

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ЧУБІНСЬКА НАТАЛІЯ БОГДАНІВНА

УДК 373.091.113(477)“19”(043.5)

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ВИХОВНІ АСПЕКТИ ДІЯЛЬНОСТІ
ДИРЕКТОРА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ
(друга половина XX століття)**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

01 Освіта / Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ **Н.Б. Чубінська**
Науковий керівник: **Пантюк Микола Павлович,**
доктор педагогічних наук, професор

Дрогобич – 2019

АНОТАЦІЯ

Чубінська Н.Б. Організаційно-виховні аспекти діяльності директора загальноосвітньої школи в Україні (друга половина XX століття) – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки.

Міністерство освіти і науки України, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Дрогобич, 2019.

У дисертації уперше проаналізовано загальні засади організаційно-виховної діяльності директора загальноосвітньої школи в Україні другої половини XX століття; отримало розвиток положення про суспільно-економічну та політичну детермінованість специфіки, змісту та мети діяльності директора загальноосвітньої школи у рамках організаційного та виховного аспектів; систематизовано й узагальнено основні принципи управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи в Україні у хронологічних межах дослідження; зроблена спроба сформулювати сучасну теоретичну модель управління у рамках організаційно-виховної діяльності директора школи.

Практичне значення результатів дослідження полягає у тому, що автором проаналізовано й обґрунтовано особливості організаційно-виховних аспектів діяльності директора школи протягом означеного періоду, що уможливило використання цих даних при викладанні дисциплін «Педагогіка», «Теоретичні основи педагогіки», «Історія педагогіки», «Школознавство», «Актуальні проблеми педагогіки» для студентів педагогічних спеціальностей; систематизовано фактографічний матеріал і теоретичні положення, які можна використати у процесі підготовки навчальної літератури, розробці навчальних програм з історії педагогіки, теорії і практики навчання й виховання, школознавства та науково-дослідницькій роботі; узагальнено і представлено матеріали дослідження, які можуть бути

корисними в організації роботи директора школи в умовах сьогодення, про що свідчать результати їх апробації.

Наголошено, що друга половина XX століття характеризується постійною тенденцією до реформування загальноосвітньої школи і освітньої галузі в цілому, це, зокрема, торкалося як організаційної, так і виховної роботи директора школи. Відповідно до тогочасного соціального замовлення, і загальної мети освіти змінювалися зміст, мета та методи діяльності директора загальноосвітньої школи у рамках організаційного та виховного аспектів. Зміст виховної роботи у школі визначався низкою педагогічних умов: єдність змісту освіти на кожному освітньому рівні; добір ефективних форм та методів викладання й учіння; дотримання традицій навчального закладу; забезпечення тісної взаємодії школи, сім'ї, шефських організацій тощо; єдність педагогічних вимог і широке залучення до виховної роботи позашкільних закладів освіти; активний добір практичних методів виховної роботи; використання у виховній роботі різноманітних засобів та відповідної атрибутики; співмірність навчальної та виховної позакласної та позашкільної роботи; обов'язкове планування виховної роботи класними керівниками та дотримання планів; включення до керівництва виховними закладами шкільного активу та самоврядування; активне ставлення до виховної роботи усіх: школярів, вчителів-предметників, директора школа та ін.

З огляду на кардинальні зміни суспільно-політичних, соціально-економічних та організаційно-педагогічних чинників у країні, простежено еволюцію основних принципів діяльності директора загальноосвітньої школи упродовж досліджуваного часового відрізка. Визначено, що для початку досліджуваного періоду пріоритетними були принципи: комуністичної ідейності, партійності, зв'язку школи з політикою, плановості, поєднання єдиноначальності, колегіальності та персональної відповідальності, компетентності та професійної придатності в доборі й розстановці кадрів, чітких обліку, перевірки, й аналізу педагогічної діяльності, діловитості. Визначені принципи тісно взаємопов'язані, у керівництві школою

використовувалися комплексно та забезпечували здійснення політики партії у розв'язуванні практичних питань організації виховної роботи її керівником. Увиразнено визначальність у діяльності директора загальноосвітньої школи другої половини 80-х рр. XX століття принципів органічного поєднання єдиначальності і колегіальності; демократичного централізму; конкретності, оперативності керівництва; відповідальності; зв'язку з громадськістю, врахування її досвіду, вміння розширити її ініціативу і самодіяльність.

Наголошено на багаторівневості діяльності директора сучасної школи, необхідними компонентами якої є: вибір цінностей та цілей, формулювання завдань діяльності школи, вивчення й аналіз рівня навчально-виховної роботи, система раціонального і колегіального планування, організація педагогічного колективу у широкому сенсі цього слова, вибір оптимальних шляхів для поліпшення рівня навчання, виховання й розвитку усіх суб'єктів освітнього процесу, об'єктивний аналіз досягнень, ефективний контроль і пошук шляхів для поліпшення й корекції організаційних та виховних аспектів життя школи.

Стверджено, що успіх реалізації завдань шкільного управління у значній мірі залежить від особистості директора школи, менеджера, управлінця, керівника, наставника, лідера педагогічного колективу. Важливою є організація діяльності директора школи на засадах гуманізму, демократизму, колективності, творчості, результативності, дитиноцентризму. Особливо актуалізується проблема демократизації взаємин між суб'єктами спільної діяльності, яка базується на співтворчості та співвідповідальності, що передбачає делегування певної частини прав і повноважень адміністрації таким громадсько-демократичним структурам, як Шкільна Рада, Педагогічна Рада, Методичні об'єднання, учнівське самоврядування, забезпечення виборності та звітності цих управлінських структур, вміле та максимальне використання творчого потенціалу керівників шкіл, вчителів, учнів, батьків і широкої громадськості.

На підставі здійсненого дослідження запропоновано сучасну модель оперативного управління у рамках організаційно-виховної діяльності директора школи, компонентами якої виступають: базові принципи управління навчально-виховним закладом; стратегія розвитку школи як складного цілісного механізму; завдання установки на довгострокову та короткотермінову перспективи; структура і порядок взаємодії між підрозділами організації; організаційна культура усіх суб'єктів навчально-виховного процесу; мотиваційні аспекти життєдіяльності школи.

Актуальними залишаються питання стилів управління у загальноосвітніх навчальних закладах; специфіка виховання учнів в умовах сучасних суспільних обставин; роль директора школи у взаємодії з батьками та громадськістю в умовах реформування української школи.

Ключові слова: організаційно-виховна діяльність, директор загальноосвітньої школи, професіограма, принципи управління, форми організаційно-виховної діяльності, методи організаційно-виховної діяльності, модель оперативного управління.

Chubins'ka N.B. Organizational and educational aspects of the Ukrainian secondary school headmaster's activity (second half of the XXth century). – Qualification research paper as a manuscript.

The thesis for the Degree of Candidate of Pedagogical Sciences (Doctor of Philosophy) in the specialty 13.00.01 – General Pedagogy and History of Pedagogy. – Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych, 2019.

The thesis analyzes the general principles of Ukrainian secondary school headmaster's organizational and educational activity in the second half of the XXth century; the provision of social, economic and political features of the specificity, content and purpose of secondary school headmaster's activity in the framework of organizational and educational aspects has been developed; the basic principles of a headmaster's managerial activity in Ukrainian secondary school in the chronological boundaries of the research have been systematized and generalized;

an attempt to form a modern theoretical model of an effective management concerning an organizational and educational headmaster's activity has been made.

It has been emphasized that the second half of the XXth century is characterized by a tendency to reform the secondary school and the educational sector as a whole, in particular, it refers to both the organizational and educational work of a headmaster. In accordance with the then-social demand, and the general aim of education, the content, purpose and methods of a headmaster's activity were changed within the framework of organizational and educational aspects. The content of educational work at school was determined by a number of pedagogical conditions: the unity of educational content at each educational level; introduction of effective forms and methods of teaching and learning; adherence to the traditions of the educational institution; close interaction of school, family and charity organizations, etc.; unity of pedagogical requirements and wide involvement of out-of-school educational institutions; set of practical methods of educational work; use of various means and appropriate attributes; proportionality of educational extracurricular and out-of-school work; compulsory planning and fulfillment of educational work by class leaders; involvement of school assets and self-government into the educational institutions management; active participation of students, teachers and a headmaster in educational work.

The emphasis is made on the multilevelness of a headmaster's activity in a modern school, including the following components: defining of values and goals; setting of tasks; study and analysis of educational work; system of rational and common planning; managing of teaching staff; defining of optimal ways to improve the level of education, upbringing and development of all the participants of educational process; objective analysis of achievements; effective control and search for ways of improvement and correction of organizational and educational aspects.

It has been claimed that the success of a school management depends to a large extent on the personality of a headmaster, a manager, a mentor, a tutor and a

leader of the teaching staff. It is important to organize the headmaster's activity on the basis of humanism, democracy, collectivity, creativity, performance and a child-centered approach. The great attention is paid to the problem of democratization of relations between the participants of common activity, which is based on co-creation and co-responsibility, and predetermines the delegation of a certain part of the administration's rights and privileges to such public-democratic bodies as a school council, a pedagogical council, methodological associations, a student self-government; election and reporting of these administrative units, skillful and effective use of the creative potential of school leaders, teachers, students, parents and the community.

On the basis of the carried out research, a modern model of operational management in the framework of organizational and educational headmaster's activity has been proposed, and its following main components have been defined: basic principles of educational institution management; strategy of school development as a complex holistic mechanism; setting of long-term and short-term goals; the structure and principles of interaction between the organization's units; organizational culture of all educational process participants; motivational aspects of the school life. Issues of management styles in general educational institutions, the peculiarities of students education in terms of modern social circumstances, the role of the headmaster in co-operation with parents and the community in the context of the Ukrainian school reformation still remain crucial.

Key words: organizational and educational activity, headmaster, professionogram, principles of management, forms of organizational and educational activity, methods of organizational and educational activity, operational management model.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ІЗ ТЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

1. Чубінська Н.Б. Специфіка удосконалення функцій директора школи в умовах сьогодення. *Молодь і ринок* : щоміс. наук.-пед. журн. 2015. № 12 (131). С. 132–135.
2. Чубінська Н.Б. Демократизація управлінської діяльності директора як чинник удосконалення внутрішкільного керівництва. *Zbiór artykułów naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej «Pedagogika. Badania podstawowe i stosowane: wyzwania i wyniki»* (30.08.2016–31.08.2016). – Warszawa : Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2016. С. 11–15.
3. Чубінська Н.Б. Еволюція принципів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи в Україні (друга половина XX століття). *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. Чернігів, 2016. Вип. 140. С. 400–403.
4. Чубінська Н.Б. Теоретичні основи функціонального підходу до внутрішкільного управління. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2017. Вип. LXXVII. Т. 1. С. 59–64.
5. Чубінська Н.Б. Організаційно-виховні напрямки діяльності директора школи: історичний аспект. *Молодь і ринок* : щоміс. наук.-пед. журн. 2018. № 12 (167). С. 162–166.
6. Чубінська Н.Б. Психолого-педагогічні вимоги до особистості директора школи у радянській педагогічній думці. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. Чернігів, 2018. Вип. 155. С. 312–316.
7. Чубінська Н.Б. Підходи до класифікації методів внутрішкільного управління у вітчизняній педагогічній науці (друга половина XX століття).

Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». Черкаси, 2018. № 18. С. 312–317.

8. Чубінська Н. Управління школою: сутність, завдання, перспективи *Science research, development #13. Pedagogy* : monografia pokonferencyjna. Berlin, 2019. С. 26–29.

Праці апробаційного характеру

9. Чубінська Н.Б. Communicative competence of the individual: managerial, professional and individual aspects. *Modern scientific achievements: experience exchange* : Proceedings of III International scientific conference, Morrisville, February 26, 2017. Morrisville, 2017. С. 163–165.

10. Чубінська Н.Б. Завдання керівника навчально-виховного закладу в умовах розбудови Нової української школи. *Лабіринти реальності* : збірник наукових праць : матеріали V Міжнар. науково-практичної конф., 30–31 жовтня 2018 р. / за заг. ред. М.А. Журби. – Монреаль : СРМ «ASF», 2018. – С. 47–49.

11. Чубінська Н.Б. Діяльність директора загальноосвітньої школи: організаційно-виховний аспект. *Universum N VI* : Proceedings of International scientific conference, San Francisco, USA, January 17, 2019. San Francisco, USA, 2019. С. 55–59.

ЗМІСТ

Анотація	2
ВСТУП	12
Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДИРЕКТОРА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ (друга половина ХХ століття)	
1.1 Ступінь дослідженості проблеми.....	23
1.2 Основні підходи до моделювання організаційно-виховної діяльності директора загальноосвітньої школи України впродовж другої половини ХХ століття.....	48
1.3 Професіограма керівника школи: ретроспектива та генеза.....	65
ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ	97
Розділ 2. ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДИРЕКТОРА ШКОЛИ	
2.1 Реалізація змісту та мети організаційно-виховної діяльності директора загальноосвітньої школи	99
2.2 Основні принципи управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи в Україні (друга половина ХХ століття).....	125
2.3 Сучасна модель оперативного управління у рамках організаційно-виховної діяльності директора школи.....	146

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ	170
ВИСНОВКИ	172
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	178
ДОДАТКИ	196

ВСТУП

Актуальність і доцільність дослідження. Виклики сучасного глобалізованого, інформатизованого, технологізованого світу актуалізують потребу вдосконалення й суттєвої модернізації усієї системи освіти, зокрема у сфері її управління. Питання підготовки керівних кадрів, менеджерів освіти набуває пріоритетного значення, позаяк наріла необхідність реалізації швидких і результативних кроків задля удосконалення освітнього процесу, приведення його у відповідність до кращих світових стандартів і, першочергово, забезпечення демократичних засад освітньої політики.

Здатність систем освіти змінюватися, пристосовуватись до вимог суспільного розвитку, удосконалюватися і формувати сучасний інноваційний педагогічний інструментарій, не втрачаючи при цьому усвідомлення важливості особистості і автентичності власних педагогічних традицій, великою мірою залежить від керівника – директора школи. Його найважливішими функціями є забезпечення цілісного, збалансованого, результативного освітнього простору школи, де усі суб'єкти мали б можливості та умови для розвитку власного життєвого потенціалу, що забезпечить успіх у життєтворенні і професійному самовизначенні кожного.

В останні десятиліття у теорії та практиці реформування системи освіти розроблено низку нормативних документів. Це, зокрема: «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013), концепція «Нова українська школа» (2016), Закон України «Про освіту» (2017), «Концепція розвитку педагогічної освіти» (2018), у яких питання управління системою освіти, необхідності її кардинальних змін з огляду на суспільні детермінанти розглядаються як проблеми актуальні й необхідні, що вимагають виважених наукових і прикладних підходів.

У Законі «Про освіту» визначені основні засади державної політики у сфері освіти та принципи освітньої діяльності, серед яких: людиноцентризм; верховенство права; забезпечення якості освіти та освітньої діяльності; прозорість і публічність прийняття та виконання управлінських рішень;

відповідальність і підзвітність органів управління освітою та закладів освіти, інших суб'єктів освітньої діяльності перед суспільством; нерозривний зв'язок зі світовою та національною історією, культурою, національними традиціями; гуманізм; демократизм; виховання патріотизму, поваги до культурних цінностей українського народу, його історико-культурних надбань і традицій; інтеграція у міжнародний освітній та науковий простір; доступність для кожного громадянина всіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою, тощо. Усі вони мають вирішальне значення для формування системи керівництва закладом освіти в умовах сьогодення.

Життєві реалії свідчать, що в сучасних умовах загальноосвітня школа може успішно функціонувати лише тоді, коли її очолює професійна команда фахівців, що володіє новими навчальними технологіями і спроможна ставити цілі, визначати і прогнозувати вектор розвитку. Важливою була і залишається виховна складова освітнього процесу, яка в умовах сьогодення повинна отримати у рамках школи досконале теоретичне та прикладне підґрунтя. Виховний аспект є тією освітньою передумовою, яка визначає не лише формування моделі поведінки окремої особистості, але й впливає на життя суспільства загалом. Ціннісні орієнтації й пріоритети, усвідомлення національної ідеї, розкриття можливостей для підготовки школярів до побудови громадянського суспільства, турботливе ставлення до природи й людини тощо – усі ці складові тим чи тим способом впливають на життя як окремої особистості, так і всього народу.

У цьому сенсі особливо важливою є особистість директора школи – людини, посадовця, організатора, колеги і наставника, який повинен згуртувати колектив; разом з учителями, учнями та батьками визначити пріоритети життя школи; усвідомити власну відповідальність за кожного суб'єкта освітнього процесу.

У всі історичні періоди функціонування шкіл в Україні саме директору належала роль того, хто спрямовує колектив у певне конструктивне і результативне русло. Так зароджувалися авторські школи, якими керували

прогресивні директори з унікальними педагогічними ідеями, творчі лідери, що втілювали нове бачення освітнього процесу, уміло добирали доцільний педагогічний інструментарій задля реалізації цілей. Часто їхня діяльність була індетермінованою, позаяк не вкладалася у рамки ідеологем, які були панівними на певних етапах суспільного розвитку, а відзначалася прогресивністю, організаційною свободою, цілісним й адекватним баченням вічних цінностей тощо.

Директорів школи, на думку сучасних дослідників, мають бути притаманні такі риси: здатність генерувати ідеї та приймати самостійні рішення, інтегрувати воедино такі головні складники успіху: ідеї, технології і менеджмент; готовність формувати нову якість сучасної школи; навчити стратегічного мислення та планування; вміння будувати роботу на демократичних засадах; усвідомлення вагомості кожного члена колективу.

Проте керівник загальноосвітнього закладу освіти попри організаційну функцію передовсім є вихователем педагогічного колективу. Він має бути патріотичним і моральним прикладом для педагогічних працівників, усвідомлювати складність сучасного освітнього процесу і важливість шкільного навчання для усього життя дитини, розуміти покликання школи як однієї із найважливіших інституцій становлення людини.

В умовах сьогодення створення умов для побудови досконалої моделі управління освітнім закладом визнано одним із пріоритетів освітніх змін початку ХХІ ст. і запорукою їхнього успіху. Відтак на часі перехід від декларованої до реальної, діяльної побудови такого освітнього простору школи, керівництво і управління яким є органічним, продуктивним, демократичним, результативним забезпеченням його конструктивного функціонування.

Вивчення організаційно-виховних аспектів діяльності директора школи в Україні другої половини ХХ ст. детерміновано низкою чинників: 1) зростанням інтересу педагогів до освітніх моделей минулого, які мають цікавий та достатньо результативний досвід для оновлення школи в умовах

сьогодення; 2) посилення мантропоцентричних та дитиноцентричних концепцій як в освітньому процесі, так і системі управління школою; 3) посиленням вимог до керівників освітніх закладів, які отримали значні повноваження і можливості для удосконалення освітнього процесу шляхом імплементації варіативних навчальних планів і програм, інноваційних методів, форм, засобів організації освітнього процесу тощо; 4) активізацією новаторської діяльності у сфері освіти та пошук досконалих моделей освітнього процесу з огляду на глобалізацію і технологізацію суспільного простору; 5) зміною суспільної парадигми в царині освіти й науки, спробою докорінно реформувати українську школу і підняти її до рівня кращих світових зразків.

Доцільність дослідження організаційно-виховних аспектів діяльності директора школи в Україні другої половини ХХ ст. зумовлена також потребою розв'язання низки *суперечностей*, що мають місце в сучасному освітньому просторі, між:

- усталеними традиційними нормами управління школою й організацією освітнього процесу та необхідністю їх якісного оновлення, виходячи з усвідомлення того, що суспільні, культурні, освітні й особистісні реалії диктують потребу переходу до більш досконалої, відкритої, мобільної, демократичної моделі управління освітнім закладом з урахуванням зовнішніх і внутрішніх чинників розвитку освітнього простору;

- рівнем розвитку науки, технологій, інформаційного простору та старим інструментарієм його засвоєння на рівні педагогіки, дидактики та прикладних методик, що потребує вміння керівництва з боку усього педагогічного колективу загалом і керівника школи зокрема;

- наявністю значних можливостей для удосконалення організаційно-виховних аспектів діяльності директора школи та відсутністю належної професійної підготовки, поширення інноваційного педагогічного досвіду в означеній царині, мотивації, механізмів і для впровадження сучасних технологій.

Комплекс проблем, що стосується діяльності директора школи, був предметом дослідження вітчизняних та зарубіжних учених: Г. Білавич, Л. Березівської, Н. Гупана, І. Зайченка, В. Кременя, А. Растригіної, М. Пантюка, О. Сухомлинської, які тісно пов'язували її із педагогічною персоналістикою; М. Антонець, Ю. Бабанський, В. Біблер, В. Бондар, І. Жерносек, І. Зязюн, С. Гончаренко, Н. Дічек, Н. Калініченко, Н. Побірченко розглядали питання керівництва школою крізь призму педагогічного новаторства в Україні; В. Алфімов, Б. Бім-Бад, О. Дубасенюк, В. Завзягінський, Н. Островерхова, Н. Побірченко, Т. Перекрестова, М. Проц, Г. Селевко, А. Саранов, Т. Цирліна, Ю. Юрчонок та ін. обґрунтовували теоретико-методологічні засади функціонування авторської школи; М. Гузик, О. Захаренко, В. Сухомлинський, В. Хайруліна презентували досвід існування власних авторських шкіл тощо.

Питанням різноаспектної діяльності загальноосвітніх шкіл в Україні та їх керівників присвячені роботи українських науковців. Особливо цінними для нашого дослідження стали, зокрема: «Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті» Л. Березівської, «Гуманістичні засади інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів: управлінський аспект» Л. Вознюк; «Управління системою виховання учнів у позакласній роботі загальноосвітньої школи» В. Гнатюк, «Організаційно-педагогічні основи індивідуалізації підготовки менеджерів освіти шкільного рівня» М. Кривко, «Теорія і практика розвитку авторської школи в Україні (друга половина XX – початок XXI ст.)» М. Проц та ін. Проте на сьогодні відсутнє цілісне дослідження проблеми організаційно-виховної діяльності директора школи. Це і зумовило вибір теми нашого дисертаційного дослідження: **«Організаційно-виховні аспекти діяльності директора загальноосвітньої школи в Україні (друга половина XX століття)»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано згідно з планом науково-дослідницької

роботи кафедри педагогіки та методики початкової освіти «Динаміка комплексної теоретичної і практичної підготовки вчителя початкових класів відповідно до професіограми і перманентної модернізації початкової освіти» (державний реєстраційний номер 0116U003881) і кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка як складова комплексної наукової проблеми «Формування цінностей особистості в європейському освітньому просторі: теорія та практика» (номер державної реєстрації 0113U001233). Тема дисертації затверджена вченою радою Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (протокол № 14 від 15 жовтня 2015 р.). Їй узгоджена у Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології НАПН України (протокол № 8 від 15.12.2015 р.).

Об'єкт дослідження – концептуальні засади діяльності директора загальноосвітньої школи.

Предмет дослідження – діяльність директора загальноосвітньої школи України другої половини ХХ ст. у рамках організаційного та виховного аспектів.

Метою роботи є з'ясування змісту і розкриття сутності організаційно-виховної діяльності директора загальноосвітньої школи в історичній ретроспективі з умовою використання кращих його зразків для реформування сучасної української школи.

Відповідно до мети визначаємо такі **завдання дослідження**:

- здійснити аналіз історіографії і джерельної бази дисертаційної роботи та обґрунтувати загальні засади організаційно-виховної діяльності директора загальноосвітньої школи в Україні другої половини ХХ ст.;

- проаналізувати основні підходи до моделювання організаційно-виховної діяльності директора загальноосвітньої школи України впродовж другої половини ХХ ст.;

- обґрунтувати специфіку, зміст і мету діяльності директора загальноосвітньої школи у рамках організаційного та виховного аспектів досліджуваного періоду;

– проаналізувати основні принципи управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи в Україні (друга половина XX ст.);

– сформулювати сучасну теоретичну модель управління в рамках організаційно-виховної діяльності директора школи.

Методи дослідження. Для досягнення визначеної мети дослідження й розв’язання поставлених завдань використано комплекс методів, зокрема: *загальнонаукові* (аналіз, синтез, дедукція, індукція, аналогія, узагальнення тощо), за допомогою яких здійснювалася аналітична обробка наукових джерел; *конкретно-наукові*: історико-генетичний, який насамперед використовувався для розгляду передумов становлення організаційно-виховних аспектів діяльності директора школи України у другій половині XX ст.; історико-ретроспективний, який уможливив визначити основні тенденції становлення і розвитку організаційно-виховних аспектів діяльності директора школи в Україні другої половини XX ст.; хронологічний, який дав змогу дослідити організацію діяльності директора школи у часовій послідовності, в русі та змінах; історико-порівняльний, що став основою для простеження традицій організаційно-виховних аспектів діяльності директора школи упродовж досліджуваного періоду і на сучасному етапі розвитку вітчизняної системи освіти; персоналістично-біографічний, що допоміг розкрити педагогічні погляди та діяльність учених-педагогів, які зробили вагомий внесок у розвиток теорії та практики школознавства; прогностичний, що дав можливість виявити умови ефективного впровадження прогресивних аспектів діяльності директора школи в Україні другої половини XX ст. у практику сучасної української освіти.

