної освіти;
- специфіку співпраці з учителем;
- роль асистента вчителя у діяльності команди психолого-педагогічного супроводу;
- у розробці та реалізації індивідуальної програми розвитку;
- диференціацію та індивідуалізацію освітнього процесу в інклюзивному класі;
- налагодження ефективної співпраці з батьками.

Умови, необхідні для успішного впровадження інклюзивної освіти:

- застосування особистісно зорієнтованих методів навчання (індивідуалізація, диференціація);

- забезпечення безперешкодного доступу до будівель і приміщень такого закладу для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та дітей з вадами зору;
- забезпечення необхідними навчально-методичними та індивідуальними технічними засобами навчання тощо.

Посада передбачає, що асистент учителя має володіти знаннями про особливості розвитку дітей, різні види порушень і поведінкових проявів, можливостями врахування специфіки розвитку та вміннями ефективної реалізації стратегії залучення та підтримки дитини з особливими освітніми потребами, стимулювання в освітньому середовищі

Асистент повинен мати відповідну професійну підготовку та володіти рядом компетенцій. Підґрунтям для управління розвитку асистента вчителя є принципи дитиноцентризму, детермінованості, індивідуалізації, варіативності, диференційованості, оптимальності, що, у свою чергу, вибудовуються на основі системного, компетентнісного та культурологічного підходів та забезпечують провідну діяльність на засадах особистісно діяльнісного підходу, який передбачає, що в центрі навчання знаходиться дитина з особливими освітніми потребами як особистість (її мотиви, цілі, неповторний психологічний склад).

У сучасній педагогіці з появою посади асистента вчителя неабиякої актуальності набуває термін «педагогічна підтримка». У розрізі інклюзивного навчання та забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії навчання дитини з особливими освітніми потребами у закладі освіти педагогічну підтримку розглядають як повноправну складову компонентів навчального процесу, таких як навчання та виховання. Сутність педагогічної підтримки полягає у визначенні в дитини з особливими освітніми потребами власних інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод, що заважають їй зберегти свою людську гідність і самостійно досягати бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, здоровому способі життя.

Додаткова підтримка в освітньому процесі – це комплекс додаткових постійних чи тимчасових послуг для осіб з особливими освітніми потребами в освітньому процесі, зокрема психолого-педагогічні та корекційно-розвивальні послуги, послуги асистента вчителя, асистента дитини, забезпечення спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку тощо, що відповідають індивідуальним потребам здобувача освіти.

Виходячи з інтересів учня, рівня його знань і вмінь, асистент здійснює свої посадові функції: визначає завдання занять та формує, спрямовує і корегує освітній процес розвитку особистості дитини з особливими освітніми потребами. Отже, мета кожного

уроку, заняття з реалізації особистісно діяльнісного підходу формується з позиції та індивідуальних здібностей кожної окремої дитини, однак з урахуванням взаємозв'язку «учень з особливими освітніми потребами – весь клас». Наприкінці заняття дитина з особливими освітніми потребами, як і вся учнівська спільнота класу, має розуміти: чого він сьогодні навчився, чого не знав або не міг зробити.

Учитель має загальнопедагогічну професійну підготовку та володіє методами, технологіями навчання, актуальними для навчання нормотипових учнів, у той час як асистент педагога має фахову підготовку зі спеціальної педагогіки та психології, методичний інструментарій, що актуальний для навчання учнів з особливими освітніми потребами. Співвіднесення цих професійних площин у спільній педагогічній діяльності зумовлює і зворотний зв'язок. Тобто не лише асистент учителя має поділитися з учителем відповідними знаннями в галузі спеціальної педагогіки, а й отримати від учителя відповідну інформацію щодо навчання нормотипових учнів. Розглядаючи організаційний аспект роботи асистента вчителя, слід зауважити, що тут, як і взагалі в інклюзивному навчанні, не існує універсальних інструкцій, а лише рекомендації, так і стосовно асистента вчителя неможливо передбачити всі варіанти, що виникають на практиці.

У кожному конкретному випадку, приймаючи рішення, слід ураховувати індивідуальні особливості навчально-пізнавальної діяльності дитини з особливими потребами, рекомендації фахівців та батьків, наявні ресурси тощо.

Однією з найважливіших передумов успішного розвитку дитини з особливими освітніми потребами є створення сприятливих, комфортних умов. Мета роботи асистента вчителя полягає в організації умов для успішного включення дитини з особливостями розвитку в середовище школи [1, с.14].