Джерельна база дослідження – фонди Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського; Львівської національної наукової бібліотеки України імені В. Стефаника; бібліотек Львівського національного університету імені Івана Франка, Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Дрогобицького

державного педагогічного університету імені Івана Франка; наукові дослідження філософів, педагогів, психологів; педагогічні часописи («Радянська школа», «Радянська освіта», «Педагогічна газета», «Рідна школа», «Педагогіка і психологія», «Управління освітою», «Шкільний світ», «Сучасна освіта», «Історико-педагогічний альманах», «Директор школи», «Практика управління закладом освіти» ін.); нормативно-правові документи у сфері вітчизняної освіти і школи; плани роботи шкіл, звіти з виховної роботи; історико-педагогічна література досліджуваного періоду; джерела особистого походження (листування, спогади, інтерв'ю); довідникові видання (енциклопедії, словники, антології); матеріали Інтернету (сайти навчальних закладів, персональні блоги) тощо.

Хронологічні межі дослідження охоплюють другу половину ХХ – початок ХХІ ст. За нижню межу слугує перша половина 1950-х рр., коли з'явилися базові урядові документи про організацію закладів освіти та управління ними і поширення передового педагогічного досвіду (1950). За верхню межу – 2002 р., коли Указом Президента України від 17 квітня 2002 р. була ухвалена «Національна доктрина розвитку освіти», яка з-поміж пріоритетних освітніх напрямів і завдань першочерговими визначила налагодження високопрофесійного наукового, аналітичного, інформаційного супроводу управлінських рішень в освіті, що визначило потребу удосконалення та модернізації організаційно-виховної функції директора школи.

Наукова новизна та теоретичне значення результатів дисертаційного дослідження полягають у тому, що:

- *уперше проаналізовано* загальні засади організаційно-виховної діяльності директора загальноосвітньої школи в Україні другої половини ХХ ст.;
- *отримало розвиток* положення про суспільно-економічну та політичну детермінованість специфіки, змісту та мети діяльності директора загальноосвітньої школи у рамках організаційного та виховного аспектів;

– виокремлено методи, що забезпечували реалізацію мети та завдань організаційно-виховної діяльності директора загальноосвітньої школи (формування структури виховного колективу, органів учнівського самоуправління; організація суспільно корисної діяльності; розробка єдиних вимог; дотримання у школі усталеного режиму і порядку; формування шкільних традицій);

– систематизовано й узагальнено основні принципи управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи в Україні упродовж досліджуваного часового відрізка в рамках виокремлених нами періодів: I) 50-і рр. – 1985 р.; II) 1985 – 1991 рр.; III) проголошення незалежності України у 1991 р. до 2000 р.;

– зроблена спроба сформувати сучасну теоретичну модель управління у рамках організаційно-виховної діяльності директора школи, компонентами якої виступають: базові принципи управління навчально-виховним закладом; стратегія розвитку школи як складного цілісного механізму; завдання установки на довгострокову та короткотермінову перспективи; структура і порядок взаємодії між підрозділами організації; організаційна культура усіх суб'єктів навчально-виховного процесу; мотиваційні аспекти життєдіяльності школи.

Практичне значення результатів дослідження полягає у тому, що автором проаналізовано й обґрунтовано особливості організаційно-виховних аспектів діяльності директора школи протягом означеного періоду, що уможливило використання цих даних при викладанні дисциплін «Педагогіка», «Теоретичні основи педагогіки», «Історія педагогіки», «Школознавство», «Актуальні проблеми педагогіки» для студентів педагогічних спеціальностей; систематизовано фактографічний матеріал і теоретичні положення, які можна використати у процесі підготовки навчальної літератури, при розробці навчальних програм з історії педагогіки, теорії і практики навчання й виховання, школознавства та у науково-дослідницькій роботі; узагальнено і представлено матеріали дослідження, які можуть бути

корисними в організації роботи директора школи в умовах сьогодення, про що свідчать результати їх апробації. Автор була учасником Форуму освітнього лідерства «4Lead» (м. Львів, 02.02.2019 р.), де презентувала й апробувала результати власного дослідження.

Упровадження результатів дослідження. Основні положення і висновки дисертації впроваджено в освітній процес Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Акт № 1721 від 20.12.18 р.), Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (Довідка № 01-16/1246/1 від 20.12.18 р.), Рівненського державного гуманітарного університету (Акт № 144-01-12 від 20.12.18 р.), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (Акт № 29-33/03 від 09.01.19 р.), Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (Довідка № 109/18 від 12.12.18 р.), відділу освіти Сихівського та Личаківського районів (м. Львів) (Акт № 1322 від 22.11.18 р.), відділу освіти Сихівського та Личаківського районів (м. Львів) (Акт № 1316 від 19.11.18 р.), відділу освіти Сихівського та Личаківського районів (м. Львів) (Акт № 1341 від 30.11.18 р.), Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (Довідка № 158 від 25.01.19 р.).

Апробація результатів дослідження здійснювалася у доповідях на науково-практичних конференціях, симпозіумах та семінарах різного рівня: *міжнародних*: «Pedagogika. Badania podstawowe i stosowane: wyzwania i wuniki» (Варшава, Польща, 2016); «Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті» (Ченстохова – Ужгород – Дрогобич, 2016), XIII міжнародний симпозіум «University Professors: Knowledge and Mercu» (Рим, Італія, 2016), III Міжнародній науковій конференції «Сучасні наукові досягнення: обмін досвідом» Наукова ініціатива «Universum» (Morrisville, 2017); «Лабіринти реальності» (Монреаль – Рубіжне – Сєверодонецьк – Житомир – Баку – Ніш – Зелена Гура, 2018); «Наукова ініціатива «Universum VI»» (San Francisco, USA, 2019).

всеукраїнських: «Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управління навчальними закладами» (Херсон, 2016); «Сучасний вчитель початкової школи: проблеми і перспективи в контексті освітньої реформи» (Рівне, 2019); «Реалізація компетентнісного підходу в підготовці вчителя початкової школи як агента змін» (Кам'янець-Подільській, 2019); «Нова українська школа: нові підходи» (Кам'янець-Подільській, 2019); «Українська освіта в контексті інтеграції та технологізації» (Дрогобич, 2019); науково-методологічних семінарах кафедри педагогіки та методики початкової освіти і кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (2015–2018 рр.).

Матеріали дослідження обговорювалися на засіданнях кафедр педагогіки та методики початкової освіти і загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, а також на міжкафедральному науковому семінарі з педагогічних спеціальностей у Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка.

Публікації. Зміст дисертації відображено в 11 публікаціях: 11 – одноосібних. З них: 6 – у наукових фахових виданнях, 2 – у зарубіжних виданнях, 3 – у збірниках матеріалів наукових конференцій.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг дисертації становить 216 сторінок, основного тексту – 177 сторінок, список використаних джерел охоплює 225 найменувань. Дисертація містить 5 додатків, 4 рисунки, 2 таблиці.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДИРЕКТОРА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ (друга половина XX століття)

1.1 Ступінь дослідженості проблеми

Для створення цілісної картини про стан дослідженості організаційно-виховних аспектів діяльності директора загальноосвітньої школи (ЗОШ) в Україні у другій половині XX ст. вважаємо доцільним згрупувати опрацьовані джерела в рамках трьох історичних періодів:

I) період – 50-і рр. – 1985 р.;

II) період – 1985 – 1991 рр.;

III) період – розпочинається з проголошення незалежності України у 1991 році і продовжується до наших днів.

Проаналізуємо ступінь розробки означеної проблеми упродовж цих періодів більш детально.

Так, ознайомлення з науково-педагогічною літературою і дисертаційними дослідженнями з теми нашої роботи свідчить про те, що питання управління вітчизняною загальноосвітньою школою, у т.ч. і діяльність її директора, цікавили фахівців уже у 50-і рр. XX століття.

Скажімо, у цей період було захищено кілька дисертацій, із проблем внутрішкільного управління. Серед них: Катренко Г.П. – «Контроль и руководство завучем школы учебно-воспитательным процессом на уроке» (К., 1958 р.); Нечипорук З.С. – «Інспектування середньої школи» (К., 1958 р.); Яскажук А.С. – «Авторитет учителя та засоби його створення і зміцнення» (К., 1956 р.).

Названі дослідження поодинокі і стосуються діяльності директора загальноосвітньої школи лише опосередковано, висвітлюючи в основному

внутрішкільний контроль як провідну функцію управління школою, головний напрям роботи її керівника.

Окремі аспекти внутрішкільного управління розглядалися у статтях, опублікованих у тогочасному популярному педагогічному журналі «Радянська школа». Вони висвітлювали питання планування освітнього процесу радянської загальноосвітньої школи, виконавчої дисципліни педагогічного колективу та контролю за діяльністю вчителя. Хоч кількість цих публікацій невелика, але все ж вони відображають зростаючий інтерес тодішнього суспільства до проблем керівництва освітнім закладом. Зокрема І.А. Палунськ у статті «Контроль директора над виконанням навчальних програм» зауважує, що педагогічний контроль за діяльністю вчителя полягає у ретельному спостереженні за уроком учителя і глибокому аналізу заняття, а також є найкращим засобом усебічного дослідження якості освітнього процесу і перевірки роботи педагога. Основну увагу під час відвідування уроку, на його думку, необхідно приділяти його організації, змісту, методиці і логіці викладення матеріалу, результатам проведеної роботи. Саме ці характеристики якості навчального заняття І.А. Палунськ виокремлює як найважливіші [119, с. 12].

Дописувачі часопису «Радянська школа» звертали увагу на потребу створення сприятливого освітнього середовища загальноосвітньої школи. Так, А.Д. Бондар [18, с. 23 – 26], узагальнюючи досвід шкіл м. Мукачєво Закарпатської області, увиразнює ідейний, пізнавальний, культурний, виховний та розвивальний аспекти оформлення освітнього закладу. Дослідник обґрунтовує навчально-виховний потенціал портретів вождів світового пролетаріату та радянських керівників, їхніх висловлювань про школу, портретів видатних діячів науки і культури, біографічних даних про них, стаціонарних і оновлюваних (руками учнів) стендів тощо. Важливо, на думку А.Д. Бондаря, при оформленні школи враховувати її специфіку (історію, традиції, особливості педагогічного та учнівського колективів,

відомі випускники). Такі публікації (хоч і нечисленні) все ж сприяли подальшому розвитку теорії і практики внутрішкільного управління.

У період т. зв. «хрущовської відлиги» (у другій половині 50-х – 60-х років) після відомих подій XX з'їзду КПРС відбулися значні зміни в теорії і практиці державного та громадського управління, що, зі свого боку, не могло не відобразитися і у керівництві школою. Зокрема, все більшого розвитку набували тенденції демократизації, колегіальності та гласності у здійсненні внутрішкільного управління та контролю, більш чіткого поділу обов'язків між посадовими особами школи тощо.

Максимально повно і творчо перелічені реформи втілював у своїй практичній та науковій діяльності відомий педагог Василь Олександрович Сухомлинський. У контексті нашого дослідження особливо цінним постає його дисертаційне дослідження «Директор школи – керівник навчально-виховної роботи» (1956 р.), що представляє багаторічний досвід його керівництва Павлиською середньою школою. Зокрема, автор висвітлює найголовніші аспекти діяльності директора школи:

- основні принципи керівництва школою;
- роботу над підвищенням ідейно-теоретичного і педагогічного рівня вчителів;
- забезпечення ефективності навчання на уроках;
- питання морального і трудового виховання учнів;
- управління педагогічним колективом;
- специфіку роботи директора з батьками учнів та громадськістю тощо.

Погляди В.О. Сухомлинського на внутрішкільне управління кардинально відрізнялися від превалюючих в цей час [157; 158; 159; 160; 161; 162; 163; 164; 165]. Педагог наголошував: «Добре керувати школою – означає добре знати науку виховання, яка повинна стати основою наукового керівництва вихованням, освітою, організації роботи колективу школи – вчителів і учнів; бути майстром навчально-виховного процесу, володіти мистецтвом впливу на дитину, підлітка, юнака, дівчину» [158, с. 36].

На думку В.О. Сухомлинського, управління школою з боку директора передбачає системний підхід, що дає змогу йому забезпечити злагодженість, координацію й інтеграцію спільних зусиль усього педагогічного колективу. У цьому відомий педагог значною мірою випередив сучасників, оскільки в його розумінні директор – не тільки управлінець, а й організатор освітнього процесу школи як своєрідної творчої виховної інституції зі своїми специфічними звичаями і традиціями. Покликання керівника школи – постійно дбати, «...щоб у найважчій справі виховання на очах учителів створювався, визрівав і утверджувався кращий досвід, що втілює в собі передові педагогічні ідеї. І той, хто є творцем цього досвіду, чия праця стає зразком для інших вихователів, – той і повинен бути директором школи» [157, с. 9].

Спрямованість наукового пошуку В.О. Сухомлинського яскраво характеризує система управлінських понять, яку він використовував у своїх працях: керівництво навчально-виховним процесом; навчально-виховна робота; педагогічний колектив; педагогічна культура; педагогічна майстерність; відвідування уроків; аналіз педагогічного процесу; зворотний зв'язок. До речі, саме він уводить до наукового обігу термін «педагогічне керівництво».

Педагогізація управління, за В.О. Сухомлинським, передбачає гуманізацію мислення директора загальноосвітньої школи, яка проявляється у кардинальній зміні поглядів на:

- характер відносин між учасниками навчально-виховного процесу: між учителем і учнем, між учителями, між учнями, між адміністрацією і вчителем (від суб'єкт-об'єктних до суб'єкт-суб'єктних);

- характер управління (орієнтованість на особистість, котра здійснює певні процеси над певними об'єктами (т.зв. особистісно центричне управління));

- специфіку власне управління: посилення його психолого-педагогічної спрямованості, гуманізація функцій.

Базисом гуманного управління В.О. Сухомлинський вважав наявність у його суб'єктів віри в дитину; органічне поєднання в навчально-виховному процесі поваги до людини і вимогливості до неї; логічне усвідомлення цінності новаторських творчих ідей колективом школи; формування передового педагогічного досвіду з питань гуманного управління школою; дотримання директором і підпорядкованим йому колективом інтелектуальної культури; поєднання педагогічної, навчально-виховної та методичної роботи з адміністративно-господарською.

Головним засобом внутрішкільного керівництва В.О. Сухомлинський проголошував залучення вчителів до пошуку найбільш ефективних шляхів організації навчально-виховного процесу, формування педагогічного колективу однодумців, підвищення педагогічної культури та майстерності вчителів. Він неодноразово підкреслював: «Піклування керівника школи про педагогічну культуру вчителів є одним із стимулів розвитку колективної думки, колективної творчості» [160, с. 464].

Отже, погляди В.О. Сухомлинського на управління школою були глибоко демократичними та прогресивними, а принципи (ініціативність, демократичність, колегіальність прийняття управлінських рішень, відкритість для критики, врахування особистої думки підлеглого, творчий підхід), котрими він керувався як директор у своїй щоденній роботі, були випереджувальними для того часу [159, с. 38–42]. У додатках подано тижневий план роботи В.О. Сухомлинського як директора Павлиської школи з 5 по 10 жовтня 1953 року (Додаток А).

Висвітлення кращого досвіду керівництва тогочасною радянською загальноосвітньою школою простежуємо у публікаціях Є.І. Петровського. Дослідник підкреслює необхідність конкретного управління навчально-виховною роботою ЗОШ шляхом організації і проведення показових уроків не лише кращих учителів, а й директора школи. Директор і завуч, вказує автор, зобов'язані систематично оприлюднювати інструктивні доповіді з

найважливіших питань навчання та виховання, особливо з позакласної роботи та діяльності учнівських організацій.

Є.І. Петровський обґрунтовує необхідність усебічного аналізу уроку директором школи (мета, атмосфера, зміст, методика й обладнання, організація, мова вчителя, поведінка педагога і учнів і т. д.).

Тогочасні науково-дослідні установи – Академія Педагогічних Наук РРФСР і науково-дослідні інститути союзних республік – провели велику роботу з вивчення і поширення досвіду кращих керівників шкіл (зазначимо, що ця наукова діяльність розпочалася ще до Великої Вітчизняної війни).

На необхідність створення міцних педагогічних колективів неодноразово вказував видатний педагог радянської доби А.С. Макаренко. У багатьох школах тодішнього Радянського Союзу вони вже функціонували, результати їх роботи висвітлювалися у педагогічній літературі (наприклад, у монографіях «З досвіду роботи Ніжинської СШ №1», «Фурсянська семирічна школа» І. Винниченко).

У дослідженні «Фурсянська семирічна школа» І. Винниченко наводить цікаві факти прямої залежності якості знань учнів від згуртованості і цілеспрямованості в роботі учительського колективу, від умілого керівництва з боку директора школи [31].

Проте шляхи організації і виховання учительських колективів ще недостатньо аналізувалися у фаховій літературі.

Педагогічні журнали, особливо «Народное образование» і «Радянська школа», а також «Учительська газета» і українська газета «Радянська освіта», опублікували багато статей і листів директорів шкіл, учителів, інспекторів з окремих питань керівництва навчально-виховною роботою школи. Багато важливих аспектів внутрішкільного управління увиразнено також у брошурах, виданих Академією Педагогічних наук РРФСР.

Упродовж 50-х – поч. 90-х рр. XX ст. дослідники опрацьовують питання наукового обґрунтування та методичного наповнення процесу управління загальноосвітньою школою. Зокрема опубліковано такі посібники

А.Д. Бондаря: «З досвіду роботи директора школи» (К., 1955 р.); «Методи і прийоми контролю за роботою шкіл і вчителів» (К., 1958 р.); «Організація внутрішкільного контролю» (К., 1958 р.); «З досвіду керівництва навчально-виховною роботою в школі та контролю за нею» (К., 1958 р.); «З досвіду організації інспектування шкіл» (К., 1958 р.).

Вони містять методичні вказівки щодо організації: навчально-виховної роботи в школі (здійснення загального обов'язкового навчання, планування й організація урочної та позакласної роботи, організація груп і шкіл із продовженим днем, робота з педагогічними кадрами, керівництво навчанням учнів і роботою вчителів та контроль за ними тощо); а також внутрішкільного і зовнішнього (інспектування шкіл) контролю. Науковець обґрунтовує основні засади ефективного керівництва всіма аспектами діяльності загальноосвітньої школи, методи та прийоми ефективного управління навчально-виховним процесом, внутрішнього контролю за діяльністю педагогічного та учнівського колективів.

Ще одному важливому напрямку діяльності директора загальноосвітньої школи, а саме роботі з класними керівниками, присвячена праця С.М. Полгородника [128]. У ній, окрім характеристики специфічних завдань класного керівника як організатора виховної роботи з учнями класу (планування, облік, форми й методи діяльності, підвищення кваліфікації), розглянуто питання внутрішкільного управління, а саме добору і розстановки кадрів класних керівників. С.М. Полгородник доводить, що в організації учнівського колективу центральною постаттю є класний керівник, аргументував необхідність забезпечення наступності й послідовності у виховній роботі, надавав рекомендації директору школи щодо раціонального складання і ефективної перевірки виконання планів виховної роботи і щоденників педагогічних спостережень, розкривав методи вивчення директором системи роботи класного керівника [128, с. 26].

Значним внеском у розвиток уявлень про сутність, принципи, закономірності внутрішкільного управління стали дослідження

М.В. Черпінського [185; 186; 187]. Головною метою наукової організації педагогічної праці, він вважав досягнення максимально високого рівня навчально-виховної роботи, успішності учнів, їх вихованості при мінімальних затратах навчального часу, матеріальних та фінансових ресурсів, а також за оптимальної працездатності школярів і педагогів.

М.В. Черпінський також займався важливим питанням внутрішкільного керівництва, яке активно досліджувалося в означений період, – плануванням навчально-виховної роботи школи. На його думку, річний загальношкільний план мав передбачати найосновніші, вузлові проблеми школи, а плани вчителів, класних керівників та учнівських організацій – скрупульозну деталізованість. Нововведенням у плануванні роботи школи, запропонованим дослідником, була тематичність (проблемність) планів, тобто спрямованість діяльності на розв’язання найбільш актуальних для певного періоду питань конкретної школи [186, с. 95].

Науковець також займався актуальною на той час проблемою розробки критеріїв об’єктивної оцінки роботи шкіл. Він обґрунтував, що система внутрішкільного управління може нормально функціонувати й розвиватися лише за наявності безсторонніх, неупереджених засобів оцінювання педагогічної діяльності. Серед запропонованих ним критеріїв навчально-виховної роботи школи – результативність; цілеспрямованість та планомірність; раціональність; ступінь стимулювання творчих методів навчання й виховання; оптимальність умов праці, навчання і розпорядку у школі; доцільність використання педагогічних та інших кадрів; рівень творчої ініціативи тощо [185, с. 34]

Зазначимо, що у працях М.В. Черпінського ґрунтовно проаналізовані майже всі актуальні на той час питання організації шкільного навчально-виховного процесу й управління ним.

В контексті нашого дослідження виокремимо ще одну ґрунтовну книгу М.В. Черпінського у співавторстві з Є.С. Березняком – «Керівництво

роботою школи» [10]. У ній розглянуто основні принципи, структуру й умови ефективного внутрішкільного управління, наукового керівництва школою, бюджет часу керівників школи та його раціональне використання тощо.

Вчені стверджували, що важливою ознакою наукового підходу до керівництва школою є чіткий розподіл обов'язків, спеціалізація трудових функцій. З огляду на необхідність правильного розподілу з боку керівників обов'язків між окремими працівниками, узгодження їх дій, усвідомлення кожним працівником школи не тільки своїх обов'язків, а й прав, науковці уклали т.зв. «посадові сертифікати». Вони включали коло обов'язків і прав службових осіб у школі та встановлювалися відповідно до чинних внутрішкільних положень, інструкцій та правил. Змістове наповнення таких сертифікатів визначалося Положенням про школу, Типовими правилами внутрішнього трудового розпорядку для працівників установ і підприємств системи Міністерства освіти Української РСР та специфікою певної школи [10, с. 16].

Фахівці також розробили професіограму директора та інших службових осіб школи; увиразнили функції очільника школи (організаційно-господарська, фінансова, адміністративно-управлінська, керівництво навчально-виховною роботою, підвищення кваліфікації працівників школи, забезпечення зв'язку з батьками, громадськістю і населенням).

Автори монографії вважали, що у школі керівні функції, крім директора, виконують, майже всі працівники. Тому важливо чітко визначити не тільки коло обов'язків і прав кожного, а й їхні взаємовідносини та спосіб передавання інформації між ними та їхніми підлеглими. У книзі Є.С. Березняка та М.В. Черпінського йдеться про специфіку безпосереднього й опосередкованого керівництва — т.зв. відносини субординації (вертикальний напрям), взаємини погодження (горизонтальний напрям). Вони відображають лінійний, функціональний і змішаний різновиди структури керівництва в державних установах у практиці внутрішкільного

управління. Автори наголошують на великому значенні прямої і зворотної інформації, наводять конкретні приклади системи їх організації директором школи.

Значну увагу дослідники приділили плануванню роботи школи: розглядаються перспективний, річний плани, тижневе планування директора і його заступників, вміщено зразки планів, поради щодо складання розкладу занять.

Правильне керівництво школою, переконані Є.С. Березняк та М.В. Черпінський, неможливе без раціонального використання робочого і позаробочого часу керівників, учителів та інших працівників школи. Науковці дають поради щодо методики вивчення бюджету часу.

Розглядаючи питання керівництва навчально-виховною роботою, контролю за нею, науковці акцентують на формах контролю за діяльністю вчителя, вихователя, піонервожатого; обґрунтовують необхідність її вивчення; пропонують рекомендації щодо аналізу уроків, успішності та якості знань школярів. Зазначимо, що у книзі «Керівництво роботою школи» (К., 1970) вміщено конкретні поради з актуальних питань організації діяльності загальноосвітньої школи, які, на наш погляд, і сьогодні не втратили своєї актуальності.

Розробка наукових основ внутрішкільного управління стала об'єктом дослідження М.Ю. Красовицького [81]. Він був переконаний, що вони сприятимуть удосконаленню структури, форм і методів керівництва школою; максимальному підвищенню творчої віддачі педагогічної ради як однієї з найважливіших форм колегіального управління освітнім закладом; забезпеченню ефективного й раціонального інформаційного процесу по лінії: навчально-виховна робота – адміністрація школи – органи народної освіти; підготовці і прийняттю управлінських рішень; більш ефективному, з позицій науки, внутрішкільному управлінню, аналізу уроків і виховних заходів; умінню керівників шкіл визначати ефективність методичної роботи (своїї і підлеглих) та підвищувати її; урахуванню в управлінні психологічного

чинника (як у власній роботі керівника, так і у створенні сприятливого психологічного клімату в колективі).

М.Ю. Красовицький увиразнив низку умов для забезпечення ефективного керівництва діяльністю педагогічного колективу:

- науковість і об'єктивність оцінювання роботи кожного вчителя з боку адміністрації;
- розумне поєднання вимогливості й поваги до людської гідності;
- всебічна реалізація чинних засобів стимулювання педагогів;
- право кожного вчителя впливати на перебіг подій у школі шляхом відвертої критики;
- створення у навчальному закладі атмосфери спокійної, ритмічної, планомірної праці (розумне поєднання традицій і нововведень, якщо вони потрібні) [81, с. 96].

Над проблемою впровадження наукових основ в управлінні школою працював і Б.С. Кобзар [71]. Він акцентував, що наукова організація такого керівництва включає два аспекти:

- організаційно-педагогічний (забезпечення оптимальних режимів праці всього педколективу, використання всіх наявних засобів, чіткість, економія часу);
- соціально-економічний (максимальне застосування в освітньому закладі всього комплексу соціальних умов, необхідних для успішної реалізації виконання педагогами, керівниками шкіл своїх професійних функцій).

У своїй монографії «Навчально-виховний процес у школах і групах продовженого дня» Б.С. Кобзар закликав освітян широко використовувати наукові дані та проводити самостійні дослідження, що передбачає: регулярне забезпечення науковою інформацією; започаткування внутрішкільної інформаційної служби; упровадження передового педагогічного досвіду і перевірку його ефективності; розробку заходів апробації наукових рекомендацій у конкретних умовах; аналіз та оцінку кожним педагогом

власної праці і діяльності всіх учнів [71, с. 67]. Він вважав, що науково управляти виховним процесом – означає глибоко та всебічно знати об'єктивні закони формування особистості школярів і на основі цього організовувати реальний виховний процес, ґрунтовно вивчити специфіку морального розвитку школярів, причини і наслідки певних аспектів їхньої поведінки, враховувати чинники впливу на дітей тощо [71, с. 73].

У перший, виокремлений нами період (50-х – 1985 р.) науковці активно працювали і над дослідженням закономірностей теорії внутрішкільного управління. Так, Б.І. Коротяєв обґрунтував деякі з них:

- що повніше керівник школи забезпечує взаємодію змістового, процесуального та організаційного компонентів діяльності педагогічного колективу, то ефективнішим буде керівництво і вищими результати роботи вчителів;

- за умов реалізації директором принципів єдиноначальності та колегіальності результати його керівництва найбільш повно відповідатимуть очікуванню;

- дотримання очільником школи прямого та зворотного зв'язку у співпраці школи, сім'ї та громадськості максимально сприятиме вихованню й навчанню школярів [78, с. 194 – 195].

Одній із закономірностей, визначених Б.І. Коротяєвим, а саме зв'язку між організаторськими рисами керівника школи й ефективністю навчально-виховного процесу, присвячене дослідження В.М. Кучкіної [87]. Проаналізувавши фактори, що ускладнюють діяльність директора школи (зростаючі вимоги до якості знань, умінь і навичок учнів; якісні зміни у складі шкільного колективу; значне збільшення кількості середніх шкіл і чисельності в них учнів та педагогів; структурні зміни в керівництві: замість одного директора створюється орган управління у складі керівника й одного чи кількох заступників; розвиток та вдосконалення матеріальної бази шкіл), авторка висловлює своє занепокоєння відсутністю розробленої науково

обґрунтованої професіограми, згідно з якою можна було б визначити професійну придатність керівника школи [87, с. 81 – 88.].

В.М. Кучкіна, визначаючи основні ділові якості керівника школи, вважала, що він має бути:

- досвідченим учителем і методистом, захопленим педагогічною працею;

- ініціативним організатором, який уміє спланувати роботу, правильно визначити й розподілити обов'язки, налагодити постійний та кваліфікований контроль за їх виконанням;

- новатором, котрий чітко уявляє перспективи розвитку школи, вдосконалення не лише вчителів, а й учнів;

- особистістю з широкою ерудицією, високою кваліфікацією, принциповим характером [87, с. 85].

Дослідниця також проаналізувала чинники впливу на стиль роботи директора школи. Це безпосередні умови роботи керованого ним шкільного колективу (матеріально-технічна база; стан приміщення школи; її тип, кількість учителів і учнів; змінність занять; якісний склад педагогічних кадрів; кваліфікованість та досвідченість заступників, старшого піонервожатого, секретаря та ін.; допомога органів народної освіти). Підвищенню ефективності роботи керівників шкіл, на думку В.М. Кучкіної, сприятимуть такі заходи: вивчення і узагальнення досвіду передових директорів та їх заступників і поширення його у школах; створення посадових інструкцій, де були б чітко визначені функції, права і обов'язки кожного керівника школи; створення методичних посібників з різних питань керівництва школою; проведення наукових досліджень з метою визначення найраціональніших методів виконання директором школи, його заступниками своїх функцій; організація відповідних високопрофесійних наукових семінарів, курсів (зокрема з питань економіки народної освіти); координація планів і заходів керівних установ та узгодження їхніх дій із

планами роботи шкіл; продумана й цілеспрямована система заохочень керівників; їх регулярна переатестація [87, с. 17].

Важливі питання професійного й особистісного становлення директора загальноосвітньої школи розглядає Р.Х. Шакуров у дослідженні «Директор школи та педагогічний колектив». Автор, керуючись положеннями Статуту загальноосвітньої школи, вважає: «Директор несе відповідальність перед державою за організацію і якість навчально-виховної роботи з учнями». Дослідник пропонує власне бачення образу директора школи, тих його особистісних якостей, які найбільше сприяють виробленню ефективного, найоптимальнішого в умовах школи стилю керівництва тощо. Серед них науковець виокремлює «...ідейно-політичну спрямованість; колективізм; особисту відповідальність; наукову і практичну обґрунтованість; об'єктивність; діловитість і конкретність керівництва» [200, с. 13].

Цікавою, на нашу думку, є розробка Р.Х. Шакуровим особливостей діяльності керівника педагогічного колективу, що включає специфіку: цільових функцій школи; посадових повноважень; кола спілкування; праці вчителя, яку неможливо точно запрограмувати і нормувати, що, зі свого боку, виключає надмірну категоричність професійного інструктажу; високої напруженості ритму педагогічної діяльності; виконання директором функцій учителя, залежності успіху його дій від згуртованості усього педагогічного колективу [200, с. 98].

Аналіз стану дослідженості проблем внутрішкільного управління у рамках *першого виокремленого нами етапу (50-і рр. – 1985 р.)* дає підстави для висновку, що упродовж означеного періоду активно розроблявся науково-поняттєвий апарат, визначалися закономірності та принципи внутрішкільного управління, обґрунтовувався зміст діяльності адміністрації навчально-виховних закладів; а також вивчався досвід практичного керівництва управління навчальними закладами.

Для другого періоду історіографії досліджуваної проблеми характерна зміна акцентів педагогічних досліджень, присвячених особистості керівника

школи, що зумовлювалось змінами пріоритетів соціально-економічної політики держави. Науковці стали виявляти більший інтерес до творчого потенціалу особистості директора, його місця у структурі педагогічного колективу, новаторства в управлінні тощо. Це було пов'язане з політикою «перебудови», проголошеної на квітневому Пленумі ЦК КПРС (1985 р.).

Зокрема, у посібнику М.М. Поташника «Педагогічна творчість: проблеми розвитку і досвід» (1988 р.) [135] наголошено, що власне в управлінській діяльності, як у жодній іншій, діють багато нормативних вимог, правил, інструкцій, директивних вказівок тощо. Їх позитив полягає насамперед у тому, що вони є узагальненням досвіду врегулювання численних управлінських проблем. Але абсолютно ідентичних ситуацій у житті не буває, що й зумовлює, на думку автора, необхідність пошуку шляхів реалізації вимог нормативу, його збагачення, а іноді – й коректування. У зв'язку з цим науковцем була висловлена ідея про іманентно притаманну управлінню творчу спрямованість. Творчий характер управління у управлінні (особливо в педагогічному процесі) М.М. Поташник пов'язує з ризиком як елементом стилю керівництва. Але, зауважує він, у творчого керівника (особливо директора школи) будь-який ризик обов'язково передбачає ретельний аналіз варіантів і їхніх можливих наслідків [135, с. 135].

Автор неодноразово підкреслює, що при всій завантаженості директора школи господарськими, фінансовими й адміністративними клопатами він ніколи не повинен забувати про своє високе покликання педагога. Дослідник радить керівникові освітнього закладу знаходити резерви для творчості, делегувати частину своїх повноважень найбільш зрілим членам педагогічного колективу, сприяючи демократизації внутрішкільного управління і стимулюючи якісну діяльність педагогів [135, с. 146].

Аналогічні ідеї висловлює і В.І. Бондар, який стверджує, що, крім теоретичних знань, керівник школи має володіти вмінням творчо застосовувати їх у своїй роботі. Директорові слід опановувати мистецтво

системно аналізувати уроки й ухвалювати науково обґрунтовані, дидактично виважені управлінські рішення [24, с. 59].

Інший аспект діяльності директора загальноосвітньої школи розкрито у монографії І.І. Чернокозова «Професійна етика вчителя» [184], де серед сукупності моральних правил поведінки педагога з'ясовуються його відносини з адміністрацією школи. Автор визначає норми ефективної взаємодії вчителя й директора школи, дотримання яких сприятиме успішному перебігові педагогічного процесу. Ці вимоги І.І. Чернокозов формулює, виходячи, насамперед, з інтересів педагогічної справи, потреб дитини.

Створення ідеалізованої системної моделі необхідних для директора знань і умінь стало предметом дослідження В.І. Маслова [97; 96]. Така модель, на його думку, має спиратися на чітке визначення системи функцій директора школи, невіддільних від його посадової і громадської діяльності. Увиразнена В.І. Масловим на засадах системного підходу структура посадових обов'язків директора школи включає такі цільові функції:

- 1) управління процесом навчання школярів;
- 2) педагогічне керівництво громадським вихованням учнів;
- 3) адміністративні й фінансово-господарські;
- 4) учительська;
- 5) громадська агітаційно-пропагандистська та організаторська [96, с. 9].

На основі наведеної системи функцій В.І. Маслов розробив деталізовану модель функціональних знань і умінь директора школи. У кожній групі функцій виокремлено дві складові частини – теоретичну (знання) і практичну (уміння), що становлять разом єдине ціле.

Дослідник неодноразово підкреслював різнобічний характер діяльності директора школи. Її різні напрями обумовлюють загальні змістові й організаційні особливості функцій керівника загальноосвітньої школи. На думку В.І. Маслова, на цій основі слід визначати специфічний характер фахової підготовки директорів шкіл, а також розробляти науково

обґрунтовані критерії навчальних програм, тематичних планів, зміст різних форм навчання з урахуванням їх співвідношення в навчальних планах [96, с. 100].

Предметом свого дисертаційного дослідження Т.С. Рабченко [140] обрала управління позаурочною виховною діяльністю. Авторкою було розроблено й апробовано його систему, визначено основні передумови і засади раціонального планування позаурочної виховної діяльності у школах продовженого дня (принципи комуністичної партійності й наукової обґрунтованості; перспективності, взаємозв'язку та взаємообумовленості планів; виокремлення найбільш важливих завдань, відповідно до сучасного етапу розвитку системи виховання; ефективності планів, їх оптимізації; раціональної організації системи позаурочної роботи з учнями; централізованого управління в поєднанні з ініціативою і самодіяльністю учнівських організацій) [140].

Зазначимо, що в аналізованих нами джерелах *другого періоду (1985 – 1991 рр.)* яскраво простежується відмова від характерних для початку досліджуваного періоду уніфікації та жорсткої регламентації діяльності директора загальноосвітньої школи і наукове обґрунтування нових закономірностей внутрішкільного управління, які ґрунтуються на реалізації індивідуальних, інтелектуальних і творчих здібностей як керівника, так і всіх учасників навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи.

Означені тенденції ще більше увиразнилися на початку 90-х рр. ХХ століття у зв'язку з кардинальною зміною парадигми управління школою, що зі свого боку було наслідком демократизації всіх суспільних ланок незалежної України. У цей час відкриваються школи нового типу: школи-комплекси, ліцеї, гімназії, авторські і приватні освітні заклади. Відповідно керувати ними могли тільки керівники, котрі володіли і глибокими та різноманітними управлінськими й педагогічними знаннями, і креативними, неординарними вміннями розв'язання численних навчально-виховних проблем з урахуванням нових суспільних умов.

Ми акцентуємо увагу та тому, що діяльність багатьох директорів шкіл, які залишили помітний слід в історії українського шкільництва, була індетермінована, тобто вступала у суперечність із вимогами тогочасного суспільства і стояла на позиціях демократизму і гуманізму. Таку думку поділяють дослідники авторських шкіл, зокрема М. Проц: «За доби панування тоталітарного режиму базовою основою їх виховних систем ставали не радянські ідеологічні доктрини, а вічні людські цінності: родина, краса природи, милосердя, працьовитість, любов до землі й рідного краю. Прикметною рисою їх функціонування було створення оригінального шкільного середовища (художнє оформлення внутрішнього інтер'єру; власні традиції тощо) та органічне поєднання навчально-пізнавальної діяльності із формуванням усебічних знань (гурткова робота), особистими захопленнями, розумним відпочинком. До процесу виховання гармонійної особистості та свідомого громадянина активно залучали батьків та виробничі колективи»[138, с. 179].

З огляду на зазначене, головним напрямом вітчизняних досліджень внутрішкільного управління [8; 10; 80; 149; 148] наприкінці ХХ століття стала розробка його наукових основ та пошук шляхів демократизації керівництва загальноосвітньою школою.

Так, О.А. Косинська основними серед них вважала: оптимальне поєднання державного та громадського чинників в управлінні; колегіальність, гласність у прийнятті рішень; комплексність у виконанні функцій та застосуванні методів керівництва кожним членом колективу; адекватність структури змісту, повноважень та функцій – досвіду, знанням, умінням, навичкам, особистісним якостям, суспільним інтересам усіх управлінців; співробітництво усіх рівнів, ланок, колегіальних органів та суб'єктів внутрішкільного керівництва [80, с. 113].

Інструментом реалізації окреслених шляхів, на думку дослідниці, мав стати метод моделювання, що уможлиблював би створення для кожної конкретної школи моделі організації з урахуванням традицій, особливостей колективу школи, соціальних умов та завдань її функціонування [80, с. 114].

Суголосні думки висловлював і В.М. Бегей [4], стверджуючи, що демократизація передбачає як зміну системи управління школою, так і реформування її духу і внутрішньої структури. З огляду на це, науковець обґрунтовує необхідність демократизації всіх функцій внутрішкільного керівництва (педагогічного аналізу, підготовки і прийняття управлінських рішень; організації колективу на виконання рішень; внутрішкільного контролю й регулювання). Власне це зумовлює, на думку В.М. Бегея, орієнтацію керівника школи на основну, кінцеву мету; сприяє його прагненню обрати найбільш оптимальний шлях для розв'язання проблем управлінського характеру; формує у директора самостійність мислення; готовність запроваджувати передові форми й методи управління навчально-виховним процесом; орієнтацію на світогляд і компетентність педагогів, на підвищення їх професійного рівня шляхом методичної роботи з ними на основі програмно-цільового підходу [4, с. 11].

Подібне розуміння внутрішкільного управління в цей період пропонує і Г.В. Сльнікова [50]. На її думку, це активна взаємодія керівників, громадськості та інших суб'єктів управління освітнім процесом, спрямована на його впорядкування і переведення на вищий якісний рівень, що відповідає закономірностям його розвитку й забезпечує оптимальне досягнення бажаних результатів.

На підставі згаданих підходів Є.М. Хриков наводить своє тлумачення управління освітнім процесом, яке, так би мовити, «розширює» його механізм. Внутрішкільне керівництво дослідник визначає як «...діяльність управлінської підсистеми, спрямовану на створення соціально-прогностичних, педагогічних, психологічних, кадрових, організаційних, правових, матеріально-фінансових, санітарно-гігієнічних, медичних умов, необхідних для нормального здійснення і розвитку освітнього процесу та реалізації мети загальноосвітнього навчального закладу» [178].

У монографії Т.С. Рабченюк також ідеться про демократизацію управління у практиці роботи директора школи. Зокрема, нею висвітлено

шляхи створення сприятливого морально-психологічного мікроклімату в педагогічному колективі, найсуттєвіші чинники впливу на його стан, форми організації педагогічної діяльності, а також проаналізовано провідні мотиви спільної діяльності всіх учасників навчально-виховного процесу. Дослідниця також з'ясувала роль педагогічних рад, окреслила шляхи підвищення ефективності їх засідань (проведення їх у формі педагогічних семінарів, дискусій, вільного спілкування, роботи в малих групах, конкурсів, диспутів тощо) [138, с. 121].

Окрім розробки наукових основ та пошуку шляхів демократизації внутрішкільного управління, в освітніх публікаціях 90-х рр. XX століття надавалося особливого значення питанню інформаційного забезпечення керівництва школою, оскільки виникла потреба в науковому осмисленні й аналізі специфіки використання згаданої інформації в управлінні навчальним закладом.

Зокрема, Н. Протасова виокремлює деякі загальні риси, що характеризують роль інформації у функціонуванні педагогічної системи, а саме: інформація є своєрідним «керівництвом до дії»; школа є споживачем інформації, причому не тільки виробленої іншими системами, а й безпосередньо в ній самій; ЗОШ акумулює інформацію, тобто накопичує і зберігає її; через педагогічну систему як посередника комунікації передається необхідна інформація; інформація в системі стає об'єктом діяльності, який опрацьовується; система виробляє інформацію, постає її джерелом; інформація в системі стає предметом і об'єктом пошуку й опрацювання [137, с. 95].

В. Гуменюк, трактуючи управління навчально-виховним процесом як функцію організованої системи, що забезпечує не лише її збереження, дієвість, а й подальший розвиток, визначила специфічні моменти створення її інформаційної системи. Дослідниця також увиразнила показники ефективності інформаційного забезпечення педагогічного керівництва вихованням: відповідність цілям і завданням, а також рангу й колу

функціональних обов'язків, структурі управлінської діяльності, вимогам до якості управління, загальношкільній системі інформаційного забезпечення, доцільний мінімум обсягу відомостей на кожному управлінському рівні; ступінь узагальнення і глибина інформації; найкоротші шляхи її надходження [41, с. 35].

Для освітніх публікацій *третього етапу* (1991 р. – і до наших днів) характерне також переосмислення ролі керівника школи. Найбільш досліджуваними стали питання функцій керівника школи в нових умовах, впливу його особистісних якостей на ефективність управління освітнім процесом, його нових методів тощо.

Так, В.І. Бондар зазначає: «...директор школи – це передовсім керівник психолого-педагогічного профілю, педагог-організатор, педагог-дослідник, реальний спеціаліст у галузі теорії і практики впровадження досягнень педагогічної науки й передового педагогічного досвіду» [23, с. 4]. Щобільше, на думку дослідника, керівники ЗОШ, окрім традиційних функцій, покликані виконувати й нові, що з'явилися в умовах ринкових відносин (менеджерська, дипломатична, комерційна) [23, с.5].

Дослідниці Д.І. Румянцева і В.П. Гончарова наголошують, що кожному директоріві притаманний індивідуальний стиль діяльності, зумовлений поєднанням функцій управління та регулювання взаємин між членами педагогічного колективу, батьками, представниками громадськості, позашкільних закладів та організацій. Підкреслюючи важливу роль особистості керівника ЗОШ, науковці перелічують умови ефективності внутрішкільного керівництва: директор школи, по-перше, володіє необхідними теоретичними психолого-педагогічними знаннями; по-друге, враховує вікові і психологічні особливості учнів, специфіку педагогічного колективу, який очолює; по-третє, знає зміст роботи вчителя; по-четверте, вміє чітко визначити об'єкт вивчення; по-п'яте, обирає найбільш раціональні форми й методи спілкування з колективом [149, с. 7].

Автори включили до професіограми директора загальноосвітньої школи два основних показники: професійно-організаторські здібності (компетентність, аргументованість і об'єктивність управлінських рішень, діловитість та актуальність заходів) та морально-психологічні риси (працездатність, організованість, культура спілкування й керівництва, самостійність, творчий характер діяльності, вимогливість, піклування про кожного члена колективу, об'єктивність в оцінюванні їхньої праці) [148, с. 200–205].

Наукові публікації третього етапу дослідження увиразнюють провідну роль директора школи в ефективності праці педагогічного колективу. Зокрема, у дисертації О.М. Любарської «Діяльність керівника школи по організації творчого пошуку вчителів» акцентується власне такий специфічний аспект роботи директора ЗОШ. Дослідниця стверджує: аби спонукати вчителів до творчої діяльності, директорів школи слід забезпечити їх поінформованість про сучасні досягнення в педагогічній науці і практиці; налагодити творчу атмосферу в колективі; доброзичливі стосунки між колегами, вчителями й адміністрацією; гуманістичний і демократичний рівень спілкування з учнями; наукову організацію педагогічної праці; стимулювання креативних пошуків учителів; наявність сучасної матеріально-технічної бази у школі [90, с. 11–12].

Наприкінці ХХ століття фахівці також активно досліджують управлінські функції керівників школи відповідно до трансформації соціально-педагогічного середовища. Так, П.І. Дроб'язко вважає першочерговим завданням директора школи здійснення активних форм управління навчальним закладом, забезпечення їх циклічного характеру. Дослідник виокремлює такі управлінські функції: координаційну й інтеграційну; науково-методичну; керування варіативністю позицій педагогічного колективу під час взаємодії із соціальним оточенням; стимулювання до вдосконалення ділових відносин і творчої професійної

діяльності; сприяння формуванню учнівського колективу; науково-методична [47, с. 207].

П.І. Дроб'язко також перелічує управлінські завдання заступника директора школи з навчально-виховної роботи: підвищення кваліфікації педагогічних кадрів і стимулювання їх до неперервного самовдосконалення; організація, планування, надання допомоги та здійснення контролю за методичною роботою; організація творчих груп учителів та керівництво їх діяльністю; проведення у школі пошуково-експериментальної роботи; забезпечення внутрішкільного контролю за навчально-виховним процесом. Необхідно повністю чи частково модернізувати кожен із названих об'єктів управління. Починати потрібно, на думку П.І. Дроб'язка, з вивчення змісту, форм і методів, результативності роботи об'єкта, аналізу отриманих даних, підбиття аргументованих висновків, ухвалення відповідного рішення, планування подальшої діяльності, проведення експерименту й апробування одержаних результатів [47, с. 205–211].

Нові умови функціонування вітчизняної школи в незалежній Україні передбачали розробку нових методів внутрішкільного управління. Зазначимо, що їх традиційна система охоплювала чотири основні групи, властиві будь-якому виду керівництва, а саме: організаційно-педагогічні; організаційно-розпорядницькі (адміністративні); соціально-психологічні; економічні, або фінансово-господарські методи.

Упродовж моделювання методів управління Є.М. Хриковим виокремлено емпіричні й теоретичні компоненти керівної діяльності: здобуття управлінської інформації; прийняття управлінських рішень; доведення їх до відома виконавців; організаційно-методичне забезпечення реалізації зазначених рішень. Дослідник запропонував використати перелічені одиниці управління освітнім процесом як аналогічні методи (отримання управлінської інформації; ухвалення відповідних рішень; ознайомлення з ними виконавців; організаційно-методичного забезпечення реалізації управлінських рішень) [178, с. 63].

Питання вдосконалення методів управлінської діяльності цікавлять також і Л.І. Даниленко [44]. Згідно з її визначенням, ці методи у роботі керівника загальноосвітньої школи є основними «знаряддями» його праці, що використовуються з метою цілеспрямованого впливу на учасників навчально-виховного процесу. Дослідницею модернізовано низку методів внутрішкільного управління:

- *вербальні* – індивідуальні (консультації, бесіди), групові (інструктаж, нарада, збори);

- *дослідницькі* (вивчення передового педагогічного досвіду, атестація педагогічних кадрів, порівняння їх сучасних досягнень із минулими; анкетування та інтерв'ювання під час підготовки до педагогічної ради, зборів, нарад; підготовка матеріалів до педагогічної преси; розробка методичних рекомендацій; виготовлення методичних посібників тощо);

- *ілюстративно-показові* (моделювання структури організації навчально-виховного процесу в школі, побудова таблиць, графіків, матриць; вивчення рівня знань і вихованості учнів; професійної підготовки вчителя до творчої діяльності);

- *техніко-технологічні* (активне використання засобів та обладнання (комп'ютер, телебачення, радіо, селектор тощо);

- *діалогічного спілкування* (передбачає врахування керівниками шкіл культурологічних і особистісних принципів пізнання світу в органічній єдності та діалозі з іншими способами його розуміння (етичним, естетичним та ін.)) [44, с. 89].

Динамічність життя у ХХІ столітті, інтенсифікація педагогічної праці, необхідність готувати ініціативних, самостійних особистостей обумовили загальну тенденцію сучасного педагогічного процесу – широке використання активних методів і форм навчання й виховання. Ця особливість чітко відстежується і в теорії внутрішкільного управління. Багато науковців теоретично обґрунтували застосування інтерактивних засобів внутрішкільного управління. Наприклад, Ю. Рева виокремлює такі численні

форми обміну педагогічним досвідом, як круглий стіл, аукціон, мозкова атака, педагогічний ринг, семінар, конференція, конкурс, декада нестандартних уроків та позаурочних заходів, моделювання педагогічних ситуацій, широке використання наочності під час обговорення питань на педрадах (схем, таблиць, діаграм, графіків тощо), застосування ділових ігор (зміна ролей директора і вчителя, розігрування конфліктних ситуацій) [141, с. 62–66.].

Окрім досліджень, пов'язаних з вивченням і поширенням передового педагогічного досвіду, з'явилися дослідження, присвячені діяльності авторських шкіл, концептуальні ідеї виховної орієнтації яких, як доводить М. Проц, стали цінним внеском у розвиток теорії і практики національної освіти і виховання другої половини ХХ – початку ХХІ ст.: «У своїй основі вони також не були гомогенними, оскільки спільна мета щодо формування гармонійно розвиненої особистості реалізувалася через розв'язання окремих проблем морального, естетичного, трудового, фізичного виховання і соціалізації учнів. Їхні авторські моделі наслідували приклад В. Сухомлинського та висували свої оригінальні ідеї й інноваційні засоби, форми навчальної, позаурочної, позашкільної роботи (О. Захаренко, М. Кодак, П. Козуля, О. Макагон, С. Максютін, І. Шевченко, ін.)» [138, с. 179]. У додатках подано короткі відомості про директорів-новаторів (див. Додаток Б).