Активна взаємодія членів команди супроводу забезпечує:

- створення і моніторингу індивідуальної програми розвитку для кожної дитини з особливими освітніми потребами;
- визначення напрямів психолого-педагогічних та корекційно-розвивальних послуг, що можуть бути надані в межах закладу освіти на підставі висновку інклюзивно-ресурсного центру та надання цих послуг;
- надання методичної підтримки педагогічним працівникам закладу освіти з організації інклюзивного навчання;

Асистент учителя не є головною особою, яка відповідає за організацію освітнього простору в учнівському середовищі, але він активно бере у цьому участь.

Професійний розвиток педагога є неможливим без етичних установок та якостей. Коротко зупинимось на них.

Витримка і самовладання. Витримка і самовладання є серед них ключовими. Асистенту вчителя завжди потрібно зберігати спокій, тримати під контролем свої почуття, не давати волі темпераменту. Під час уроку асистент учителя повинен бути оптимістичним, життєрадісним і бадьорим, але не надмірно збудженим.

Без цих якостей розвиток професійної діяльності асистента вчителя неможливо, оскільки його діяльність – це сфера, насичена напруженими ситуаціями і факторами, які пов'язані з можливістю виникнення підвищеної емоційності. З огляду на це, без терпіння, такту, толерантності, раціональності та стійкості в цій діяльності не обійтись.

Совість. У цьому випадку мають на увазі суб'єктивне усвідомлення асистентом учителя своєї відповідальності і обов'язку перед дітьми з особливими освітніми потребами, яке пробуджує потребу вступити у відповідності з нормами педагогічної етики. Адже саме з цього і народжується професійна самовідданість.

Педагогічна справедливість. Вона проявляється в об'єктивному ставленні асистента вчителя до кожного учня. Справжній фахівець не ділить вихованців на «улюблених» та «нелюбимих». А якщо якісь учні і викликають симпатію, то це ніяк не впливає на оцінку їхніх успіхів.

Честь і етика. Честь у цьому випадку висуває певні вимоги до поведінки асистента вчителя, спонукає у певних ситуаціях вести себе відповідно до професії та соціального статусу. Гармонія поведінки, свідомості і моральних почуттів асистента вчителя виявляється у всьому, але зокрема у спілкуванні (з дітьми з особливими освітніми потребами, батьками, колегами).

Культура. Соціальна та професійна роль, яку виконує асистент учителя, висуває особливі вимоги до морального вигляду і культурного рівня. Якщо асистент учителя знизить планку, то він тим самим не тільки себе принизить, а ще й спровокує погіршення ставлення до себе в класі з боку учнів, їх батьків та колег.

Науково-теоретичні пошуки дозволяють виокремити основні принципи організації професійного розвитку педагогів:

- перетворення наукових істин на живий досвід творчої праці;
- інтеграція освіти та спеціальної педагогічної, психологічної і методичної підготовки;
- органічне поєднання професійних якостей вчителя і вихователя;
- неперервна самостійна робота з розвитку професійної компетентності;
- єдність і взаємозв'язок теоретичної та практичної підготовки;

- спілкування із книгою як засіб професійного та загально-культурного розвитку;
- наявність ідеї як стимулу самовдосконалення.

Визначимо основні умови, необхідні для професійного розвитку асистента вчителя у системі неперервної педагогічної освіти:

- внутрішня мотивація асистента вчителя до підвищення кваліфікації (усвідомлення розбіжностей між власними цілями та практикою);
- критичний аналіз наявних знань, умінь, навичок, ставлення до роботи асистента вчителя (усвідомлення цінності власних знань теорії і практики, недостатності своїх знань та потреби оволодіння новими);
- конструювання нових знань, розвиток умінь, навичок, надій та ставлення асистента вчителя до роботи (усвідомлення цілей навчальної діяльності, практичного застосування нових знань, умінь і навичок);
- когнітивна реструктуризація знань (усунення дисонансу між попередньо освоєними та новими знаннями і реаліями сучасності);
- створення соціального клімату, сприятливого для професійного розвитку асистента вчителя.

На основі наукових джерел виокремимо спільні засади, на яких ґрунтується професійний розвиток:

- об'єктивна реальність та ідеї комплексної системної проєкції навчального процесу;
- соціальний аспект професійного розвитку й інтеграційні зв'язки між наукою, ідеологією, реаліями повсякденного життя суспільства;
- принципи автономності й різноманітності;
- конструктивізм, згідно з яким знання генеруються під дією внутрішніх та зовнішніх чинників і впливів;
- комплекс професійних знань, що розвиваються на основі різноманітних джерел походження (емпіричні, технологічні, особисті, етичні, ідеологічні, міжпредметні, знання педагогічних дисциплін);
- зміст практичних знань на основі досліджень і професійного розвитку вчителів.

Умови розвитку професійного розвитку поділяються на зовнішні і внутрішні, тож перерахуємо їх.

Внутрішня умова – невгамовне бажання займатися цією діяльністю.