Характерною рисою розвитку *сучасної вітчизняної теорії внутрішкільного управління* можна вважати підготовку і публікацію низки навчальних посібників із зазначеної тематики [93; 122; 124; 138]. У них, як правило, висвітлено питання сутності, принципів і функцій внутрішкільного управління, шляхів його інформаційного забезпечення; планування роботи школи (плани перспективний, річний і календарний; розклад уроків; планування позаурочної та управлінської діяльності); внутрішкільного контролю; особливості виховної роботи школи у рамках цілісної педагогічної системи; внутрішкільної методичної роботи як засобу підвищення професійного рівня вчителів (зміст, завдання, структура); а також вивчення,

узагальнення, поширення і впровадження передового педагогічного досвіду (сутність, види, періоди) тощо.

Отже, здійснений нами аналіз наукових першоджерел *третього етапу досліджуваного періоду (1991 р. – і до наших днів)* засвідчує, що до кола найактуальніших розв'язуваних проблем належать: обґрунтування структури управлінської внутрішкільної системи на демократичних засадах; пошук шляхів реалізації принципу колегіальності у керівництві загальноосвітньою школою; його інформаційне забезпечення; переосмислення змісту традиційних функцій внутрішкільного управління з урахуванням нових соціокультурних умов; теоретична розробка активних методів і форм внутрішкільного управління; моделювання його системи з використанням напрацювань суміжних наук (психології, соціології, теорії менеджменту); вираження професіограми сучасного директора загальноосвітньої школи.

1.2 Основні підходи до моделювання організаційно-виховної діяльності директора загальноосвітньої школи України впродовж другої половини XX століття

Предметом нашого дослідження визначено організаційно-виховні аспекти діяльності директора загальноосвітньої школи України другої половини XX століття. Вважаємо, що для їх висвітлення необхідно використати системно-функціональний підхід. Це дасть можливість проаналізувати даний аспект діяльності директора загальноосвітньої школи цілісно і комплексно.

Так, в сучасній теорії пізнання поняття «система» є загальнометодологічним. В загальній теорії систем це поняття визначається як множина взаємопов'язаних елементів, які утворюють цілісність, стійку єдність з середовищем. Причому система має інтегральні властивості і закономірності розвитку [86, с. 13].

Дослідник Ю.А. Конаржевський відзначає, що «за цілісну систему можна взяти певну сукупність взаємодіючих один з одним елементів, спроектовану на досягнення певної мети, що становить собою цілісне утворення, яке взаємодіє із середовищем» [76, с. 36]. Натомість Г.В. Єльнікова на основі існуючих підходів до визначення системи дає своє визначення, що, на її думку, суттєво відповідає соціально-педагогічній системі: «Система – цілеспрямована, самокерована цілісність закономірно пов'язаних між собою компонентів, які сприяють одержанню інтегрального результату при виконанні своїх функцій, пов'язана із зовнішнім середовищем і спрямована на формування особистості, здатної жити і працювати в конкретному суспільстві» [51, с. 6].

У визначенні системи В.П. Садовський акцентує на «певну цілісну єдність», система розглядається ним як цілісність, що має наступні ознаки:

- наявність сукупності елементів, кожен з яких являє мінімальну одиницю, що має межу ділимості в рамках конкретної системи. Елемент в складі системи виконує лише йому притаманну функцію, яка може бути реалізована за умови його взаємозв'язку з іншими елементами;

- наявність певних зв'язків і відношень між елементами. Спосіб взаємодії цих елементів в системі визначає її структурну побудову. Поведінка системи, її функціонування, властивості обумовлені не стільки поведінкою її окремих компонентів, скільки властивостями структури;

- наявністю інтегративних якостей, тобто таких, яких не має жоден з окремо взятих елементів;

- наявність зв'язку з іншими системами [152, с. 23].

Крім загальних для всієї системи ознак, в якості специфічної властивості соціальних систем виділяють таку ознаку як наявність цілей.

Вважаємо, що визначення системи повинно містити не тільки сукупність, композицію з елементів та відношень, але й цілісну властивість самого об'єкту, відносно якого і будується система. Тим самим виявляється роль онтологічної основи в поданні об'єкту, предмету пізнання та

враховується включеність об'єкту у людську діяльність. Розвиваючи введене Дж. Клиром поняття «система на об'єкті», слід казати про «систему на об'єкті відносно даної якості (інтегративної властивості)». Тоді об'єкт в цілому буде представлений множиною «систем відносно даної якості» [2, с. 178].

Важливо враховувати, що властивості системи як цілого неможливо звести до суми властивостей її складових; її властивості неможливо вивести з властивостей окремих її частин; всі елементи, процеси і відношення усередині системи залежать від структурного принципу організації цілого. Вказати точно, з яких елементів складається система, можливо лише при умові, що теоретичний розгляд реальної системи абстрагується від складних явищ і процесів, що не входять до предмету дослідження.

Для розгляду поведінки систем, що створені людьми, з людей і для людей, доводиться використовувати уявлення не про елементи, а про підсистеми. Додаток «під» означає, що вона входить в склад системи більш високого рівня організації. Виділені підсистеми можуть перекриватися, до їх складу можуть входити одні й ті самі складові, отже поділ на підсистеми не є еквівалентним членуванню на окремі чітко розмежовані частини.

Системні якості виявляються тільки на рівні цілісності, вони визначаються структурою цілого, їх неможливо звести до діяльності окремих підсистем чи елементів.

Системний підхід вимагає визначення структурної одиниці розгляду, відповідно рівню організації системи, що відображає її якісну своєрідність, в аспекті, що цікавить дослідника. Системний підхід орієнтує дослідника на розкриття цілісності об'єкта та механізмів, що її забезпечують, на вияв різноманітних типів зв'язків складного об'єкта і зведення їх до єдиної теоретичної картини. Це якомога повне описання будови системного об'єкту та законів його функціонування.

Наукові системи належать до найбільш складних об'єктів дослідження, оскільки включають до себе людей, наділених свідомістю, що мають

комплекс ідей і вступають один з одним у взаємодію. Така система відкривається зовнішньому спостерігачеві тими своїми аспектами, які він здатний в ній розглядіти, її підсистеми виділяються їм у відповідності з його інтересами і заботами. Можна навіть сказати, що при тій текучості, яка притаманна живій соціальній системі, сама позиція спостерігача впливає на склад системи, вона немов би повертається до спостерігача тими боками, що доступні його зору.

Системи, що беруть участь в освітній взаємодії – особистість, наука, мистецтво, культура – мають різну тривалість життя, що створює особливі труднощі, пов'язані з оцінкою масштабу часу: в порівнянні з темпами змін особистості, наука, мистецтво і культура в цілому можуть здаватися їй незмінними та нерухомими, а різні етапи їх розвитку – вічно співіснуючими. Крім того, всі люди і галузі культури, які зустрічаються в освітньому процесі, мають різний ступінь зрілості, знаходяться на різних етапах розвитку – все це складає значні труднощі перед дослідником.

Розглядати теорію внутрішкільного управління як систему нам дає підстави те, що це соціально-педагогічне явище відповідає головним принципам системності, а саме:

- цілісності;
- структурності (можливість описання системи через встановлення її структури, а саме – мережі зв'язків і відношень системи, обумовленість поведінки системи не стільки поведінкою її окремих елементів, скільки якостями її структури. Пошук конкретних механізмів цілісності системного об'єкта і виявлення досить повної типології його зв'язків пов'язані з певними труднощами, бо для дійсно продуктивного дослідження мало зафіксувати наявність в об'єкті різнотипових зв'язків, необхідно ще подати цю різноманітність в операціональному вигляді, а саме – зобразити різноманітні зв'язки як логічно однорідні, як такі, що допускають безпосереднє порівняння і співставлення);

– взаємозалежності системи і зовнішнього середовища (система формує і проявляє свої якості і свою цілісність в процесі взаємодії з середовищем. На розвиток теорії внутрішкільного управління впливали такі чинники середовища, як політичний устрій держави, стан освіти, завдання, які ставились перед освітою державними і партійними органами, наявність і наповненість бібліотек, наявність і кількість наукових видань, наукових установ, соціальні умови діяльності науковців тощо);

– ієрархічності (кожний компонент системи в свою чергу може розглядатися як система, наприклад, система діяльності керівника школи включає керівництво навчально-виховним процесом, систему роботи з педагогічними кадрами, створення матеріально-фінансових умов для функціонування школи, взаємодію з органами державної влади тощо).

– різноманітності описання системи (у зв'язку з принциповою складністю кожної системи її адекватне пізнання потребує побудови різних моделей, кожна з яких описує певний аспект системи. З тези про різноманітність зв'язків системного об'єкту витікає, що останній припускає не один, а кілька розтинів в процесі його аналізу. Причому критерієм обґрунтованого вибору найбільш адекватних розтинів є те, наскільки в результаті вдається побудувати одиниці аналізу, які дозволяють зафіксувати цілісні якості об'єкта, його структуру і динаміку [175, с. 610].

Ієрархічність, багаторівневність, структурність – ознаки не тільки будови, морфології системи, але й її поведінки: певні рівні системи обумовлюють певні аспекти її стану, а цілісне функціонування є результатом всіх її сторін і рівнів.

У системному дослідженні об'єкт, що аналізується, розглядається як певна множина елементів, взаємозв'язок яких обумовлює його цілісні якості. Головний акцент робиться на виявленні багатства, різноманітності зв'язків та відносин, що мають місце як всередині об'єкту, що досліджується, так і в його взаємовідносинах із зовнішнім середовищем. Якості об'єкту як цілісної системи визначаються не підсумовуванням якостей його окремих елементів,

а якостями його структури, особливими системоутворюючими, інтегративними зв'язками.

Всі компоненти системи знаходяться у складних системоутворюючих зв'язках і взаємодії між собою і зовнішнім світом. Ми згодні з О.І. Пометун, яка умовно називає їх організаційними і змістовно-процесуальними [132, с. 23]. Держава (суспільство), в тій чи іншій мірі орієнтуючись на інтереси особистості, формулює соціальне замовлення освітньо-виховним установам. Це замовлення реалізується в загальній меті, що постає перед системою освіти, і передбачає формування певного типу особистості. Органи управління освітою за допомогою законодавчих актів і нормативних документів певним чином організують освітні процеси. Об'єктивно існуючі зв'язки між інтересами суспільства і особистості та характером діяльності органів управління по реалізації цих цілей, між поставленими цілями і особливостями протікання процесу навчання на певному етапі, між цілями освіти і розвитком педагогічної науки складають сукупність організаційних зв'язків в системі. Ці зв'язки для державної системи освіти відіграють найважливішу роль.

Генезис системи освіти в Україні в XX столітті характеризувався значними трансформаціями у відносинах між особистістю і суспільством в залежності від певного історичного моменту і відповідними змінами в цілях освіти. Кожна така зміна викликала відповідну освітню реформу і може бути розглянута як початок якісно нового етапу розвитку. Прикладами таких реформ були перетворення, що відбувалися в 20-ті роки, потім з середини 30-х років і, нарешті ті, що здійснюються з початку 90-х років.

Організаційні і змістовно-процесуальні зв'язки в реальному функціонуванні системи освіти тісно переплітаються між собою: досягнення психолого-педагогічної і методичної науки, освітньої практики (в першу чергу результати освітніх процесів) впливають на діяльність органів управління освітою, на мету освіти, і врешті решт, на тип особистості, що формується.

Характерною рисою розвитку сучасної школи є пошук і використання нових механізмів цілеспрямованого підвищення ефективності як власне освітнього процесу, так і управління ним. Перехід від централізованого державного керівництва освітою до регіонального, зміна економічних і нормативних методів регулювання господарської діяльності, набуття самостійності освітніми установами та органами їх управління суттєво підвищило їх роль та розширило функціональні службові повноваження. Сьогодні традиційні технології управлінської діяльності не завжди відповідають новим умовам функціонування освіти.

Зокрема, сучасні труднощі вітчизняного внутрішкільного управління, спричинені наявними суперечностями між:

а) об'єктивними потребами соціального середовища і самих шкіл в удосконаленні управління і його застарілим традиційним характером, що виявляється у відсутності механізмів превентивного, випереджувального реагування на численні проблеми;

б) інноваційними процесами у шкільній освіті та відсутністю механізму забезпечення їх узгодженого і позитивного впливу на якість навчання;

в) розширенням управлінських компетенцій школи й недостатньою професійною підготовленістю керівників. З огляду на перелічені суперечності виникає об'єктивна потреба перегляду функціонального змісту внутрішкільного вітчизняного управління.

У теорії управління питання про його функції є одним з центральних, розкриваючи сутність і зміст управлінської діяльності на всіх її рівнях.

Виділення окремих функцій управління об'єктивно зумовлене складністю цього процесу. Останній передбачає диференціацію цілеспрямованих впливів, а також поділ та спеціалізацію праці у сфері управління. Його сутність не залежить від форми управління, а пов'язана насамперед із сутністю керованого об'єкта, визначаючись ним.

Усі управлінські функції універсальні, тобто характеризують будь-який процес управління, і водночас конкретні. Конкретність управління означає

наповненість чітким специфічним змістом. Таким чином, сутність управління залишається універсальною, а зміст визначається специфікою керованого об'єкта.

Процес внутрішкільного управління, крім уже згаданих функцій, включає ще й відповідні соціальні відносини як одну з найважливіших своїх категорій. Відносини управління поділяються на такі організаційні види:

1) між керівною і керованою системами, тобто між суб'єктом та об'єктом безпосереднього управління;

2) між ступенями управління; між його ланками на кожному ступені; між функціональними ланками на різних ступенях керівної системи, тобто всередині власне керівної системи;

3) між керівниками і підлеглими в кожній ланці управління – у сфері субординації;

4) між керівниками й підлеглими – стосовно їх координації [52, с. 14].

Крім того, за територіальним аспектом науковці виокремлюють відносини управління:

- галузеві (в межах однієї галузі);
- територіальні (в межах одного регіону);
- міжгалузеві (між організаціями різних галузей);
- міжрегіональні (між організаціями різних регіонів);
- територіально-галузеві [124, с. 48].

Існує ще одна класифікація відносин управління – на зовнішні і внутрішні. Зовнішні характеризують певну внутрішкільну систему щодо її зв'язку з іншими системами, тобто з навколишнім середовищем. А внутрішні відображають власну природу і механізм функціонування управлінських процесів, притаманних конкретному освітньому закладу [115, с. 26].

Крім уже наведених класифікацій, дослідники поділяють відносини управління на міжсистемні, міжособистісні і змішані, а також на колективні й індивідуальні, які, зі свого боку, охоплюють прямі, групові та перехресні.

Фахівці увиразнюють ще й такі різновиди відносин управління, як:

- прості і складні (за кількістю організаційних зв'язків);
- лінійні, функціональні та змішані (за характером організаційних зв'язків);
- тимчасові і постійні (за часом існування відносин управління);
- безпосередні і непрямі (за спрямуванням і ступенем дії на об'єкт) [115, с. 31].

Безпосередні мають переважно характер підпорядкування й виражаються у формі наказу, розпорядження тощо, а непрямі – у формі поради, консультації, інформації та ін.

Управління притаманне будь-якій сфері людського суспільства, які об'єднані державою в єдину систему народного господарства, тісно взаємодіють одна з одною. Власне тому відносини управління нерозривно пов'язані з економічними, політичними, соціальними, ідеологічними та іншими суспільними відносинами. Необхідність вивчати ці зв'язки породжує зумовлює т. зв. аспектний підхід до аналізу управлінських відносин: педагогічний, правовий, соціально-психологічний тощо. Він, зі свого боку, дає змогу досліджувати якусь специфічну властивість відносин управління, яка спеціально досліджується конкретними науковцями.

Із метою подолати однобічність аспектного підходу необхідно розглядати відносини управління системно, комплексно, в єдності їх якостей, рис, властивостей, характерних особливостей. Таке комплексне вивчення відносин управління як єдиного цілого має проводитися з позицій системного аналізу. Цей методологічний принцип має для дослідження відносин управління особливе як основа зв'язку теоретичних висновків із реальною практикою об'єкта управління. Системний підхід уможливорює з'ясування зв'язку окремих видів відносин управління. Вивчаючи останні з позицій системного підходу, науковці досліджують їх види не тільки на всіх рівнях ієрархії (по вертикалі і по горизонталі), а й те, як вони між собою пов'язані, в яких формах існують ці зв'язки [52, с. 14].

Оскільки управління – це вид міжособистісних відносин упродовж людської трудової діяльності, під час якої суб'єкт впливає на об'єкт управління, необхідно враховувати такі чинники: 1) форму розвитку об'єкта; 2) суб'єктивне відображення форми розвитку об'єкта у свідомості людей; 3) активний вплив останніх на об'єкт управління.

Управлінські функції передбачають певну структуру основних категорій, а саме: закони суспільного розвитку – базисні і надбудовні стосунки – відносини управління – функції управління – структура управління – методи управління – процес управління – об'єкт управління. Їх роль сполучної ланки в послідовності «закони громадського розвитку – об'єкти управління» вказує на загальний характер функцій управління й кожної окремої їх ланки, що, зі свого боку, свідчить про єдність організації керівництва усіма ними. Тобто управління як специфічна наукова категорія є однією з форм суб'єкт-об'єктної взаємодії між усіма її ланками й учасниками.

Науковці визначають управління як особливий вид цілеспрямованого впливу на відносини людей упродовж їхньої діяльності. Іншими словами, це комплекс взаємопов'язаних у часі та просторі видів діяльності суб'єкта управління при його цілеспрямованому впливі на певний об'єкт управління. Зв'язок поняття «функції управління» з іншими найважливішими науковими категоріями увиразнює їх нерозривну методологічну єдність, спрямованість на досягнення спільної мети. Власне функції управління дають змогу з'ясувати, хто що робить (або має робити) в системі певної людської діяльності [124, с. 53].

Функції управління є його основною науковою категорією. З огляду на це розробку структури, застосування методів і засобів управління, підбір, підготовку та розміщення кадрів тощо слід здійснювати з урахуванням складу і змісту функцій управління й ефективності їх реалізації. Зазначимо, що у складних системах, крім впливу на об'єкт управління, суб'єкт управління впливає на самого себе. Тому формування керівної системи і

вплив на керовану систему постають двома напрямками реалізації функцій управління, що перебувають у постійному зв'язку і взаємодії. Така їх єдність характеризує стійкість і співвідносність процесів керованої і керівної систем, уможливаючи ефективний вплив на об'єкт управління. Тобто керівна система може бути успішною лише завдяки взаємному зв'язку та єдності двох напрямів функцій управління.

При визначенні складу і класифікації функцій управління слід урахувати діалектичну єдність усіх компонентів керівної і керованої систем, їх своєрідну адекватність. Керівник має забезпечувати ефективну реакцію керівної системи на будь-яку зміну стану керованої системи. Управлінські функції необхідно узгоджувати в часі і за місцем виконання між усіма рівнями й ланками управління. На кожному рівні керівної системи потрібно досягати відповідності стосовно ступеня його віддаленості від об'єкта управління. У зв'язку з тим, що управління є сферою міжособистісної діяльності, його функції постають елементами останньої, охоплюючи специфічно виокремлені та стабільні види керівництва. Як компоненти управлінської діяльності функції управління охоплюють своєрідні підфункції, тобто різновиди робіт.

Наведемо стислі вимоги до класифікації функцій управління:

1. Виділення конкретних класифікаційних ознак.
2. Поділ змісту управління на функції за кількома ознаками.
3. Урахування взаємозв'язку функцій управління, виділених за різними групами ознак.
4. Конкретизація функцій управління, що відображають динамізм керованої і керівної систем, а також їх співвідносність [115, с. 39].

Відношення управління та його функцій слід розглядати як співвідносність цілого та його частин. Очевидно, упродовж впливу суб'єкта на об'єкт управління задіяні як керівна і керована системи, так і їх окремі частини. Функції управління, що розкривають сутність і змістовий аспект

цілеспрямованого впливу, необхідно характеризувати з урахуванням таких чинників:

- власне процесу управління, тобто увиразнення його специфічних ознак та закономірностей формування;
- спрямованості управління на конкретні елементи процесу чи об'єкти керованої системи, тобто виділення в ньому ознак, що відображають особливості останніх.

Отже, управління слід розглядати, по-перше, як одноразовий акт цілеспрямованого впливу і, по-друге, як процес, що здійснюється у певних часових рамках і тому має циклічний характер, обумовлений специфікою управління. У його структурі виокремлюють змістовий і формальний аспекти. При цьому функції або стадії управління відображають різні його елементи чи компоненти. Якщо функції характеризують змістовий аспект процесу управління, то стадії – його просторові межі, тимчасові періоди і послідовність реалізації функцій для кожного циклу управління. Як бачимо, функції управління, іншими словами, визначають його зміст, а стадії – елементи форми або просторово-тимчасової структури.

Мета аналізу функцій управління полягає у встановленні відносин між елементами системи, що здійснюють функції управління, та їх властивостями у визначенні напрямку, інтенсивності та кількості зв'язків, вартості їх реалізації та інших специфічних характеристик. Усе це уможливорює з'ясування ступеня відповідності управління сучасним вимогам науково-педагогічного та соціально-економічного прогресу. При цьому визначають доцільність кожної функції стосовно об'єкта управління, її автономність і якісну відмінність, послідовність виконання на різних рівнях та в різних ланках управління. Ці відмінності на державному, регіональному, та внутрішкільному рівнях характеризуються такими ознаками управлінських функцій, як:

- 1) «довжина», що визначається сферою і розмірами впливу по вертикалі і горизонталі організаційної освітньої структури;

2) «самостійність», що може бути повною або частковою, тобто здійснюватися однією або кількома ланками (органами) управління;

3) «характер», що увиразнює визначеність або невизначеність функції стосовно закріпленості правовими актами й нормами;

4) «спрямованість», що акцентує спрямованість впливу на певну систему або групу систем;

5) «сила і міра» впливу на об'єкт. За цією ознакою функції поділяють на утверджувальні, зобов'язувальні, забезпечувальні, консультативні, оперативні, аналітичні, контрольні тощо

6) «вартість», що вказує на необхідність калькуляції витрат по кожній функції на основі функціонально-вартісного аналізу [115, с. 46].

Як ми вже зазначали, функції управління є цілеспрямованим спеціалізованим видом керівної діяльності. Спеціалізація управління має різноплановий характер і може бути тимчасовою, галузевою, за територіальною ознакою, за рівнями управління, компонентами освітнього процесу, формами кругообігу тощо.

Аналіз функцій має відповідати певним чітким вимогам до нього. Наведемо основні з них:

- конкретне визначення і структурне відокремлення об'єктів управління на основі розроблених критеріїв;

- виділення конкретних функцій управління, видів робіт і операцій;

- максимально визначений розподіл обсягу робіт між функціональними і лінійними ланками керівної системи;

- наявність положень про структурні ланки керівної системи та посадових інструкцій;

- розробка функціональної моделі процесу управління, виходячи з положення про те, що керівництво будь-яким структурно відокремленим об'єктом включає реалізацію п'яти основних функцій управління;

– обґрунтування (шляхом порівняння) моделі процесу управління з фактично здійснюваною управлінською діяльністю реалізацією основних напрямів удосконалення керівництва педагогічною системою [115, с. 57].

Повний функціональний аналіз процесу управління включає чотири етапи:

- 1) виділення об'єктів і конкретних функцій управління;
- 2) побудова статистичної моделі процесу управління;
- 3) визначення фактичного складу робіт і операцій з реалізації функцій управління;
- 4) зіставлення фактичного складу управлінських робіт з об'єктивно необхідними умовами та виявлення розбіжностей [52, с. 14].

Удосконалення функцій управління освітньою системою має ґрунтуватися на чітко розробленій концепції, в якій максимально увиразнено цілі, завдання й методи дослідження, а також роль і місце функціонально-вартісного аналізу. Проведення внутрішкільного аналізу функцій управління передбачає:

- а) визначення кількісної характеристики кожної конкретної функції на всіх рівнях (трудомісткість, чисельність);
- б) встановлення зв'язків між конкретними функціями та видами управлінських робіт – як усередині об'єкта управління, так і між власне об'єктами управління на кожному рівні зокрема;
- в) з'ясування зв'язків між рівнями галузевої системи на основі цілей і функціональної структури;
- г) уніфікацію управлінських робіт (або операцій) на кожному рівні педагогічної системи;
- д) увиразнення можливостей взаємодії кожної функції управління з іншими при зміні умов ззовні і всередині об'єкта управління;
- е) вертикальне та горизонтальне агрегування функцій управління у блоки для встановлення структурної залежності елементів, здатних до зміни взаємозв'язків за умов, що змінилися;

є) виокремлення управлінських робіт на кожному рівні [124, с. 63].

Носієм конкретних (специфічних) функцій управління є частини керівної системи, а основних (загальних) його функцій – уся керівна система. На відомому однотипність складу функцій у всіх керівних системах вказується як у загальній теорії управління, так і в теорії соціального управління. Як ми вже зазначали, виокремлюють конкретні управлінські функції (стосовно конкретних об'єктів управління) і загальні, основні функції керівної системи. Реалізація комплексного підходу до управління дає змогу систематизувати ці функції на різних рівнях галузевого керівництва. Класифікація управлінських функцій кожного рівня здійснюється на основі т. зв. «дерева цілей галузі» (від Міністерства до установи), а перелік завдань, які необхідно розв'язати для досягнення цілей кожного рівня, – від навчального закладу до Міністерства включно. Нагадаємо ще раз, що управління будь-яким із виділених об'єктів складається з основних і конкретних функцій.

Цілеспрямований процес управління як одноразовий акт впливу передбачає такі основні (загальні) функції, як: планування, організація, контроль та керівництво. Управління, яке здійснюється в часі, тобто в певному циклі управління, також включає планування, організацію, контроль, регулювання та облік. Усі функції взаємно проникають одна в одну. До прикладу, планування організовується, контролюється, стимулюється і координується.

Конкретні функції управління школою в умовах вітчизняної освітньої системи розширюються і визначаються соціальним замовленням на освіту, охоплюючи її функціонування, становлення та розвиток.

Нехтування об'єктивно необхідними функціями управління призводить до негативних наслідків при формуванні структури органів управління: ослаблення управлінських впливів на керований об'єкт, появи фіктивних функцій, зниження рівня керованості. Внутрішкільне управління в умовах становлення і розвитку національної системи освіти здійснюється за розширення компетенцій школи, пов'язаних із розширенням меж об'єкта

управління, якісної зміни зовнішнього середовища як джерела замовлення, виникнення нових процесів, видів діяльності в об'єкті (розвиток, експертиза, атестація, ліцензування, акредитація, проектування) [9, с. 12]. Змінився і правовий статус в освіті: регіональна політика, автономія освітнього закладу і формування при цьому якісно нового єдиного освітнього простору країни, академічною основою якого є державні освітні стандарти, органічно поєднують державні й регіональні компоненти. Уведення державно-громадського характеру в управлінні свідчить про зміну взаємин різних рівнів управління.

Саме розуміння цього протиріччя (з одного боку – підпорядкування своїх інтересів зовнішньому соціуму; з іншого – потреба в самореалізації і усвідомлення повної внутрішньої свободи) визначає деякі вимоги при розробці моделі системи виховної роботи. Серед цих вимог найбільш значущі такі:

- правильно поставлена мета виховної роботи, свідомо розроблене «дерево завдань»;
- реалізація системного підходу, що означає вміння змодельовати всі необхідні (відповідно до завдань) підсистеми в системі виховної роботи;
- усвідомлення «зв'язків-відношень» між всіма підсистемами і введення їх в модель системи виховної роботи;
- розуміння того, що кожна підсистема функціонує заради розв'язання своїх специфічних завдань, проте кожна з них сприяє досягненню основної мети – вихованню всебічно розвинутої, соціально-активної, творчої особистості;
- система виховної роботи в школі завжди є підсистемою значно більшої соціальної системи, саме тому в процесі розробки моделі виховної роботи необхідно передбачити зв'язки із зовнішніми системами;
- модельовати систему виховної роботи в школі необхідно після випереджаючого аналізу цілісного процесу виховання особистості, факторів, що впливають на її розвиток; створення умов для розвитку генетичних

здатків; створення необхідних умов для позитивного впливу соціального середовища (від сім'ї до людства);

– включення школярів у цілеспрямований виховний процес, наповнений відповідним змістом, в якому особистість має брати активну участь (тільки в такому формується активний соціальний досвід).

У реальному соціальному середовищі, яке існує біля кожної школи, створюється певний соціальний фон. Існує і внутрішкільний виховний фон. Рівень вихованості підлітка, юнака в значній мірі залежить від рівня його власної активності в шкільному соціумі і в оточуючому школу соціумі (село, мікрорайон).

Система виховної роботи завжди має структуру, бо поняття «система» і «структура» – тандем. Якщо система моделюється (а будь-яка система може моделюватись), то відтворення цілісної системи виховної роботи в моделі можливе тільки через структурування підсистем і визначення зв'язків між ними. Тільки за рахунок «зв'язків-відношень» система стає динамічною, вона функціонує і розвивається.

Необхідно передбачити в цілісній системі виховної роботи певні підсистеми, функціонування яких буде пов'язане з розв'язанням вищезначених та інших завдань. Це також визначає випереджаючу розробку моделі системи виховної роботи.

Проблему управління системою виховання вважають досить складною. Насамперед слід розуміти, що будь-якою системою (в тому числі системою виховної роботи) треба управляти, щоб вона розвивалась і переходила в якісно новий стан. Отже, у цьому сенсі особливо важливою є особистість директора школи.

1.3 Професіограма керівника школи: ретроспектива та генеза

Важливим питанням, що має велике значення для педагогічної теорії та практики є проблема керівництва загальноосвітньою школою загалом, і вимог до керівника закладу освіти, зокрема. Керівництво школою є процесом, що охоплює правильний вибір мети і завдань, вивчення і глибокий аналіз досягнутого рівня освітньої роботи, система раціонального планування, організації діяльності учнівського і педагогічного колективів, вибір оптимальних шляхів для підвищення рівня навчання і виховання, ефективний контроль і перевірка виконання. Відтак директор визначає рівень роботи школи, впливає на її зміст і методи, створює атмосферу в роботі, власною діяльністю показує приклад для педагогів тощо. На нього покладаються важливі функції організації роботи школи та керівництва нею, а також контроль за діяльністю працівників закладу освіти. Щоб успішно керувати школою, директор має володіти певними якостями. Безперечно, на підходи до формулювання професорами керівника школи залежали від тих чи інших часових періодів, суспільного ладу, особливостей функціонування економіки тощо. Очевидно, що ідеологізація усіх сфер життя в радянський період на передній план висувала такі риси директора, як ідейність, відданість справі партії, вірність комуністичним ідеалам тощо. Демократизація суспільного життя актуалізувала такі якості, як творчість, мобільність, гнучкість у прийнятті управлінських рішень тощо. Планова економіка та державне забезпечення сфери освіти не вимагали від керівника знань основ економіки чи формування такої риси, як підприємливість. Однак це стало надзвичайно важливим в умовах ринкової економіки.

Проаналізуємо педагогічну літературу та виокремимо ті риси, які конче необхідні керівникові для успішного та ефективного виконання своїх функцій.

Насамперед зупинимось на публікаціях радянського періоду.

Вимоги до особистості директора школи визначалися такими особливостями умов його діяльності:

1) специфікою соціальних функцій школи. Перед педагогічним колективом школи стояло завдання виховання у підростаючого покоління найкращих людських якостей, які мали відповідати моральним ідеалам будівників комунізму, що, своєю чергою, ставило високі вимоги до загального рівня розвитку особи керівника, загалом, та його духовної культури, зокрема;

2) специфікою посадових повноважень. З огляду на це, директор має володіти мистецтвом морального стимулювання, впливу на людей власним прикладом, моральним авторитетом, вмінням вимагати, переконувати тощо;

3) специфікою способу керівництва, що ставить високі вимоги до комунікативних якостей керівника, тобто товариськості, простоти і такту;

4) специфікою кола спілкування. Директор школи керує складним колективом, який охоплює різновікові групи, що суттєво відрізняються за своїми соціально-психологічними особливостями, характером функціональних взаємин з керівництвом школи, а отже, висуваються високі вимоги до комунікативних якостей керівника, уміння знайти правильний тон у спілкуванні з людьми різного психологічного складу, до гнучкості стилю його комунікативної діяльності;

5) специфікою праці педагога. Творчий характер педагогічної діяльності робить неможливим жорстке програмування і нормування дій вчителя, ускладнює об'єктивну оцінку ефективності його праці, що виключає надмірну категоричність професійного інструктажу, нав'язування іншим «своїх» прийомів і методів роботи, вимагає тактовності і обережності в оцінці їхньої діяльності, вміння радитися з людьми і враховувати їх думку;

6) особливою специфікою педагогічної діяльності, що пов'язана з високою напруженістю її ритму, можливістю несподіваних змін обстановки і виникнення стресових ситуацій, що вимагає від керівника самовладання і швидкості орієнтування в педагогічних ситуаціях, гнучкості мислення;

7) специфікою роботи директора школи, який на відміну від інших категорій керівників виконує функції, однакові з функціями підлеглих: виступає в ролі учителя. Тому для нього важливо не лише глибоко знати педагогічну науку, дидактику, часткові методики і дитячу психологію, але й бути майстром, здатним показати іншим взірці педагогічної творчості;

8) специфікою педагогічного процесу у школі – залежність успіху навчально-виховної роботи від єдності дій всього педагогічного колективу підвищує значення агітаторських якостей директора, його уміння завоювати авторитет і перетворити свої ідеї в єдині педагогічні переконання всього колективу, зміцнювати у ньому дружбу і на цій основі згуртованість і ефективну співпрацю [199, с. 14; 204, с. 29–30].

У радянській педагогіці науковцями розроблялася професіограма директора школи. У праці Є. Березняка та М. Черпінського [10, с. 27–28] подано професіограму, яка складається з п'яти груп компонентів (див. рис. 1.1).

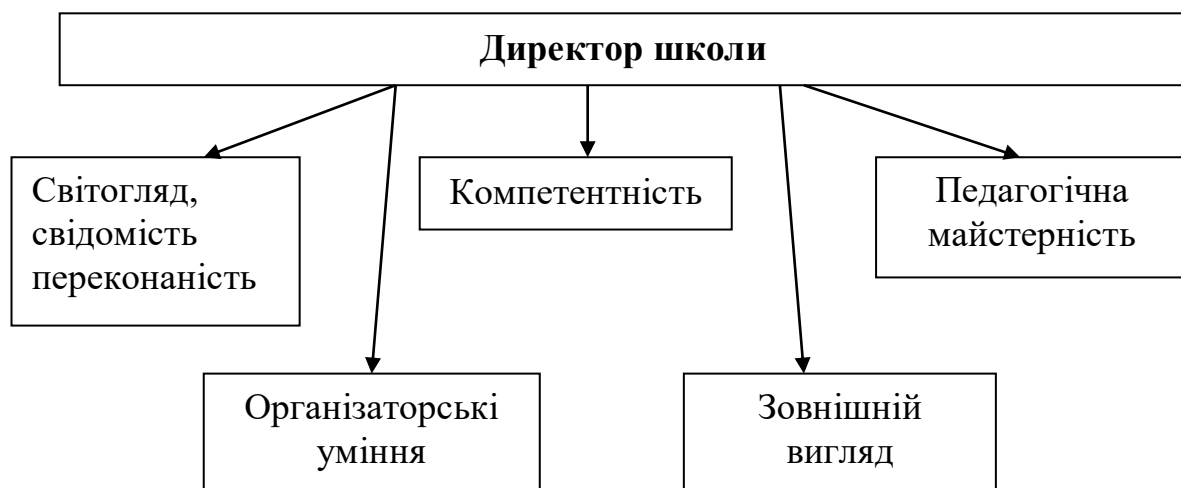


Рис.1.1. Професіограма директора школи (за Є. Березняком та М. Черпінським)

М. Черпінський [51, с. 95–96], деталізує цю професіограму директора школи:

1. Світогляд, свідомість, ідейна переконаність та інші особисті якості. Діалектико-матеріалістичний світогляд, знання основ марксизму-ленінізму, висока комуністична свідомість, переконаність у комуністичних ідеалах. Патріот, інтернаціоналіст, провідник політики КПРС і радянського уряду в суспільному житті взагалі і в галузі народної освіти зокрема, войовничий атеїст, умілий пропагандист. Добросовісне ставлення до праці, моральна стійкість. Любов до дітей. Гуманна, творча, чуйна, уважна, вимоглива, принципова, наполеглива, цілеспрямована, тактовна, справедлива, діловита, дисциплінована, врівноважена, товариська, скромна і чесна людина.

2. Компетентність у шкільній та педагогічній справі. Освіта вища педагогічна, досвід педагогічної роботи не менше трьох років, знання основ науки з набутої спеціальності, між предметних зв'язків. Широка ерудиція, відмінні знання педагогіки, дитячої, педагогічної та соціальної психології, шкільної гігієни, школознавства, змісту навчальних планів і програм. Ґрунтовна обізнаність з сучасними завданнями і перспективами розвитку радянської школи, розуміння змісту і форм роботи піонерської та комсомольської організацій, знання трудового законодавства, фінансування, адміністративно-господарської справи; вміння провадити педагогічні дослідження.

3. Педагогічна майстерність. Відмінний вчитель і вихователь, який працює творчо, раціонально проводить навчальні заняття і виховні заходи, вміє враховувати індивідуальні особливості учнів і колег по роботі, володіє сучасними методами навчання і виховання, добивається високої педагогічної ефективності в роботі.

4. Організаційні вміння. Вміння мобілізувати і згуртувати колектив та керувати ним, визначати перспективи його діяльності; організувати свою працю, застосувати принципи наукової організації праці на практиці; оперативно приймати рішення, організовувати і контролювати їх виконання.

Вміння розбиратися в людях, правильно добирати і розставляти кадри, керувати процесом формування правильних етичних взаємин у колективі; об'єктивно оцінювати роботу підлеглих, цінувати свій і чужий робочий час, підтримувати творчу ініціативу вчителів і учнів. Уміння розв'язувати адміністративно-господарські справи.

5. Зовнішній вигляд. Уміння скромно, просто і красиво одягатися; хороші манери, життєрадісність, правильна вимова.

Відомий вітчизняний психолог С. Максименко в структурі особистості директора школи виділяв якості спільні для всіх керівників (висока ідейність, колективізм, почуття обов'язку, чесність, вимогливість до себе та інших, чуйність тощо) і спеціальні, необхідні для управління навчально-виховним процесом у школі [19, с. 12].

Р. Шакуров у моделі керівника виділяє три великі групи якостей: ідейно-моральні, професійно-ділові і організаторські. Ідейно-політичні і професійно-ділові якості орієнтовані насамперед на цільові функції управління школою. Але вони важливі також для здійснення всіх інших функцій, особливо соціально-психологічних: організація і згуртування педагогічного колективу, активізація і удосконалення його діяльності, розвиток у ньому самоуправління вимагають не лише педагогічної компетентності, але й високої політичної і моральної культури. Найбільше значення в реалізації функцій директора мають такі групи якостей:

– ідейно-політична і моральна зрілість керівника: вірність ідеалам суспільства, ідейна переконаність, принциповість, відповідальність і добросовісність, справедливість, чесність і об'єктивність, гуманність, патріотизм та інтернаціоналізм;

– професійно-ділові якості, що поділяються на загальноділові та професійно-педагогічні. До перших належать працелюбність, енергійність, наполегливість, ініціатива і творчі здібності тощо. До професійно-педагогічних належать знання педагогіки і психології, особиста педагогічна майстерність;

– організаторські якості поділяються на дві підгрупи: адміністраторські і соціально-психологічні якості.

До першої групи належать ті властивості особистості керівника, які необхідні для здійснення функцій управління шляхом використання системи адміністративних залежностей, базованої на офіційно встановлених правах і обов'язках, нормах і інструкціях. Адміністраторськими якостями є вимогливість і розпорядливість, наполегливість, рішучість, впевненість у собі, жорсткість, врівноваженість, критичність, старанність і дисциплінованість, точність і акуратність, а також оперативна компетентність: знання науки управління і школознавства, уміння аналізувати навчально-виховний процес, прогнозувати і приймати науково обґрунтовані рішення і планувати, чітку і зрозуміло інструктувати, організовувати внутрішньошкільний контроль, методичну і позакласну роботу, діяльність учнівських організацій, батьківського комітету і роботу з шефами, проводити збори і засідання, індивідуальні бесіди, володіти навичками публічних виступів, основами наукової організації праці і діловодства тощо.

До соціально-психологічних якостей належать:

– уміння розбиратися в людях (здатність швидко і правильно оцінювати психологічні особливості людей, їх сильні і слабкі сторони, проникати в їхні думки, почуття, настрої, розподіляти обов'язки і завдання із врахуванням їхніх інтересів, можливостей і психічних станів);

– морально-комунікативні якості (чуйність, доброзичливість, справедливість, вміння помічати в людях позитивне, простота і доступність, такт, комунікабельність тощо);

– ініціатива (здатність виступити з почином, поставити нові завдання і запропонувати шляхи їхнього розв'язання, активно і сміливо боротися за свої ідеї, енергійно добиватися підтримки з боку інших);

– агітаторські якості (вміння переконувати, заражати, навіювати, захоплювати);

– демократизм, уміння активізувати самоуправління і педагогічному колективі (спільно з вчителями із врахуванням їх інтересів і думок формулювати цілі і задачі спільної діяльності, планувати роботу школи, створювати атмосферу гласності, яка дозволяє кожному відверто висловлювати свої міркування про діяльність колег і керівників, повага до чужої точки зору, «чутливість» до критики «знизу», простота і доступність у спілкуванні, готовність підтримати ініціативу і самостійність педагогів тощо) [204, с. 26 – 28].

До важливих якостей особистості керівника школи науковці відносять високу ідейність, партійність, бездоганну моральність, комуністичну свідомість, уміння ставити перед колективом соціально значущі цілі та досягати їх [32, с. 7; 19, с. 12; 25, с. 31]. Декларувалася необхідність володіти глибокою політичною підготовкою, стежити за подіями в країні і за рубежом, систематично вивчати партійні документи. При цьому керівник має виявляти високу принциповість, партійність, чистоту особистого життя [32, с. 7].

На необхідності принциповості як важливої риси директора наголошували і Е. Перовський та С. Максименко [123, с. 5 – 6; 19, с. 14], який стверджував, що кожне питання шкільного життя і роботи керівник школи має розв'язувати, виходячи не з власних інтересів, почуття симпатії чи антипатії до працівників школи, а ґрунтуючись на потребах школи, а також на вимогах, які висуваються державою перед школою. Відтак принциповість директора передбачає справедливе ставлення до навколишніх людей, зокрема, до колег. Справедливість чи її відсутність завжди помічаються співробітниками і широко обговорюються в колективі [19, с. 14].

С. Максименко виділяє адміністраторські якості директора школи. На його думку, вони необхідні для успішного управління школою. До них належать: розпорядливість і вимогливість, уміння чітко інструктувати, глибоко аналізувати навчально-виховний процес, наполегливість у досягненні мети, критичність тощо [19, с. 12].

Не менш важливими якостями директора школи є цілеспрямованість, вимогливість та організованість в роботі [32; 123; 199]. Їхня наявність дає можливість директору не зосереджуватися на дрібницях, а знаходити в кожній ситуації провідні питання, правильно формулювати завдання діяльності і чітко бачити шляхи і засоби розв'язання їх [123, с. 6]. Керівник школи повинен вміло розподілити обов'язки, створити необхідні умови для роботи, чітко організувати допомогу, контроль і керівництво, забезпечити високу ділову активність колективу і постачання школи необхідними матеріалами і посібниками, проявляти вимогливість [32, с. 7].

С. Максименко додає: «особливе місце в структурі його (*директора – Н.Ч.*) професійно-ділових якостей займають ... уміння працювати, порядність, діловитість, ініціативність і винахідливість, енергійність і т. ін.» [92, с. 12].

Ще однією вимогою до особистості директора школи є наполегливість, яка дозволяє досягати поставленої мети, долати труднощі, не пасувати перед ними [123, с. 6].

Конкретність і діловитість керівництва – важливі умови до особистості директора загальноосвітньої школи [123, с. 6; 19, с. 12; 199, с. 19]. Керівник загальноосвітнього закладу має здійснювати керівництво конкретно, практично, дійово, ретельно вникаючи в суть педагогічного процесу, уважно вивчаючи роботу кожного вчителя, рівень його педагогічної майстерності, особливості певного класу тощо [123, с. 6 – 7]. Найістотнішими ознаками діловитості у директорів шкіл є їхнє вміння раціонально використовувати працю і час вчителя, зосереджувати сили колективу на завданні реального покращення навчально-виховної роботи школи, об'єктивно аналізувати свої помилки, не ставити понад усе самолюбство і престиж [199, с. 19].

У педагогічній літературі декларувалася необхідність школи в директорів-колективістів, адже вміння згуртовувати навколо себе людей, перетворювати шкільні справи в предмет спільного піклування, використовувати колективний розум і досвід допомагає керівникові

підбирати ключі до розв'язання педагогічних проблем, складних і насичених творчим змістом [199, с. 29]. При цьому важливо, аби директор виявляв турботу про працівників школи, доброзичливе ставлення, чуйність, задовольняв їхні потреби та запити [19, с. 13].

Уміння поєднувати в роботі принцип єдиноначальності у поєднанні з колегіальністю. З одного боку, за необхідності директор має бути готовим до прийняття одноосібного рішення з питань шкільної роботи і реалізувати їх. Водночас він має чутливо прислухатися до думки і пропозицій педагогічного колективу. Керівник школи має вміти підтримувати творчу ініціативу педагогів; створювати в колективі атмосферу взаємодовіри і дружної роботи, що вимагає не лише свободи критики і самокритики, але й уважного, товариського ставлення директора школи до підлеглих. Він має бути вдумливим, розсудливим і неупередженим керівником, який не зловживає наданими йому адміністративними правами, а намагається діяти, насамперед, переконанням, роз'ясненням і прикладом [123, с. 7 – 8].

Р. Шакуров звертає увагу на таку рису директора, як самовіддача. Автор стверджує, що «...самовідданої праці вимагають як різноманітність і складність обов'язків директора школи, так і недостатня чіткість і раціональність вимог, що ставить до нього суспільство, і які примушують керівника витрачати багато сил і часу на вирішення господарських та інших питань на шкоду не тільки організаторській і розпорядчій діяльності, а й відпочинку» [199, с. 17 – 18].

Для директора школи, на переконання М. Портнова, важливими є ерудиція, компетентність, особиста педагогічна майстерність, широкий культурний кругозір, адже керувати школою може лише освічена людина. Добре знання педагогіки і психології, обізнаність в питаннях науки і культури, тонкий художній смак надають особистості директора особливої привабливості та не дозволяють опуститися до рівня пересічного господарника [32, с. 7].

Зважаючи на напружений режим педагогічної праці, директор школи має уміти швидко орієнтуватися в різних ситуаціях, характеризуватися гнучкістю мислення, самовладанням. Він повинен добре відчувати робочий ритм, створювати сприятливі умови для того, щоб учителі без зайвих затрат часу і сил виконували свої щоденні обов'язки [19, с. 13].

Важливо також, щоб директор школи був не формальним виконавцем, а творчою особистістю, володів здатністю визнавати помилки, недоліки, знаходити шляхи їхнього подолання, прислухатися до думки вчителів, батьків, школярів [8, с. 24].

Закономірним є також високий рівень комунікативних здібностей, адже керівник справляє вплив на людей насамперед за допомогою слова. Тому важливо, аби він вмів переконливо і яскраво виступати перед людьми, захоплювати їх конкретними ідеями [199, с. 18]. Це важливо й з огляду на те, що коло спілкування директора школи є специфічним. Він управляє різними групами людей – вчителями, учнями, батьками, спрямовує виховний вплив на дітей шефів-виробничників, координує педагогічну роботу установ свого мікрорайону (школи, дитячих садків, клубів при ЖЕКах тощо). Очевидно, що члени цих груп відрізняються соціально-психологічними особливостями, що вимагає від директора вміння володіти широким діапазоном комунікативних здібностей [19, с. 13]. Для керівника винятково важливе значення має діапазон розвитку комунікативних якостей – комунікативна стійкість, що означає бути шанобливим, тактовним, ввічливим, справедливим, стриманим у різних обставинах, у спілкуванні з усіма без винятку членами колективу. При цьому Р. Шакуров стверджує, що ступінь комунікативної стійкості найчастіше знижується через такі негативні риси, як злопам'ятність, мстивість, зарозумілість, невірноваженість, імпульсивність, невміння розібратися в мотивах людських вчинків, схильність помічати в людях насамперед недоліки, відсутність педагогічної винахідливості, необ'єктивність тощо [202, с. 81].

Важливу роль у завоювання авторитету відіграють соціально-психологічні якості:

- уміння глибоко розбиратися в людях, тобто швидко і правильно оцінювати їхні психологічні особливості, безпомилково розподіляти обов'язки і завдання серед членів колективу з урахуванням їх інтересів, можливостей і психічних станів;

- доброзичливість, справедливість, товариськість, чуйність;

- ініціативність, здатність сміливо й обґрунтовано відстоювати свої ідеї, пропонуючи конкретні способи досягнення успіхів у тій чи іншій справі;

- уміння переконати членів колективу, повести їх за собою;

- уміння керувати колегіально – прислуховуватись до критики «знизу», бути терпимим до неї, радитися з іншими, підтримувати і розвивати їхню громадську активність [19, с. 12 – 13].

Безперечно, керівник школи має любити свою справу [123, с. 8; 19, с. 12]. Любов до справи і є тією силою, яка надає особливої теплоти і дієвості всім якостям керівника школи; стимулом до творчих пошуків і невпинної роботи над собою; а також важливою умовою створення у школі атмосфери трудового підйому, яка має важливе значення для успішного розв'язання складних задач освіти і виховання підростаючого покоління [123, с. 8]. Директор повинен уміти любити й дітей. За його вимогливістю діти мають відчувати турботу про себе, бачити, що він поважає у них особистість [19, с. 12].