Зовнішні умови:

- матеріальне і моральне стимулювання досягнень;
- сприятливе акмеологічне середовище;

- стороння віра в успіх професійної діяльності;
- постійна підтримка асистента вчителя на кожному етапі його професійного шляху;
- допомога в реалізації педагогічного творчого потенціалу;
- мотивування в розвитку освітньої установи, націленість на його процвітання;
- надання можливостей для досягнення успіху в професійній діяльності (усім без винятку вчителям).

Професійне самовиховання спрямоване на реалізацію педагогом себе як особистості. Прагнення до самовдосконалення, самоосвіта є важливими чинниками професійного зростання вчителя, що забезпечують розширення його творчих можливостей, пізнавальних інтересів та формування творчої індивідуальності [3].

Важливе значення для професійного зростання асистента вчителя мають:

1. Оволодіння передовим педагогічним досвідом, пошуковою дослідною роботою. Унаслідок ознайомлення з діяльністю кращих педагогів та її аналізу асистент учителя глибше осмислює закономірності освітнього процесу, вчиться педагогічно правильно сприймати кожен прояв небажаної поведінки дитини з особливими освітніми потребами, знаходити причини конфліктів і способи їх розв'язання.
2. Систематичне вивчення філософської та психолого-педагогічної літератури, законодавчих актів держави про освіту, виховання та навчання; зустрічі з новаторами; участь у роботі методичних об'єднань, семінарів, конференцій, педагогічних читань тощо.
3. Ознайомлення з педагогічною пресою, радіо, телебаченням, інтернетом. Вони швидко реагують на всі зміни, що відбуваються у системі педагогічної освіти та навчально-виховному процесі, ознайомлюють із досвідом педагогів-новаторів, науково-педагогічними новинками, матеріалами різноманітних зустрічей, конференцій тощо.
4. Ознайомлення із національною системою виховання, що втілює виховну мудрість українського народу, його кращих учених, прогресивні традиції українців у родинному вихованні, виховне значення українських народних звичаїв, традицій, свят, обрядів.
5. У процесі професійного самовиховання вчитель має відчувати свободу самовираження. Діяльність асистента вчителя не можна регламентувати і втиснути у рамки інструкцій. Лише за утвердження професійної свободи можлива ефективна організація процесу професійного зростання асистента вчителя, що є своєрідним пошуком свого шляху, набуття власного «голосу», власного «індивідуального стилю». Асистент учителя, що володіє свободою самовираження, уміє керувати власним розвитком,

може спрямувати свої творчі сили на пошук нових шляхів навчання і виховання учнів.

Асистент учителя – це практик, творча, ініціативна, ерудована та всебічно розвинена особистість, і завдання освітнього середовища – здійснювати науково-методичний та психологічний супровід педагогічної діяльності.

Чинники, які впливають на обов'язки асистента вчителя: особливості вчителя, з яким співпрацює асистент, усвідомлення і чіткий розподіл ролей, рівень навичок і професійного досвіду, рівень довіри і комфорту в стосунках з учителем, стосунки з дітьми і соціальним середовищем.

У педагогіці є аксіома: інтелект формується інтелектом, характер виховується характером, особистість формується особистістю, успішні діти виховуються успішним учителем. Адже кожна дитина є унікальною особистістю, цінною самою по собі, яка має право на розкриття свого потенціалу й індивідуальну підтримку на цьому шляху.

Отже, освічена людина в сучасному суспільстві не тільки і не стільки людина, що володіє знанням, а людина, яка вміє здобувати, набувати знань, робити це цілеспрямовано, з потреби, вміє застосовувати знання у будь-якій ситуації. Сьогодні залишаються дуже актуальними слова М. Ш. Ноулза: «Головним сьогоднішнім завданням стала підготовка компетентних фахівців – таких людей, які були б здатні застосовувати свої знання в умовах, що змінюються, і чия основна компетенція полягає в умінні включатися в постійне самонавчання впродовж усього життя».

Література до параграфа

1. Колупаєва А.А. Асистент вчителя у закладі загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання: *Навчально-методичний посібник*. Харків: Видавництво «Ранок», 2019. 216 с.
2. Білинський А. М. Творче освітньо-інформаційне середовище як чинник розвитку особистості вчителя. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія : Педагогіка. 2012. № 2. С. 15-21.
3. Борова Т. Роль коучингу в системі адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників. *Новий Колегіум*. 2011. № 3. С. 27-32.
4. Воротникова І. Професійний розвиток вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти в умовах інформаційного суспільства. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2012. № 15 (2). С. 143-150.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Кремень. Київ: Юрінком-Інтер, 2008. 1040 с.
6. Жорова І. Професійний розвиток педагогів у системі науково-освітніх координат КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»: від витоків до сьогодення. *Таврійський вісник освіти*. 2014. Спец. вип. С. 4-72.