Не менш важливими для директора школи є моральні якості: людяність та душевність. Керівник школи має володіти великим запасом оптимізму, людської гуманності, уваги до людей, великої любові до дітей, терплячості, витримки і такту. На цю посаду треба мати особливе моральне право, адже поведінка керівника завжди під пильним наглядом. Не лише слова і вчинки, але й костюм, зачіска, посмішка і голос – все справляє вплив на формування особистості учнів, на характер роботи учителів, на смаки і погляди багатьох людей [32, с. 7].

Проте, як наголошував Р. Шакуров, повага до людей, чуйність, об'єктивність, простота, такт і витримка дозволяють по-справжньому згуртувати педагогічний колектив і стимулювати його творчу активність лише у випадку, коли вони поєднуються з діловими якостями (чутливість керівника до критики, діловитість, інструкторські та інспекторські якості (вміння допомогти в роботі, контролювати і аналізувати діяльність вчителів, дати їм кваліфікований методичний інструктаж тощо), винахідливість, творча ініціатива) [199, с. 30].

Окремо хочемо розглянути погляди на особистість директора школи відомого українського педагога-практика, багаторічного керівника Павлівської школи В. Сухомлинського (див. рис. 1.2). Вчений був переконаний, що першою, найголовнішою і найважливішою якістю, без якої педагог не може бути директором, як і не всяка людина може бути педагогом, – «це глибока любов до дітей, органічна потреба в дитячому колективі, глибока людяність і здатність проникнути в духовний світ дитини, зрозуміти, відчувати в кожному із вихованців особисте, індивідуальне. Ця здатність, яка є результатом високої педагогічної культури, визначається насамперед властивістю людини пізнавати світ серцем. Навчитися любити дітей не можна ні в якому навчальному закладі, ні з жодних книжок, ця здатність розвивається в процесі участі людини в громадському житті, її взаємовідносинах з іншими людьми» [47, с. 32].

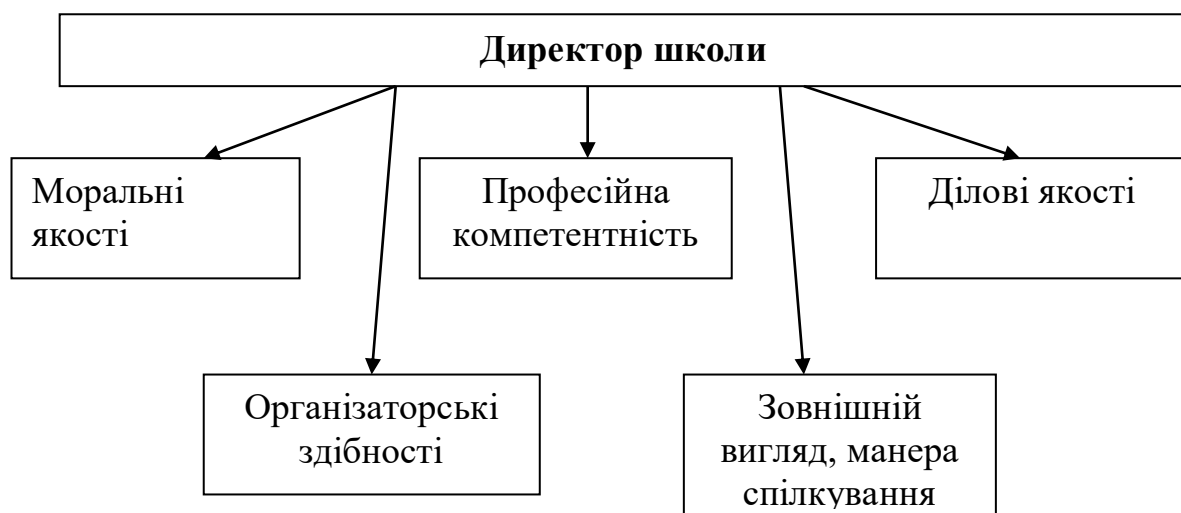


Рис. 1.2. Професіограма директора школи (за В. Сухомлинським)

У праці «Павлиська середня школа» вчений окреслив вимоги до хорошого керівника школи: добре керувати школою означає добре знати науку виховання, яка повинна стати основою наукового керівництва вихованням і освітою, організації роботи колективу школи – учителів та учнів: бути майстром навчально-виховного процесу, володіти мистецтвом впливу на дитину, підлітка, юнака, дівчину. Адже виховання в широкому розумінні – це постійне духовне збагачення – оновлення як тих, хто виховується, так і тих, хто виховує. Керівник школи буде хорошим, авторитетним наставником учителів і учнів лише до тих пір, поки він вдосконалює свою майстерність учителя і вихователя. Хороший директор – це перш за все хороший організатор, вихователь і дидакт не тільки по відношенню до дітей, яких він навчає на своїх уроках, але і по відношенню до всіх вихованців школи і вчителів» [47, с. 31].

Не менш важливими рисами директора школи В. Сухомлинський вважав ерудованість, ініціативність, відповідальність, самокритичність, чуйність, увагу до інших, товариську тощо.

Після здобуття Україною незалежності вимоги до особистості директора школи, зважаючи на соціально-політичні, економічні та культурні обставини, очевидно змінилися.

У цей період науковці виділили такі основні області управлінської діяльності керівника закладу загальної середньої освіти: «вміння управляти собою, особистісні цінності, особисті цілі, готовність до саморозвитку, здатність вирішувати проблеми, творчо підходити до справи, вміння впливати на людей, розуміння специфіки управлінської праці, здатність формувати колектив співробітників» [126, с. 63].

На кристалізацію професіограми керівника школи вплинули специфічні особливості управлінської діяльності в закладах освіти, якими у цей період стали:

- підвищена відповідальність за свої дії, діяльність вчителів, стан освітнього процесу загалом, техніку безпеки, прийняття рішень тощо;
- значна кількість напрямів та видів діяльності, у зв'язку з чим з'являються труднощі в досконалому оволодінні всіма ними (педагогіка, психологія, менеджмент, економіка тощо);
- домінування комунікативної функції, оскільки управління закладом освіти здійснюється через взаємодію з іншими учасниками освітнього процесу;
- різний рівень зацікавленості керівника, педагогів, школярів, батьків у результатах діяльності, що зумовлено, зокрема, різними мотивами діяльності, різними ступенями зрілості учасників освітнього процесу;
- творчий характер управлінської діяльності, зумовлений ситуаціями, які вносять елементи новизни у звичну діяльність керівника;
- значне нервово-психічне напруження, постійний стан неспокою, що є наслідком персональної відповідальності за ситуацію, яка складається в закладі освіти [93, с. 127].

Аналіз наукової літератури [58; 206] дав змогу виокремити такі *вимоги до керівника загальноосвітнього закладу*:

– соціальні. Ця група вимог передбачає розвиненість у директора школи таких рис, як почуття суспільного обов'язку та відповідальності, національна самосвідомість та патріотизм, зрілість переконань, науковий світогляд, соціальна активність, принциповість, безкомпромісність, самокритичність, висока загальна культура, ерудованість, порядність тощо;

– ділові, що передбачають розвиненість таких якостей, як діловитість, прогресивність, ініціативність, інтелектуальність, рішучість, цілеспрямованість, енергійність, гнучкість мислення, працездатність, креативність, об'єктивність, оперативність, усвідомлення особистої відповідальності;

– комунікативні, пов'язані з умінням директора встановлювати контакти з людьми (уміння слухати, проявляти інтерес до інших, толерантність і тактовність у стосунках, повага до думки інших, уміння встановлювати сприятливий мікроклімат, формувати колективну думку, мотивувати інших, підвищувати творчу активність підлеглих тощо);

– моральні, спрямовані на розвиток у керівникові таких рис, як: чесність, справедливість, вимогливість до себе та до інших, сила волі, непримиренність до антисуспільних вчинків, витримка, тактовність, доброзичливість, повага до людей, співчутливість, почуття відповідальності, демократизм, почуття гумору тощо.

Аналіз вищеозначених джерел дав змогу простежити загальну динаміку вимог до керівника загальноосвітнього закладу впродовж досліджуваного періоду, яку ми представили у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Динаміка пріоритетних вимог до керівника загальноосвітнього закладу

1975	1985	1995
Особисті досягнення	Підприємливість	Лідерство
Особисті зв'язки	Компетентність	Ефективність керівництва
Лояльність	Лідерство	Бачення перспектив
Підприємливість	Ефективність керівництва	Досягнення згоди
Лідерство	Пристосовність	Підприємливість
Здатність до аналізу	Здатність до аналізу	Гнучкість у зміні ролі
Рішучість	Сприйнятливість	Сприйнятливість
Ефективність керівництва	Бачення перспектив	Гнучкий стиль
Бачення перспектив	Рішення проблем	Здатність до аналізу
Сприйнятливість	Соціальна комунікабельність	Рішення проблем

Дана динаміка демонструє те, що сучасний керівник повинен використовувати як опору у своїй роботі такі особистісно-професійні якості, як ефективність, підприємливість, досягнення згоди, а також повинен володіти професійною компетентністю для налагодження успішної роботи на управлінській посаді. Тобто ми можемо простежити певну демократизацію керівництва як такого, що дає можливість підлеглому розкрити весь свій особистісний потенціал на шляху досягнення поставленої задачі. Така демократизація, на нашу думку, сприяє ефективності освітнього процесу.

Вітчизняний вчений П. Щербань також виділяє, з одного боку, особистісно-професійні якості, а з іншого – компоненти професійної компетентності керівника закладу освіти.

Компонентами особистісно-професійних якостей, на переконання автора, є:

- професійна компетентність;
- організаторські здібності;
- культура спілкування;
- педагогічна культура;
- педагогічна майстерність;
- духовна культура;
- етична культура;
- принциповість і вимогливість;
- чесність;
- демократичність [207, с. 4].

Серед названих компонентів особливого значення П. Щербань надає професійній компетентності, вважаючи, що за її відсутності керівник навчально-виховного закладу «...не має права займати керівну посаду і керувати професіоналами, що працюють у школі, вузі чи будь-якому іншому закладу освіти». Автор констатує, що професійна компетентність керівника освітнього закладу включає майже двадцять компонентів, серед яких основними є:

- «– знання державного законодавства про освіту і виховання молоді; трудового законодавства та щодо захисту дітей;
- обізнаність з наказами та інструкціями Міністерства освіти України;
- знання з педагогіки, психології та основ педагогічної майстерності;
- знання змісту навчальних програм і підручників навчального закладу;
- досконале володіння методикою навчання і виховання;
- культура спілкування;
- морально-етична культура;
- педагогічний такт;
- художньо-естетична культура;
- принциповість і вимогливість;

- аналітичні та діагностично-прогностичні здібності;
- володіння мистецтвом управління;
- уміння виділяти головні проблеми концентрувати зусилля колективу на їх вирішенні;
- уміння стимулювати педагогів до оволодіння мистецтвом навчання і виховання та передовим педагогічним досвідом; створювати доброзичливий психологічний мікроклімат у педагогічному та учнівському колективах;
- обізнаність із сучасними науковими концепціями про школу та національне виховання дітей та молоді» [207, с. 5].

Та незважаючи на таке розмаїття складових професійної компетентності, П. Щербань слушно акцентує увагу на етичній культурі керівника навчально-виховного закладу. Розкриваючи поняття морально-етичної культури керівника закладу освіти, автор називає її складові, серед яких, зокрема: інтелектуальна культура, духовна культура, художньо-естетична культура і знання основ дизайну, культура спілкування, комунікативні здібності, культура мовлення та мовленнєвий етикет, емоційна стійкість, чесність, скромність, доброзичливість, вимогливість, перцептивні здібності, культура зовнішнього вигляду, фізична культура і здатність до самовдосконалення, уміння слухати, чути і бачити цінне у своїх колег, здатність визнати власну неправоту, недостатність власної аргументації та вибачитись перед колегою і колективом [207, с. 6]. Можемо подискутувати з автором стосовно належності окремих з названих складових саме до морально-етичної культури керівника, однак погоджуємося з високими вимогами, яким він має відповідати.

В контексті морально-етичної культури керівника закладу освіти автор торкається також проблеми педагогічного такту, який «...має включати такі компоненти, як:

- психолого-педагогічна грамотність;
- емоційна культура;
- педагогічна винахідливість;

- педагогічна кмітливість;
- спостережливість і уважність;
- витримка і самовладання;
- ініціативність і осмисленість дій;
- вимогливість і доброзичливість;
- довір'я і повага;
- чуйність і милосердя;
- уміння все бачити, але не помічати» [207, с. 7].

Аналогічно й Л. Хоружа наполягала на необхідності морально-етичних орієнтирів управлінської діяльності керівника школи. Вчена наголошує на необхідності вияву директором школи таких морально-етичних якостей, як порядність, повага до іншої людини, доброзичливість, відповідальність, справедливість, чесність [176, с. 66]. Значну роль відводить вчена готовності управлінця до гуманістичного спілкування з підлеглими, у процесі якого необхідно дотримуватися таких вимог у ставленні до співрозмовника: повага до всіх учасників процесу спілкування, педагогічний оптимізм, розуміння душевного стану особистості (емпатійне ставлення до іншої людини), прагнення підняти авторитет кожного з учасників процесу спілкування, визнання людських прав, суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії, ненасильницьке формування потрібних якостей, виявлення інтересу до справ і проблем співрозмовника тощо [176, с. 67].

У працях педагогів та психологів натрапляємо ще й такі якості успішного керівника: прагнення до лідерства, готовність до виправданого ризику, самодостатність особистості, стресостійкість, життєстійкість, впевненість, прагнення до постійного самовдосконалення, підприємливість, уміння попереджувати та розв'язувати конфлікти, ввічливість, фізичне та психічне здоров'я тощо.

Психолог Н. Коломінський переконаний, що до важливих для керівника якостей належать: критичність мислення, педагогічна уява, стратегічне мислення, логічна пам'ять, дидактичні та перцептивні здібності,

емпатія, цілеспрямованість, практичність і глибина розуму, рефлексія, адекватна самооцінка, реалістичний рівень домагань, внутрішній контроль, академічні та лінгвістичні здібності, альтруїзм, висока працездатність, нервова стійкість, добрий стан здоров'я [74, с. 70–71].

На переконання І. Сингаївської, конче необхідною якістю для директора закладу освіти є психологічні компетентність, а саме: сукупність психологічних знань, умінь і навичок. Складовими психологічної компетентності є: позитивна налаштованість на навколишню дійсність, здатність керувати власним психічним станом, настроєм, готовність до подолання стереотипів негативного самосприйняття, адекватна самооцінка, впевненість у собі, власних силах та можливостях, вміння викликати прихильність і симпатію в навколишніх, встановлювати позитивні конструктивні міжособистісні взаємини, вміння аналізувати власні бажання, прагнення, потреби, орієнтація на власні реалістичні життєві цілі [35, с. 47–50].

Вітчизняна вчена С. Погребняк стверджує: особистість директора школи має бути «унікальною, вишуканою, лідером в колективі однодумців» [126, с. 63]. Дослідниця запропонувала низку професійно-особистісних якостей, які повинні бути притаманні керівнику школи і запропонувала директорам шкіл прорангувати їх за пріоритетністю. Відтак вченою представлений рейтинговий список у такому вигляді:

- 1) здатність швидко адаптуватися;
- 2) прозорливість, здатність до стратегічного планування;
- 3) діловитість;
- 4) організаторські здібності;
- 5) здатність швидко приймати рішення;
- 6) здатність вирішувати проблеми;
- 7) вміння знаходити вихід із конфліктної ситуації;
- 8) енергійність і вміння протистояти стресам;

9) керівництво групами: власну діяльність співвідносить з тим, що відбувається в групах; заохочує ініціативу;

10) керівництво за індивідуальним принципом: спілкується з людьми особисто, без посередників. Виходить з інтересів, знань, умінь. Продумана система доручень, зацікавлений в успіху співробітників;

11) наявність почуття гумору; вміння адекватно сприймати дійсність;

12) володіння ораторським мистецтвом, легко справляється з виконанням офіційних ролей;

13) вміння давати оцінку і самооцінку.

До основних рис характеру керівника загальноосвітнього навчального закладу дослідниця відносить:

- визначеність (стабільна поведінка в різних ситуаціях);
- цільність (єдність слова і діла);
- врівноваженість, твердість (обов'язкове виконання прийнятих рішень) [126, с. 64].

Цікаве дослідження, проведене О. Виговською. Дослідниця намагалася створити портрет директора школи на основі місії, яку він виконує. Відтак запропонувала керівникам шкіл відповісти на питання, як вони самі ставляться до директорства, чим його вважають. Зокрема, від респондентів було отримано такі відповіді:

«Це звичайна робота, тяжка, нервова та невдячна...»

«Директор – вчитель вчителів», вчити треба власним прикладом, щоб учні намагалися мати за вчителя директора школи».

«Це покликання... Щоб мати право вчити та контролювати інших, треба бути спеціалістом своєї справи...»

«Це професія... Якщо працювати не за формулою «директор + вчитель», а тільки як програмний менеджер, то губиться професіоналізм педагога в роботі з учнями».

«Це не професія. Директор школи до вчителя, до людей, які вчать, йде через дитину, її індивідуальні особливості, знання та вміння, інтереси та проблеми та інше».

Статистично отримані результати розподілилися так:

Директорство є:

- професією для 45 % директорів;
- посадою для 26 %;
- покликанням для 26 % директорів;
- стилем життя для 4 %;
- діагнозом вважають директорство ще 4% керівників шкіл [1, с. 96].

Натомість Ю. Синягін застосував аксіологічний підхід до окреслення портрету керівника. Насамперед автор окреслив завдання, ієрархія яких визначає специфічні особливості управлінця. По-перше, виділено організаційні завдання, виконання яких детермінується самою управлінською позицією; по-друге, цілий комплекс завдань, спрямованих на забезпечення особистості безпеки; по-третє, «кровоносну ідею» керівника, його життєве завдання, що надає сенсу управлінській діяльності. Одним з основних компонентів, що визначають стиль управлінської діяльності, характер завдань і цілей, які ставить перед собою керівник, здійснюючи свої функції, є його система життєвих цінностей. Саме вона регулює його поведінку на всіх рівнях управлінської діяльності: мотиваційному, нормативному, смислового, операційного. За результатами дослідження, проведеного автором, найбільш значущими для керівників є термінальні цінності (альтруїзм, розвиток власної особистості, сім'я, діти). Найбільш важливими для молодих керівників (вікова група до 35 років) є «розвиток особистості», «можливість творчої роботи», «сім'я», «діти», «активне, діяльне життя», «наявність хороших і вірних друзів», «впевненість у собі». Найменш значущими є «суспільне визнання», «пізнання», «краса природи і мистецтва». З віком збільшується значущість окремих термінальних цінностей, змінюється

орієнтація на сім'ю як цінність та на здоров'я. З віком (у 43 – 45 років) також збільшується значення такої цінності, як «альтруїзм» [155, с. 20 – 24].

Крізь призму управлінських умінь, необхідних керівникові у різних умовах діяльності, змальовує портрет директора школи Т. Сорочан. Результат її досліджень представлений у таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

Структура професіоналізму діяльності директора школи
(за Т. Сорочан [156, с. 56])

Структура професіоналізму керівників закладів освіти	Характеристика	Традиційне управління школою	Управління школою в умовах ринкових відносин	Управління школою в умовах опанування інноваційних технологій	Управління школою в умовах оригінальної освітньої практики
Гностичний компонент	Знання про ознаки школи як об'єкта соціального управління: відкритість, нестабільність, місце в ієрархії державного управління, взаємозв'язки з іншими установами, громадськими організаціями тощо.	Опанування керівником наукових основ управління навчальним закладом.	Знання основ менеджменту і маркетингу в освіті.	Поняття про педагогічну систему та закономірності її розвитку, інновації та інноваційну діяльність.	Знання нових педагогічних технологій, узагальненого педагогічного досвіду.
Проектувальний компонент	Вміння прогнозувати розвиток школи як відкритої системи в умовах конкретного	Вміння опрацьовувати концепцію діяльності школи та	Вміння визначати цілі різного рівня, конкретизувати	Вміння керівника оновити мету діяльності школи, науково	Уміння керівника визначити певний тип

	соціуму, вивчати освітні запити та потреби учасників навчально-виховного процесу, визначати стратегію розвитку педагогічної системи школи.	внутрішкільні документи, які регламентують цю діяльність, визначати конкретну мету та завдання діяльності школи, зіставляти одержані результати з метою.	результати, спрямовувати управлінський вплив не на процес, а на результат, аналізувати діяльність за чітко визначеними критеріями, вивчати попит на освітні послуги.	обґрунтувати інноваційну або експериментальну діяльність у школі.	освітньої практики або поєднати декілька типів з урахуванням умов школи.
Конструктивний компонент	Вміння, спрямовані на забезпечення школи з органами влади, громадськими організаціями, культурно-просвітницькими закладами.	Вміння здійснювати такі функції, як планування роботи, організація діяльності виконавців, контроль та аналіз результатів.	Уміння створювати ринок якісних освітніх послуг, формувати культуру організації.	Уміння спланувати інноваційну або експериментальну діяльність в школі.	Вміння створити модель бажаного типу освітньої практики свого навчального закладу.
Комунікативний компонент	Уміння, спрямовані на формування позитивної громадської думки щодо діяльності школи.	Вміння налагоджувати педагогічну взаємодію, роз'яснювати завдання учасникам	Уміння мотивувати діяльність виконавців.	Вміння роз'яснити сутність нововведень учасникам навчально-	Уміння проведення апробації досвіду школи за участю науковців,

		педагогічного процесу, здійснювати «зворотний зв'язок».		виховного процесу.	компетентних фахівців, громадськості.
Організаторський компонент	Прагнення керівника реалізувати суспільно-державну модель управління школою.	Уміння відтворити весь управлінський цикл, забезпечити ціле відповідну розстановку педагогічних кадрів педагогічних кадрів, створити сукупність умов для функціонування навчального закладу.	Уміння делегувати повноваження в освіті, створювати умови для особистісного розвитку учасників педагогічного процесу.	Уміння забезпечити умови для опанування інновацій.	Уміння визначити основні показники діяльності школи та здійснювати за ними моніторинг.

Варто зазначити про існування двох принципово нових підходів до характеристики особистості директора школи у кінці ХХ ст.

По-перше, в умовах ринкової економіки науковці все частіше почали висловлювати думку про те, що успішний директор школи має бути менеджером. Поняття «менеджер» семантично є ідентичним поняттю «керівник», однак менеджер – «це особливий інтелектуальний «товар» високої якості та вартості, це управлінець, підготовлений... для забезпечення ефективної діяльності як всієї установи, так і кожного окремого працівника. Менеджер – це професіонал, завдання якого – організація конкретної продуктивної роботи в рамках визначеного числа працівників, функціонально підлеглих йому» [14, с. 6 – 7].

Керівник-менеджер розглядається як носій інноваційної організаційної культури, що знаходить прояв у таких положеннях:

- взаємини «керівник – підлеглий» переходять на рівень співробітництва;
- здійснюється кооперація партнерів, згуртованих навколо спільної справи;
- переконання приходить на зміну розпорядженням, наказам;
- робота за довірою змінює жорсткий контроль;
- з'являється прагнення до командної роботи;
- наявність відкритості керівників-новаторів до нових ідей від колег, підлеглих, партнерів;
- прагнення керівника підтримувати позитивний психологічний клімат у колективі;
- пріоритет особистого прикладу керівника;
- обізнаність керівника навіть у незначних інноваційних підходах чи проектах [93, с. 36 – 37].

При цьому портрет менеджера освіти включає:

- здатність до планування та прийняття рішень;
- роботу з людськими ресурсами;

- організованість та доцільне використання часу;
- комунікацію;
- навички спілкування;
- забезпечення розвитку членів колективу;
- лідерство;
- управління змінами [14, с. 112].

На позиціях цього підходу стоїть О. Виговська. Вчена, звертаючись до директорів шкіл, окреслює для них «дорожню карту» до здобуття професійної майстерності. Зокрема, вона зазначає, що кожен керівник має дійти «до своєї власної вершини». У такий спосіб кожен управлінець стане для вчителів, учнів та їхніх батьків гарантом свободи, захищеності, освіченості, значущості, а відтак – гарантом високорозвиненої духовної особистості. «За таких умов, – пише авторка, – «ремісників» у школі не залишиться, натомість прийдуть директори – психологи, управлінці – професіонали, менеджери освітнього закладу. Лише такі директори зможуть ініціювати розробку нових механізмів управлінської діяльності, що відповідатимуть сучасному рівню розвитку менеджменту та менталітету української нації – кордо центричності та природженого лідерства» [1, с. 104].

По-друге, компетентнісний підхід в освіті дав змогу виокремити ті компетентності, які необхідні для керівника загальноосвітнього навчального закладу.

Зокрема, на думку Г. Єльнікової [5] професійна компетентність директора школи охоплює такі складові:

- управлінську компетентність, яка включає знання та практичний досвід у сфері управління загальноосвітнім навчальним закладом, наявність умінь та навичок організації педагогічної, методичної, наукової та суспільної діяльності навчального закладу;

– економічну компетентність, яку складають економічні знання уміння економічного керування, досвід комерційної діяльності в умовах життєдіяльності загальноосвітнього закладу освіти;

– наукову компетентність, що охоплює знання про методологічні та методичні засади науково-педагогічного дослідження, уміння проводити наукові дослідження, оформлювати та презентувати результати наукових пошуків;

– педагогічну компетентність, до якої входять знання педагогіки, а також нормативно-правових актів, які лежать в основі функціонування загальноосвітнього закладу освіти.

Натомість В. Чугаєвський, узагальнивши праці науковців кінця XX – початку XXI ст., констатував: професійна компетентність керівника школи визначається сукупністю таких головних компонентів:

– знання, необхідні для даної педагогічної діяльності або посади;

– уміння і навички, необхідні для успішного виконання функціонально-посадових обов’язків;

– професійні, ділові та особистісно значущі якості, що сприяють якнайповнішій реалізації власних сил, здібностей і можливостей у процесі виконання функціонально-посадових обов’язків;

– загальна культура, необхідна для формування гуманістичного світогляду, визначення духовно-ціннісних орієнтирів, моральних і естетичних принципів особистості;

– мотивація професійної діяльності [187, с. 223].

Вважаємо також, що продуктивним може стати дослідження вимог до особистості директора школи у зарубіжжі, адже таке студіювання є прогностичним для вітчизняної педагогічної думки. Оскільки західноєвропейське суспільство розвивається більш динамічно, аніж українське, нашу країну лише очікують ті зміни, які для Європи вже стали даністю. Аналіз зарубіжних джерел засвідчив, що вимоги до особистості директора школи в європейських країнах часто суголосні таким в Україні.

Зокрема, серед важливих рис менеджера освіти – лідерські якості, наполегливість, справедливість, рішучість, здатність до змін, уміння згуртовувати педагогічний колектив, потреба у постійному самовдосконаленні, педагогічна майстерність.

Українська дослідниця Л. Задорожна-Княгницька на сонові узагальненого аналізу актуальних праць європейських науковців у галузі управління середніми закладами освіти виділила групи якостей та вмінь, що є складовими управлінської майстерності:

- лідерські якості, до яких належать довіра, підтримка, солідарність, партнерство, готовність і рішучість до зміни власного статусу, гнучкість поведінки, надійність;

- уміння ефективно діяти в нових, невідомих чи невизначених обставинах, для чого важливими є вміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати, обирати найбільш ефективні методи та засоби роботи, бути консультантами та наставниками для колег по роботі, виконувати роль фасилітатора та психолога для учнів та батьків тощо);

- уміння поєднувати керівні та виконавські функції, бути для колективу прикладом виконавської дисципліни та відповідальності;

- готовність бути «агентом змін» у закладі освіти, організатором нововведень, впровадження інновацій тощо;

- педагогічні вміння та навички, бездоганне володіння методикою викладання навчального предмета;

- здатність якісно виконувати покладені на директора функції: уміння ставити актуальні цілі, стійкість, навички та стратегії розв’язання завдань, вміння налагоджувати співпрацю в колективі тощо [57, с. 47 – 48].

Варто зазначити, що у педагогічній літературі диференціюються якості і властивості особистості директора не лише за ступенем важливості, але й актуальності [204, с. 30]. Відтак у доперебудовні часи найбільш актуальними були ідейно-політичні та адміністративно-організаторські (вимогливість, наполегливість, рішучість, уміння інструктувати, контролювати) та окремі

загальноділові якості (наприклад, працелюбність). У період перебудови актуалізувалися соціально-психологічні якості (тепло у взаєминах, витримка, такт, уміння помічати позитивне в учителі, підтримувати його престиж, керувати демократичними методами, регулювати взаємини в колективі, ініціативність) і окремі ділові якості (педагогічна майстерність, любов до дітей, уміння раціонально організовувати працю педагогічного колективу). У додатках подано таблицю «Складові портрету керівника школи», у якій вміщено професіограми керівника школи, обґрунтовані науковцями досліджуваного періоду (Додаток В).

Впродовж останнього десятиріччя ХХ ст. виділяються різні підходи до обґрунтування професіограми директора школи. Проте незважаючи на критерій, що кладеться в її основу (компетентності керівника, його цінності, уміння тощо) наголошується на необхідності глибокої професійної культури, в основі якої – морально-етичні якості директора закладу загальної середньої освіти.

Узагальнення праць вітчизняних авторів, в яких представлено професіограму керівника школи, дало змогу виділити ті вимоги до директора, які «загубилися» на манівцях історії, а також ті, які становили ядро та на всіх етапах вітчизняної історії залишалися актуальними. Атавізмом для сучасного етапу розвитку загальноосвітньої школи стали такі риси керівника, як відданість ідеалам марксизму-ленінізму, войовничий атеїзм, партійність, комуністична свідомість тощо. Натомість сьогодні в професіограмі педагога з'явилися вимоги до директора, пов'язані із становленням інформаційного суспільства, ринкової економіки (комп'ютерна грамотність, елементарні економічні знання тощо). Безперечно, зміна умов життя впливатиме й на зміну вимог до особистості директора школи, в професіограмі якого з'являтимуться й нові риси. Однак неперехідними цінностями, які залишалися актуальними для особистості впродовж хронологічних меж дослідження, були морально етичні: любов до дітей, порядність, чесність, справедливість, вимогливість до себе та до інших, сила

волі, непримиренність до антисуспільних вчинків, витримка, тактовність, доброзичливість, повага до людей, співчутливість, почуття відповідальності, демократизм тощо. На наше переконання, ці якості за будь-яких обставин визначатимуть «обличчя» директора школи – майстра своєї справи.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

У розділі проаналізовано теоретичні засади організаційно-виховної діяльності директора загальноосвітньої школи в Україні другої половина ХХ століття.

Визначено ступінь дослідженості означеної проблеми у межах трьох основних періодів: I) 50-і рр. – 1985 р.; II) 1985 – 1991 рр.; III) проголошення незалежності України у 1991 р. до наших днів та охарактеризовано джерельну базу дослідження.

Обґрунтовано, що дослідження проблеми організаційно-виховних аспектів діяльності директора загальноосвітньої школи (ЗОШ) в Україні у другій половині ХХ ст. здійснювалося лише фрагментарно. Спеціальних досліджень, присвячених цій тематиці не було.

Внутрішкільне управління в умовах становлення і розвитку національної системи освіти здійснюється за розширення компетенцій школи, пов'язаних із розширенням меж об'єкта управління, якісної зміни зовнішнього середовища як джерела замовлення, виникнення нових процесів, видів діяльності в об'єкті. Саме розуміння цього протиріччя (з одного боку – підпорядкування своїх інтересів зовнішньому соціуму; з іншого – потреба в самореалізації і усвідомлення повної внутрішньої свободи) визначає врахування системно-функціонального підходу при розробці моделі системи виховної роботи загальноосвітньої школи.

Доведено, що якості і властивості особистості директора впродовж досліджуваного періоду диференціюються як ступенем важливості, так і за ступенем актуальності. Відтак у доперебудовні часи найбільш актуальними були ідейно-політичні та адміністративно-організаторські (вимогливість, наполегливість, рішучість, уміння інструктувати, контролювати) та окремі загальноділові якості (наприклад, працелюбність). У період перебудови актуалізувалися соціально-психологічні якості (тепло у взаєминах, витримка, такт, уміння помічати позитивне в учителі, підтримувати його престиж, керувати демократичними методами, регулювати взаємини в колективі,

ініціативність) і окремі ділові якості (педагогічна майстерність, любов до дітей, уміння раціонально організовувати працю педагогічного колективу).

Основні положення розділу викладено у публікаціях автора:

1. Чубінська Н.Б. Специфіка удосконалення функцій директора школи в умовах сьогодення. *Молодь і ринок* : щоміс. наук.-пед. журн. 2015. № 12 (131). С. 132–135.

2. Чубінська Н.Б. Еволюція принципів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи в Україні (друга половина XX століття). Вип.140. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка*. 2016. С. 400–403.

3. Чубінська Н.Б. Теоретичні основи функціонального підходу до внутрішкільного управління Вип. LXXVII Том 1. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки» Херсонського державного університету*, 2017. С. 59–64.

4. Чубінська Наталія Богданівна Організаційно-виховні напрямки діяльності директора школи: історичний аспект. *Молодь і ринок* : щоміс. наук.-пед. журн. 2018. № 12 (167). С. 162–166.

5. Чубінська Н.Б. Підходи до класифікації методів внутрішкільного управління у вітчизняній педагогічній науці (друга половина XX століття). *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. Черкаси, 2018. № 18. С. 312–317.

РОЗДІЛ 2.

ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДИРЕКТОРА ШКОЛИ

2.1 Реалізація змісту та мети організаційно-виховної діяльності директора загальноосвітньої школи

Питання виховання дітей і молоді, створення відповідної ідеологічної концепції освіти, яка б відображала потреби держави на певному етапі її розвитку у другій половині XX століття були засадничими педагогічної теорії і практики.

На початку 60-х років XX століття, у період так званої «хрущовської відлиги» розпочався процес реформування школи, її лібералізація і зміна формального підходу до питань організації організаційного, виховного та дидактичного процесів: «Великі завдання перетворення суспільства вимагають від молоді широких знань, умілих рук, палкого серця – говорив М. Хрущов» [69, с. 3]. Питання нового виховання молоді, політехнізація освіти, розширення ролі освітніх закладів вимагали нових підходів, де директору школи відводилася особлива роль та специфічні функції. Всі вони були суголосними з потребами суспільства та тогочасним політичним замовленням.

Кадрова політика держави у другій половині XX століття зводилася до ретельного *добору керівних кадрів* освіти, зокрема директорів шкіл: «Випадкових осіб на посадах директорів шкіл у нас не повинно бути. Правильно кажуть: «Який директор, така й школа». І якщо ми прагнемо зробити всі школи хорошими, то насамперед треба подбати, щоб усі директори були хороші» [19, с. 10]. Вимоги до директора, як до центральної фігури освітнього закладу стосувалися не лише контролюючих, корегуючих та керівних аспектів роботи, але, як доводить наше дослідження, й організаційно-виховних.

Після XXII з'їзду партії (1961 р.) і прийняття Закону про школу розпочалася системна робота щодо формування нового змісту та удосконалення форм освітньої роботи у широкому сенсі цього слова, що цілком стосувалося роботи директора школи. До цієї роботи були залучені не лише педагогічні колективи шкіл, але й партійні та громадські організації. Їхнім завдання було: сприяти зміцненню зв'язку школи з життям і «практикою комуністичного будівництва»: «Невпинно зміцнюється навчально-матеріальна база шкіл, поліпшується керівництво ними з боку відділів народної освіти, поживається методична робота з учителями. Все це позитивно позначається на наслідках навчально-виховної роботи в школах, на ґрунтовності й міцності знань учнів і їх моральних переконаннях» [69, с. 4]. Роль директора школи у цих процесах була особливою і відповідальною.

Контроль за процесами виховної та організаційної діяльності у школі покладался на директора школи [143]. Він повинен був реалізувати функцію контролю за таким вихованням і освітою школярів, які б формували свідоме, відповідальне і діяльне ставлення до оточуючого світу, хоча ідеологія у значній мірі нівелювала істинні цінності цього процесу: «Педагог повинен виробляти у вихованців свідоме, відповідальне ставлення до явищ природи і суспільного життя, сприяти нагромадженню учнями чуттєвого досвіду, вести їх від живого споглядання до абстрактного мислення, а потім до практики виховних завдань у навчальному процесі» [143, с. 72]. З цією метою виникала потреба детального ознайомлення директора школи зі змістом освітньої та виховної діяльності учителя-предметника, його розумінням освітніх і виховних завдань уроку, вміння формулювати виховну мету уроку, уточнювати і узагальнювати їх, активно і творчо проводити позаурочну і позашкільну виховну роботу тощо.

У всі періоди свого існування школа була і залишається складним суспільним механізмом, управління яким вимагає як особливих рис характеру, так і вміння реалізувати специфічні функції. Вчені (А. Бондар,

1965) вказують на те, що директор повинен бути здатним виконувати різноманітні функції, діапазон яких включає всі аспекти життя школи та її суб'єктів. Організаційно-виховні аспекти були пріоритетом роботи директора школи: «Щоб в усіх деталях знати її життя, конкретно керувати роботою, директор школи повинен бути і організатором виховної роботи, і служити взірцем педагогічної майстерності для своїх колег – учителів, і бути добрим господарником» [19, с. 6].

Суттєвим пріоритетом другої половини XX ст. стає утвердження ідей комуністичного суспільства і, відповідно, комуністичного виховання у царині освіти. Найважливішими виховними інституціями визначаються партія, комсомол, піонерська організація, школа тощо. Деформовані суспільні ідеали розвивалися активно і результативно. Я. Ряппо вважав, що система освіти не може бути відокремленою від усієї справи комуністичного будівництва: «Немає культурно-освітніх закладів, немає науки, немає мистецтва, що було б відокремлене від суспільства, від певного господарського й соціального ладу. Вони не можуть бути відмінними від цього суспільства, бо вони є відбитком, наслідком цього суспільства і через це – виявом інтересів даного суспільства, даного ладу, виразом політики певного суспільства, певного ладу» [150, с. 13–19]. Він зауважував, що діти повинні бути готові до певної праці на благо суспільства, зміст освіти слід очистити від словесності і непотрібних знань, виховання спрямувати в русло радянської ідеології [151].

Для успішної реалізації організаційно-виховних функцій керівник навчального закладу повинен був володіти низкою рис і якостей. Протягом XX століття ці критерії дещо змінювалися (див. Додаток Д), проте залишалися ті, без яких робота директора не могла бути успішною. Основними рисами доброго керівника школи передовсім називали:

- високу компетентність;
- досконалу педагогічну майстерність;
- педагогічну ерудицію;

- ґрунтовну обізнаність з програмами, підручниками, навчальними матеріалами;
- уміння добирати педагогічний інструментарій;
- досконале володіння методами виховної роботи;
- організаторські здібності тощо.

Питання надання дієвої допомоги педагогам школи задля організації різноманітної навчально-виховної роботи у навчальних закладах ставало пріоритетом діяльності керівників шкіл та відомств, які несли відповідальність за освітній процес у країні: «Насамперед, ми вважаємо, треба всемірно посилювати організаторську роль працівників відділів народної освіти і керівників шкіл [17, с. 102]. Спостерігалася тенденція не лише до тотального контролю за роботою педагогічних колективів, а до реальної допомоги щодо усунення недоліків діяльності педагогів. Кожен директор чи інспектор повинен був звітуватися не лише про виявлені хиби у роботі школи, а про ті засоби та методи, які він запропонував для їх усунення.

Організаційні аспекти роботи директора школи перебували під особливим контролем обласних та міських відділів освіти, саме ці структури реалізували кадрову політику і контролювали виконання поставлених перед керівником школи завдань: «Облвно дбає про посилення організаторської ролі директорів та завучів у внутрішкільному контролі та керівництві. Ми ставимо питання так: кожен директор і завуч – це заспівувач всіх добрих справ у школі, це зразок для вчителів у роботі, в житті. Одним з критеріїв, за яким ми судимо про їх роботу, є вміння давати для вчителів відкриті уроки» [17, с. 103]. Отже, *відкритість і фахова компетентність* директора школи були важливими пріоритетами його роботи. Інспектування роботи школи у досліджуваній період починалося саме з перевірки роботи її керівника.

Організаційно-виховні аспекти діяльності директора школи передбачали як визначення стратегічної мети, так і удосконалення змісту

навчальної, виховної і практичної діяльності педагогічного колективу. Ці аспекти зумовлювалися тогочасним *соціальним замовленням* і загальною метою освіти: «Збагатились і урізноманітнилися форми і методи навчально-виховної роботи, зміцніли зв'язки школи з виробництвом, набула широкого розмаху практика виробничо-педагогічних і політехнічних рад, шкіл передового педагогічного досвіду» [69, с. 4]. Організація спільної діяльності педагогічного колективу і тих організацій і підприємств, які могли посилити політехнічну складову тогочасної школи вимагали від директора школи не лише певних освітніх, фахових умінь і навичок, а передбачали реалізацію широкої співпраці школи і виробництва.

Організаційно-виховна діяльність директора школи детермінувалася також тим, що в освітні процеси активно включалися нові суспільні суб'єкти, співпраця з якими вимагали певних умінь і значних зусиль. У рамках організації освітнього процесу до спільної діяльності були включені: педагоги, батьки, батьківські комітети, громадські організації та їх представники, облвно, райвно, міськвно, профспілки, представники заводів, фабрик, підприємств та ін.: «Успішне здійснення перебудови системи народної освіти в напрямку посилення зв'язку навчання з життям великою мірою залежить від того, чи підтримають керівники шкіл діловий зв'язок з місцевими промисловими підприємствами, колгоспами і радгоспами» [69, с. 9].

Координація їхньої діяльності вимагала від директора школи:

- вміння будувати комунікацію;
- визначати можливості і засоби для співпраці;
- створення відповідної позитивної атмосфери для спільної діяльності;
- організації спільних заходів для реалізацій співпраці;
- вміння забезпечувати системну роботу усіх суб'єктів освітнього процесу;

- врахування і збалансування інтересів кожного учасника освітнього процесу тощо.

У рамках *організаційно-виховних аспектів* директора школи передбачалася не формальна, а *дієва взаємодія* усіх учасників: «Завдання керівників шкіл і відділів народної освіти в тому, щоб так організувати роботу педагогічних рад, щоб з інстанції «слухаючої» вони перетворились у справжню педагогічну колегію, яка обговорює і розв'язує найважливіші проблеми навчально-виховного процесу, аналізує стиль роботи директора і завуча, бере активну участь у розстановці кадрів»[69, с. 6]. Увага акцентувалася на тому, що педагогічні ради на чолі з директором школи мали стати центрами, який би брав на себе відповідальність як за зміст виховної роботи у школі, так і за матеріальне і кадрове його забезпечення. Ідеологія диктувала умови сутнісного і формального аспектів організаційно-виховної діяльності керівника школи.

З метою удосконалення *організаційно-виховної діяльності* директора школи обласні відділи народної освіти рекомендували їм широко використовувати у роботі такі методи, форми й прийоми контролю та керівництва, які дають можливість глибше збагнути хід навчально-виховного процесу, а згодом активно впливати на його розвиток: «Йдеться про те, щоб об'єктом для вивчення навчально-виховного процесу в класі брати учнів, а не обмежуватися, як це часто буває, перевіркою роботи тільки вчителя (його уроків, планів, заходів), щоб у тісних живих стосунках з дітьми вивчати ступінь їх вихованості, кругозір, загальний розвиток, інтереси, бажання, тощо» [17, с. 103]. *Організаційно-виховна діяльність* таким чином становила єдине ціле, хоча часто зводилася до констатації сухих фактів, за яким втрачалася особистісна сутність освітнього процесу.

Таким чином питання реалізації завдань *організаційно-виховної діяльності* директора школи зводилися до низки важливих проблем, від вирішення яких залежав не лише успіх навчально-виховного процесу, а й цілий комплекс освітньо-виховних і організаційних завдань тогочасної

школи: «Отже, вся система керівництва і контролю на ділянці народної освіти має бути спрямована на докорінне поліпшення навчально-виховної роботи в школах, на подання повсякденної дійової допомоги вчителям, на кваліфіковане виникнення в усі деталі педагогічного процесу, на забезпечення високої якості роботи педагогічних колективів» [69, с. 6].

Друга половина XX століття характеризується постійною тенденцією до реформування загальноосвітньої школи і освітньої галузі в цілому. Це детермінувалося різноманітними чинниками, зокрема: суспільним, ідеологічним, матеріальним, кадровим, особистісним тощо. Реформування народної освіти опиралося перш за все на педагогічні колективи на чолі із директором школи: «Досвід показує, що там, де відділи народної освіти і керівники шкіл уміють організувати вчителів на вирішення нових завдань, уміють розв'язувати творчу ініціативу кожного вчителя, там успішно здійснюється перебудова народної освіти» [69, с. 8]. У зв'язку з цим намітилися тенденції певної лібералізації у керівництві народною освітою, вони мали назву «демократизації», проте чітка вертикаль влади вимагала і зумовлювала лише формальні ознаки демократії.

В середині 60-х років XX століття з'являється така форма колегіального керівництва діяльністю шкіл як виробничо-педагогічні ради. Керівниками цих рад були директори шкіл, на яких покладалися організаційні та координаційні функції. Основним їх завданням стала організація педагогічної взаємодії між школою і підприємствами щодо трудового виховання й виробничого навчання учнів: «Виробничо-педагогічні ради вже зараз вирішують важливі питання роботи шкіл: допомагають їм у зміцненні навчально-матеріальної бази, у виділення на підприємствах достатньої кількості робочих місць для виробничого навчання учнів, організовують роботу з вивчення вчителями основ сучасного виробництва, трудовлаштовують випускників шкіл тощо» [69, с. 10].

Учасниками цих процесів ставали усі – директор школи, педагоги, учні, батьки, представники громадськості. Найважливішими учасниками все ж були школярі.

У сфері виховання особистості пріоритетно важливим було «вироблення в учнів *активної життєвої позиції* свідомого, відповідального ставлення до суспільства..., праці..., людей.. ідо себе» [143, с. 73]. Таке виховне завдання передбачало формування цілісної моральної свідомості, моральної поведінки та відповідних почуттів дитини [143, с.73]. Контроль, відповідальність та корекція цього процесу також покладалися на керівника, тобто директора школи.

Науковці та педагоги-практики (Чабан В., 1970) доводять, що контроль за виховним процесом у школах з боку директора школи, а також його допомога у сенсі реалізації виховних цілей це значно складніша ділянка роботи, ніж організаційна, оскільки вимірювання вихованості школярів і в умовах сьогодення є справою надто складною, індивідуально-зумовленою та специфічною: «Якість виховної роботи на уроках оцінити нелегко. Тому в записах керівників шкіл цей бік педагогічного процесу здебільшого характеризується загальними фразами: «на високому рівні», «тісно пов'язує матеріал з життям», «слабо пов'язує», «недостатньо використовує» тощо.... На нашу думку, перевіряючий повинен визначати, скільки і яких саме можливостей виховного характеру вчитель мав на даному уроці та скільки і як він їх використав» [180, с. 96]. Саме тому у досліджуваний період активно робилися спроби об'єктивно підійти до питання як організації виховної роботи, її спрямування та досягнення відповідних результатів. Слід наголосити, що зміст виховної роботи у школі визначався низкою педагогічних умов, дотримання яких і давало реальні результати. Серед них ми називаємо:

- зміст освіти на кожному освітньому рівні;
- добір форм та методів викладання й учіння;
- традиції навчального закладу;

- тісна взаємодія школи, сім'ї, шефських організацій тощо;
- єдність педагогічних вимог і широке залучення до виховної роботи позашкільних закладів освіти;
- активний добір практичних методів виховної роботи;
- використання у виховній роботі різноманітних засобів та відповідної атрибутики;
- співмірність навчальної та виховної позакласної та позашкільної роботи;
- обов'язкове планування виховної роботи класними керівниками та дотримання планів;
- включення до керівництва виховними заходами шкільного активу та самоврядування;
- активне ставлення до виховної роботи усіх: школярів, вчителів-предметників, директора школа та ін.

Такий алгоритм роботи з урахуванням ідеологічно налаштованої державної машини давав безумовно потрібні для тогочасного суспільства результати роботи. Директор школи здійснював у цьому сенсі контролюючу, регулюючу і коригуючу функції.

У другій половині ХХ століття у вихованні домінантними визначалися *системний і комплексний підходи* до виховання підростаючого покоління.

Системний підхід [36], вважали педагоги «...забезпечує цілісну побудову усієї системи виховної роботи, яка передбачає активну діяльність та взаємодію всіх суб'єктів виховання, чітке планування їхньої взаємодії, умілий розподіл функцій, взаємозв'язок усіх основних компонентів виховного процесу (завдань, змісту, методів, форм, засобів виховання та аналізу його результатів), створення сприятливих умов для виховання... Тобто системний підхід передбачає наявність комплексного підходу до виховання як важливого елемента побудови цілісної системи комуністичного виховання молоді та усіх трудящих» [121, с. 7].

Вони, передовсім, передбачали, єдність і паралельну організацію виховання з урахуванням усіх його напрямків: «Таким чином, об'єктом уваги директора школа є взаємозв'язок, взаємозалежність, взаємопроникнення розумового, ідейно-політичного, трудового, морального, естетичного і фізичного розвитку учнів на уроці» [143, с. 73].

Виховний аспект діяльності директора школи передбачав переважно контролюючу і коригуючу функції учителя та учнів як на уроці, так і в позаурочній діяльності. Проте основна опора робилася на урок. Відвідуючи уроки, директор школи повинен був встановити:

- повноту використання виховних можливостей його змісту;
- рівень реалізації принципів виховання;
- вміння учителя добирати і використовувати оптимальні методи виховання [143, с. 73].

Складаючи програму перевірки директор школи повинен був чітко визначити зміст роботи, об'єкти вивчення, форми роботи, які аналізуватимуться, способи повідомлення результатів перевірки [143, с. 73].

З огляду на певну демократизацію освітнього процесу, потребу удосконалення змісту і форм організаційно-виховної діяльності директора школи назріла потреба вивчення і поширення *передового педагогічного* досвіду. Така тенденція спостерігалася в Україні протягом усієї другої половини ХХ століття, змінювалися лише певні форми і способи його популяризації: «Якими б досвідченими не були директор школи, інспектор або завідуючий райвно, вони завжди мусять спиратись у своїй роботі на широкий актив передових учителів, виявляти, підтримувати, широко пропагувати й впроваджувати в практику все нове й прогресивне» [69, с. 14].