7. Красюк Л. В. Становлення професіоналізму вчителя початкової школи: теоретичний аспект. *Школа першого ступеня: теорія і практика: зб. наук. пр.* Переяслав-Хмельницького ДПУ ім. Григорія Сковороди. 2005. № 13-14. С. 99-108.
8. Лорман Т. Сім стовпів підтримки інклюзивної освіти. Як перейти від запитання «Чому?» до запитання «Як?». *Міжнародний журнал цілісної освіти*. Т. 3. № 2. 2007.
9. Мартинець Л. Управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів: сучасний стан та проблеми. 2016. Вип. 2. С. 13-18.
10. Мастроп'єрі та ін. Побудова взаємин співробітництва заради виконання потреб інклюзії. *Kappa Delta Pi Rec* 44. № 4. 2008.
11. Мірошник С. Професійний розвиток педагога: сучасні підходи. *Народна освіта*. 2016. Вип. 2. С. 13-18.
12. Муқан Н., Грогодза І. Професійний розвиток педагогів: теоретичні та методологічні аспекти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 5. С. 18-27.
13. Організаційні засади діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі : методичний посібник \ уклад. О.В. Коган та ін. Харків, 2019. 110 с.
14. Становіч П., Джордан Е. Інклюзія як професійний розвиток. URL: <http://www.canada-ukraine.org> (дата звернення 27.03.2023)
15. Сліп'яч Ю. Професійний розвиток педагогів як педагогічна категорія. *Молодь і ринок*. 2011. № 1. С. 132-135.
16. Радул В. Соціально-професійне середовище у формуванні якісних характеристик особистості. *Рідна школа*. 2014. № 4-5. С. 27-31.
17. Мартинець Л.А. Управління професійним розвитком учителів: *навч.-метод. посіб.* Вінниця: ДонНУ, 2016. 87 с.
18. Чайковський М. Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу. URL: <http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/23642/1/4-15-21.pdf> (дата звернення 27.03.2023)
19. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки. Київ: «Центр учбової літератури», 2016. 248 с.
20. Школа для кожного: посіб. / упорядник: Л. Ю. Байда. Київ, 2015. 60 с.
21. Шарко В.Д. Технології компетентісно-орієнтованого навчання природничих дисциплін. *Теоретико-методичні основи вдосконалення системи освіти: дидактичний аспект: колективна монографія*. Херсон: КВНТЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. С.13-78

НАШІ АВТОРИ

Гиря Олексій Олексійович, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри професійної освіти та менеджменту КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

Грицай Сергій Михайлович, кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з наукової роботи КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

Гузенко Оксана Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

Домбровська Світлана Миколаївна, доктор наук з державного управління, професор, Заслужений працівник освіти України, начальник Навчально – науково – виробничого центру НУЦЗ України.

Єфремова Галина Леонідівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

Золотарьова Тетяна Вікторівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

Івашина Людмила Петрівна, кандидат наук з державного управління, доцент, доцент кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

Карпенко Надія Миколаївна, кандидат наук з державного управління, старший викладач кафедри управління та організації діяльності у сфері цивільного захисту НУЦЗ України.

Клочко Оксана Миколаївна, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

Кожем'якіна Ірина Володимирівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

Литвиненко Яна Олександрівна, кандидат філологічних наук, викладач кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

Луценко Світлана Миколаївна, кандидат наук з державного управління, доцент, проректор з науково-педагогічної та навчальної роботи КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

Огієнко Олена Іванівна, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Пасько Катерина Миколаївна, кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка.

Перлик Вікторія Володимирівна, старший викладач кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

Пінчук Діана Миколаївна, старший викладач кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

Прядко Любов Олексіївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

Сидоренко Наталія Володимирівна, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

Сударева Галина Федорівна, старший викладач кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

Цebro Яна Ігорівна, кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

Наукове видання

**МЕНЕДЖМЕНТ:
ТЕОРІЯ, МЕТОДОЛОГІЯ, ПРАКТИКА**

Монографія

За загальною редакцією кандидата педагогічних наук,
доцента Єфремової Г. Л.

Комп'ютерна верстка *С.П.Цьома*

Підп. до друку 26.01.2023.

Формат 60x84/16. Гарнітура Cambria.

Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 0,9.

Ум. фарб.-відб. 0,9. Обл.-вид. арк. 0,9.

Тираж 100 пр. Вид. №

Видавець і виготовлювач:

ФОП Цьома С.П. 40002, м. Суми, вул. Роменська, 100.

Тел.: 066-293-34-29.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:

серія ДК, № 5050 від 23.02.2016.