Це стосувалося не тільки і не стільки вивчення передового педагогічного досвіду, але перш за все пошуку форм і методів для його популяризації і впровадження у практику школи. Проте вчені [69, с. 15] застерігають від безпосереднього перенесення цього досвіду у роботу усіх освітніх закладів: «Одночасно слід уникати механічного перенесення досвіду

роботи одних шкіл і вчителів в практику інших педагогічних колективів» [69, с. 51]. Запозичення передового педагогічного досвіду виправдовувалося лише у тому випадку, якщо воно давало позитивні результати, сприяло поліпшенню результатів виховної роботи, згуртовувало колектив і допомагало реалізації освітньої і виховної мети роботи школи.

Важливою *формою популяризації передового педагогічного досвіду* стали внутрішкільні, районні, обласні та республіканські педагогічні читання і семінари-практикуми з різних питань роботи шкіл і відділів народної освіти. Такі заходи активно проводилися у Львівській, Харківській, Київській, Полтавській областях.

Питання вивчення і поширення *передового педагогічного досвіду* було предметом педагогічної діяльності В. Сухомлинського, тривалий досвід роботи якого на посаді директора школи дав можливість вченому, педагогу-практику визначити основні пріоритети не лише у роботі керівника навчального закладу, але й дати прогностичні оцінки реалізації організаційної та виховної функції педагога. Актуальними ці постулати вченого є і сьогодні. На думку В. Сухомлинського вивченні поширення педагогічного досвіду підвищує загальний рівень навчально-виховної роботи в школі, збагачує педагогічну практику, рухає її вперед [162, с. 5].

У процесі власної діяльності на посаді директора школи В. Сухомлинський систематично глибоко вивчав роботу кращих учителів і популяризував її, використовуючи різноманітні форми: «В основному застосовуємо такі форми вивчення, узагальнення і поширення передового досвіду:

- 1) Вивчення директором і завучем школи системи роботи кращих учителів і впровадження її в практику педагогічного колективу.

- 2) Узагальнення кожним учителем досвіду своєї роботи, обмін цим досвідом.

- 3) Колективне вивчення досвіду роботи окремих учителів» [162, с. 5].

Така діяльність директора школи не була самоціллю, «дослідженням для дослідження». Її сутність полягала у тому, щоб вивчити і поширити кращий досвід і використати його іншими педагогами.

У полі зору директора школи завжди був рівень теоретичної та методичної підготовки вчителів, їх уміння акумулювати і використовувати кращі зразки навчальної та виховної роботи. В. Сухомлинський вважав, що «Не може також бути майстром педагогічної справи учитель, який безперервно не поповнює теоретичних знань з свого фаху, педагогіки і методики» [162, с. 7]. Під керівництвом і за наполегливої вимоги В. Сухомлинського кожен із учителів Павлівської школи мав укомплектовану бібліотеку, яка налічувала понад тисячу різноманітних видань з педагогіки, методики, психології тощо [162, с. 7].

У процесі такої діяльності закономірно виникає *питання методів роботи* директора школи. Такими, що найчастіше використовуються директором школи і дають найкращі результати називалися такі:

- бесіди;
- бесіди-інтерв'ю;
- анкетування учнів;
- творчі роботи;
- створення конкретних ситуацій тощо [143, с. 73].

Своєрідністю методів і форм відзначалася робота В. Сухомлинського, як директора школи. У школі стало традицією наприкінці кожного навчального року на засіданні педагогічної ради слухати традиційні доповіді вчителів на тему: «Як я готуюсь до нового навчального року» [162, с. 9]. Такі форм роботи не лише допомагали поширювати досконалий і цікавий педагогічний досвід – таким чином творилася система роботи школи, створювалася цілісна і досконала картина навчально-виховного процесу, де директор школи був активним учасником, організатором, сподвижником і прикладом для колег-педагогів.

В. Сухомлинський уважав, що: «Узагальнення і поширення передового досвіду учителів – одно з першочергових завдань директора школи» [162, с. 16]. Саме тому у школі під його керівництвом така робота велася системно, цілеспрямовано і мала реальні результати. Вчений вважав цю діяльність прерогативою всього колективу, а не лише директора школи. У цьому випадку цей аспект роботи набував характеру демократичного процесу, вивчення педагогічного досвіду не зводилося до перевірок, а навпаки, представляло собою цікавий і корисний для всіх процес колективної діяльності та спільної відповідальності. Окреме завдання визначалося і для директора: «завдання директора школи – всіма засобами сприяти створенню кращого досвіду в кожного учителя, з усіх питань навчально-виховної роботи і впроваджувати цей досвід в життя школи» [162, с. 19].

Виховна робота школи загалом і окремого педагога зокрема аналізувалася з огляду на *комплексний підхід*, у якому визначалося місце для кожного напрямку виховання, передбачалася їхня цілісність і взаємозв'язок.

Важливим був також той аспект, що контроль директора школи за виховною роботою мав *попереджувальний характер*, а його головним завданням було – запобігти можливим помилкам учителів щодо організації виховного процесу.

Організаційно-виховна діяльність директора школа вважалася ефективною і продуктивною у тому разі, коли у ній:

- цілісно і повно реалізувалися принципи виховання;
- повною мірою використовувався зміст уроку;
- виховні завдання були сформульовані правильно;
- дібрані доцільні методи виховання;
- педагог досконало володів методикою

виховання [143, с. 73].

Організаційно-виховна діяльність директора школи передбачала формування комплексу вимог до такого виду діяльності. Серед них вчені і педагоги-практики визначають, передовсім такі:

- «вся робота шкіл повинна бути систематичною, плановою, розрахованою на тривалий період;
- форми роботи – багатогранними, гнучкими, цікавими і задовольняти всіх учителів. Щодо колективних форм, то вони обов'язково мають поєднуватися з самотійною, індивідуальною роботою кожного вчителя і керівника опорної школи над вивченням і засвоєнням кращого педагогічного досвіду;
- роботу опорної школи слід вести диференційовано з різними групами вчителів, залежно від їх підготовки, ерудиції, запитів тощо» [19, с. 5].

З огляду на такі обставини питання добору керівних кадрів у школи, зокрема призначення директорів шкіл, ставали питаннями держави: «Як відомо, успішне здійснення перебудови роботи школи великою мірою залежить від педагогічних кадрів. Тому в центрі уваги працівників облвно питання підбору, розстановки і підвищення кваліфікації вчителів, директорів і завучів шкіл» [69, с. 22].

Отже, 60–70-і роки ХХ століття знаменувалися посиленням вимог до кадрового складу освітніх закладів, особливо керівників шкіл. Зумовлено це було посиленням процесів політехнізації освіти: «Органи народної освіти подбали, щоб на керівних посадах у школах працювали досвідчені фахівці неспоріднених навчальних предметів. На посади директорів шкіл та їх заступників тепер все більше призначають учителів фізики, математики хімії тощо. Це в значній мірі допомагає краще організувати контроль за викладанням у школах предметів політехнічного циклу» [19, с. 3].

До основних характеристик директора школи у досліджуваний період відносили:

- педагогічну грамотність;
- всебічну розвиненість;

- уміння чітко бачити перспективи школи та педагогічного колективу;
- проектування напрямів зростання та бачення шляхів удосконалення педагогічної майстерності кожного учителя [19, с. 3].

Такі кадри потребували системної підготовки, наявності життєвого і фахового певного багажу, відповідної ідеологічної підготовки: «Цілком зрозуміло, що в готовому вигляді такі якості керівника одразу не даються нікому. Щоб стати справжнім вожаком педколективу є лише один шлях: систематична робота над підвищенням свого ідейно-теоретичного рівня і педагогічної майстерності, планомірне, напружене навчання» [19, с. 3].

Питання підготовки директорів шкіл, їх заступників та усіх педагогічних кадрів до навчально-виховної та організаційної діяльності в школі вирішували шляхом *перепідготовки та курсів підвищення кваліфікації*, активно використовувалися й інші форми роботи: «основними формами роботи з педагогічними кадрами є курсове навчання, постійно діючі і виїзні семінари, усні й письмові консультації, якими охоплено всіх учителів області. Так, протягом минулого року в різних семінарах взяло участь біля 20 тис. працівників народної освіти» [69, с. 23].

Для удосконалення і *підвищення рівня організаційно-виховної діяльності* керівників шкіл у другій половині ХХ століття організовувалося *спеціальне навчання* для директорів та заступників директорів шкіл. Воно, як правило, мало форму курсів підвищення кваліфікації, часто також застосовувалася індивідуальна форма навчання: «Видів навчання для директорів шкіл та їх заступників дуже багато. Кожен з них має свої переваги, свої мінуси, але, безумовно, найкращим є той, де вивчення теорії органічно пов'язується з педагогічною практикою, розв'язанням проблем, які постають перед школою» [19, с.3]. Свідчення пильної уваги до рівня організаційно-виховних здібностей директорів шкіл є періодична преса та звіти про роботу закладів підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів: «...стали традиційними щорічні двотижневі семінари-практикум, на

яких завідувачі та інспектори рай (міськ) вно ознайомлюються з теорією виховання, вивчають кращий досвід роботи шкіл по перебудові навчального процесу» [69, с. 25].

Дуже часто керівників шкіл залучали до оволодіння тими професійними вміннями і навичками, якими оволодівали учні загальноосвітніх шкіл у процесі навчання. Тотальна *політехнізація* тогочасної освіти вимагала активної участі усіх учасників навчально-виховного процесу – від директора – до учня: «Всі директори і завучі восьмирічних шкіл охоплені місячними курсами і 10-ти денними семінарами, на яких вони набувають навичок роботи в майстернях, кабінетах і робочих кімнатах, оволодівають практичними вміннями з електротехніки, токарної і слюсарної справи, ознайомлюються з організацією виробничого навчання і суспільно корисної праці в кращих школах області» [69, с. 26].

З 1965 року в Україні розпочали роботу дворічні очно-заочні курси підвищення ділової кваліфікації керівників загальноосвітніх шкіл. Програми для них були укладені кращими методистами республіки, був задіяний передовий педагогічний потенціал науки і практики: «Необхідно, щоб усе краще, найбільш характерне в діяльності як досвідчених, так і молодих керівників педагогічних колективів, стало надбанням кожного директора, кожного заступника директора школи по навчальній роботі» [19, с. 6].

Поширеною формою підвищення кваліфікації директорів шкіл були також *виробничі наради та інструктажі*, мета яких полягала у вирішенні питань поліпшення, організаційної, навчально-виховної та методичної роботи.

На початку другої половини ХХ століття курсова перепідготовка директорів шкіл та їх заступників була, як правило, прерогативою обласних інститутів підвищення кваліфікації учителів, пізніше тенденції почали змінюватися: «Ми вважаємо, отже, що курсову перепідготовку, всі педагогічні і методичні семінари вчителів і працівників народної освіти... треба перенести в педагогічні інститути, університети» [17, с. 104]. Така

тенденція дала можливість наблизити науку до практики, зміцнити теоретичне підґрунтя освітнього процесу, а також поліпшити прикладний рівень тогочасної освіти.

А початку 60-х років XX століття спостерігається тенденція розширення палітри *колективних форм підвищення кваліфікації директорів шкіл*. Серед них найпопулярнішими були:

- семінари;
- семінари-практикуми;
- курсова перепідготовка;
- збори;
- курси підвищення кваліфікації;
- заняття в інститутах підвищення кваліфікації;
- заняття в системі очно-заочного навчання тощо [19, с. 3].

Важливим елементом організаційної роботи директора школи була *видавнича робота*. У спеціальних педагогічних виданнях, як періодичних, так і не періодичних висвітлювалася виховна робота навчальних закладів, поширювалися методичні напрацювання, директори шкіл активно ділилися досвідом власної роботи [69, с. 31].

Популярним засобом поширення передового педагогічного досвіду були *педагогічні виставки*. Педагоги наголошували, що такі форми роботи допомагали вирішувати різноманітні освітні проблеми, зокрема виховного, навчального та організаційного спрямування: «При обласному інституті вдосконалення кваліфікації вчителів вже кілька років існує постійна виставка передового педагогічного досвіду, яка відіграє велику роль у справі популяризації кращих досягнень шкіл області» [69, с. 31].

У рамках *організації виховної роботи* директор школи повинен був не лише уміти її організувати, а володіти прийомами і способами її організації. Дослідники виховної роботи вказують на недоліки в організації та контролі виховної роботи з боку директора школи: «Хибною є практика, коли окремі

директор шкіл і їх заступники оцінюють діяльність учителя на основі середнього процента успішності учнів, кількості проведених виховних заходів, по планах та іншій «документації», глибоко не вникаючи у зміст навчально-виховного процесу» [19, с. 7]. Ішлося про те, що директор школи повинен був перевіряти фактичну виховну роботу: «Така постановка контролю вимагає, щоб перевірка провадилась не по звітах, письмових чи усних, а безпосередньо на уроці, в процесі роботи гуртків, лабораторних занять» [19, с. 7].

Наше дослідження доводить, що у другій половині ХХ століття *виховний та організаційний аспект* роботи директора школи все ж зводився до контролю і оцінювання, а не налагодження цієї роботи. Спостерігається, проте, тенденція до врахування реальних, а не формальних ознак виховної роботи, турбота про її системність, логічність і різноманітність форм та засобів.

Виховний аспект діяльності директора школи полягав не лише в організації виховної роботи у школі та контролі за її виконанням, він трактувався значно ширше. Наприклад, однією із функцій директора школи була турбота про емоційний стан учителів та учнів, підтримання сприятливого психологічного клімату у школі. Від цього залежав весь устрій життєдіяльності школи, а також індивідуальний розвиток кожного члена педагогічного колективу: «Постійна увага до самопочуття дітей, уміння пізнавати причини їхніх радощів і неприємностей, готовність підтримати у вихованця бадьорий настрій – ці якості, які завжди були властиві справжньому вчителю-вихователю, досвідчені директори культивують у своїх педагогічних колективах» [19, с. 9].

Удосконалення стилю роботи директора школи в організаційно-виховному аспекті означало необхідність виховувати почуття нового, розвивати вміння передбачати, визначати перспективу, будувати гармонійні стосунки в педагогічному колективі тощо.

Організаційні аспекти роботи директора школи значною мірою зумовлювалися потребою загальноосвітньої школи щодо удосконалення її матеріальної бази та використання нових засобів навчання. Історичний досвід довів ефективність кабінетної системи. У досліджуваній період турбота про її удосконалення покладалася на директора школи: «Знаючи, що найслабшу матеріальну базу мають восьмирічні школи, об'єднано повсякденно дбає про створення в них необхідних навчальних кабінетів, майстерень, робочих кімнат» [69, с. 29].

Урізноманітнення виховного процесу *технічними засобами* спостерігається уже в 60-х роках ХХ століття. У цей час активно впроваджується як *кабінетна система навчання*, так і використання різноманітних засобів для організації виховної роботи. Схвалювалася робота тих директорів шкіл, які «... стежать, щоб кінофільми, радіо, магнітофонні записи, таблиці, прилади були не лише засобом наочності, ілюстрацією тих чи інших розділів програми, а й джерелом нових знань, виховували б у школярів самостійність думки, здатність до критичного аналізу, вміння систематизувати знання...» [19, с. 9].

У країні у другій половині ХХ століття існувала досконала система забезпечення шкіл наочним приладдям, відповідальність за організацію цієї справи покладалася на директора школи: «Усі школи подали облкниготоргу списки-замовлення на потрібне навчальне обладнання відповідно до існуючого каталогу з тим, щоб магазин наочних посібників міг поступово задовольнити їх потреби...Через магазин школи придбали також мікроскопи, кіноапарати, телевізори, магнітофони, радіовузли, вимірювальні прилади, набори з електротехніки та ін.» [69, с. 29].

До *організаційних аспектів* діяльності директора школи відносили особливо важливу, на нашу думку, складову – *сприяння підготовці навчального закладу до нового навчального року*. Існування кабінетної системи, планове забезпечення навчальних закладів засобами навчання через спеціальні мережі, системне поліпшення матеріальної бази школи – це

далеко не всі питання, які повинен був вирішити директор у рамках своїх повноважень.

Питання *готовності шкіл* до нового навчального року та якісний склад педагогічних кадрів у другій половині ХХ століття розглядалися і вирішувалися на рівні держави і партійних організацій. Щороку перед початком навчального року з'являлися спеціальні постанови ЦК КПУ і Ради Міністрів «Про підготовку загальноосвітніх шкіл республіки до нового навчального року» [19, с. 1].

Важливим елементом діяльності директорів шкіл другої половини ХХ століття була їхня трудова та професійна спрямованість. Виховання любові до праці, поваги до людини праці, формування трудових умінь і навичок, рання професійна орієнтація, виховання бажання працювати на благо народу та задля власного самовизначення та реалізації, опосередкована взаємодія з природою засобом трудової діяльності, розвиток колективізму засобом праці – це далеко не повний перелік завдань трудового виховання, які реалізувалися у діяльності директора школи та усього педагогічного колективу. Подібні завдання ставилися й на рівні державної освітньої політики [138, с. 179-180].

Трудова підготовка та власне діяльність тісно пов'язувалися з художньо-естетичним, екологічним, валеологічним, фізичним та іншими напрямками виховання. Усе це складало серцевину та зміст виховного аспекту діяльності директора школи досліджуваного періоду.

Слід також відзначити, що у досліджуваний період достатньо відкрито спостерігається спроба *відмови від рутини і надмірної «паперової роботи»* директора школи та й усього педагогічного колективу. До міністерства освіти висувалися вимоги до спрощення тих документів, які вимагаються від педагогів у процесі різноманітних перевірок тощо: «Правда, тепер нас кажуть «Пишіть звіти коротко, стисло. А як його коротко написати, коли сама форма, надіслана Міністерством освіти, надрукована на п'яти з половиною сторінках і має понад 130 запитань, на які треба давати широкі відповіді» [17, с. 104]. Усе це ускладнювало організаційно-виховну роботу директора

школи, часто зводило її не до сутнісних аспектів, а зовнішніх, формальних. На сторінках періодичної преси активно обговорювалися питання щодо зміни підходів до роботи директора школи у бік її формального спрощення і посилення діяльнісного підходу та дієвої взаємодії педагогів та учнів.

Ще одна проблема, яка торкалася питань як організаційних, так і навчально-виховних аспектів діяльності директора школи, це *забезпечення шкіл підручниками, посібниками, допоміжними матеріалами*. Ця проблема також стосувалася частоті зміни змісту навчальних дисциплін, без видимих на це причин: «Багато хвилювань припадає працівникам народної освіти, керівникам шкіл і вчителям через нестабільні навчальні плани, програми й підручники. Справді, щороку добрих чотири місяці всі в тривозі: коли надійдуть нові програми, які зміни будуть у навчальних планах, як забезпечити учнів підручниками?» [17, с. 105]. Зміст освіти у другій половині ХХ століття кардинально відрізнявся від сучасного, зумовленого тотальною інформатизацією. Саме тому ставилися акценти на розміреності навчально-виховного процесу, його традиційній сутності, практично незмінному характері змісту навчання і виховання. Новим було лише завдання – «виховувати нову людину нового суспільства». Ідеологія мала абсолютний вплив на питання і підходи виховання підростаючого покоління, функцією і завданням директора школи були реалізація завдань виховання людини нового суспільства і нової держави.

Як відомо, характер діяльності директора досить різноманітний. Він постає водночас в ролі організатора, адміністратора, педагога, громадського діяча. Відповідно до завдань і видів своєї діяльності, директор школи використовує певні методи внутрішкільного управління. Зазначимо, що в загальноприйнятому розумінні метод – це спосіб теоретичного дослідження або практичного застосування чого-небудь. Відтак метод управління розуміємо як спосіб, за допомогою якого досягається мета управління, реалізується управлінська діяльність. Однак, погоджуємось з думкою Г. Попова, якщо вважати метод лише способом здійснення окремих функцій,

то можна говорити тільки про функціональні, вузьконаправлені методи управління, але не можна не враховувати й те, що методи, перш за все, визначаються такими ж завданнями і принципами, які втілює в життя вся система управління [133, с. 32].

Визначаючи основні підходи до здійснення класифікацій методів управління в педагогічній науці, важливо розглянути складові системи управління. Так, система управління характеризується такими трьома елементами, як:

1) суб'єкт управління – сукупність керівних органів, побудованих за відповідною структурою, що виконують функціональні операції зі збору й опрацювання інформації, а також вироблення, прийняття, та реалізації необхідних рішень;

2) сукупність операцій управління (процес управління);

3) методи управління – сукупність способів та прийомів керівного впливу, упродовж якого реалізуються три основні завдання управління: а) забезпечення функціонування керівної системи; б) забезпечення функціонування керованої системи; в) перевід керованого об'єкта в новий стан згідно із заданим критерієм.

Отже, конкретний метод управління відповідним способом поєднує і зміст, і спрямованість певних організаційних форм, що тісно пов'язані й безпосередньо взаємодіють одна з одною. Але для вичерпного теоретичного аналізу необхідно дослідити ці характеристики окремо.

Зауважимо, що зміст методів (що потрібно робити) залежить від цілі управління, об'єктивних законів діяльності директора і змісту роботи школи як об'єкта управління. Спрямованість методів управління (на кого той чи інший метод впливає) в загальному вигляді завжди одна й та ж – на людей: учителів, учнів, батьків, технічний персонал, громадськість. В організаційній формі методів внутрішкільного управління розрізняють методи прямого й опосередкованого впливу, особистісні та колегіальні. Організаційні форми

впливу можуть бути довго- і короткотерміновими, періодично повторюваними й одноразовими, перспективними та поточними.

Так, щоб усебічно охарактеризувати метод управління, нам необхідно оцінити його з різних аспектів, глибоко проникаючи в його суть: на які об'єктивні закони він опирається (зміст методу); на кого він направлений (кого та як мотивує); яка його організаційна форма. До речі, це один із підходів до класифікації будь-яких методів, обґрунтований у праці Г. Попова «Проблеми теорії управління» [133]. Він вважав, що є методи загальні, які стосуються всієї системи управління і відповідно є способами реалізації завдань управління в цілому, і є методи локальні, функціональні, які в свою чергу, можуть бути розділені на підгрупи залежно від функцій, здійснюваних засобами тієї чи іншої системи локальних методів.

Існують ще й інші підходи до класифікації методів як способів діяльності директора загальноосвітньої школи. Так, В. Паначін виокремлював три групи загальних методів: економічні, організаційно-розпорядчі та соціально-психологічні. При цьому на перше місце він ставив соціально-психологічні методи управлінського впливу директора на вчительський та учнівський колективи, які поділяв на декілька підгруп:

1) методи управління окремими груповими явищами і процесами (створення загальної думки, пробудження громадської активності, укріплення почуття відповідальності і дисциплінованості та ін.);

2) методи управління соціальною активністю (обмін передовим досвідом, вироблення перспективних цілей, різні види заохочення та морального стимулювання (подяки, почесні звання), критика і самокритика);

3) методи управління нормативною поведінкою членів педагогічного колективу (методи підготовки і проведення загальношкільних заходів, методи пропаганди і агітації, методи естетичного та етичного виховання загальношкільного колективу);

4) методи управління індивідуально-особистісною поведінкою окремих членів педагогічного колективу (індивідуальні бесіди, інструктування,

особистий приклад керівника) [120,с. 30 – 31]. Характеризуючи соціально-психологічні методи загалом, В. Паначін акцентував на тому, що «...їхня головна мета – створення в школі сприятливого психологічного клімату, чому сприяють як методи наукової організації діяльності, так і тактовне, коректне ставлення керівника школи до своїх підлеглих» [120,с. 31].

До другої групи методів організаційно-розпорядчих науковець відніс ті, за допомогою яких регламентується діяльність шкільного колективу. Їх основою є Статут школи, у якому чітко регламентовано діяльність всіх членів шкільного колективу. До методів цієї групи відносяться методи створення і реалізації наказів, розпоряджень, інструкцій, рішень педагогічної ради, тобто різноманітних управлінських рішень. Автор наголошував, що в зв'язку з тим, що в школах (мова йде про радянську добу) адміністративні методи керівництва і управління превалюють над програмово-методичними, часто прикази і накази домінують над такими методами як роз'яснення, переконання, інструктування і стимулювання [120, с. 32].

Відповідно до третьої групи методів – економічних, на думку автора цієї класифікації, належать методи економічного планування, господарського розрахунку, матеріального стимулювання тощо [120,с. 32].

Існує ще один підхід до класифікації методів управління, який обґрунтовується з позиції аналізу на теоретичному й емпіричному рівнях. Адже будь-який метод, у тому числі й метод внутрішкільного управління, можна розглядати на теоретичному рівні як проєктовану особистістю (директором школи) модель діяльності, тобто ідеальне уявлення про можливу і необхідну її норму для досягнення відповідної мети.

Зазначимо, що будь-який метод як проєктована суб'єктом модель його діяльності включає:

- а) знання про мету діяльності, яке водночас є знанням про її результат;
- б) знання про необхідний для досягнення мети спосіб діяльності;
- в) знання суб'єкта про необхідний для досягнення мети спосіб діяльності;

г) знання суб'єкта про необхідні й можливі засоби, оскільки діяльність завжди пов'язана із засобами інтелектуального, практичного чи предметного характеру;

д) знання про об'єкт діяльності (ідеальний чи матеріальний), що уможлиблює її [147,с. 77].

Аналізуючи зазначену класифікацію, можна зробити низку узагальнень. По-перше, методи управління необхідно співвідносити з досягненням ними мети, адже без результату немає методу. По-друге, управлінську діяльність директора школи, її методи не можна розглядати ізольовано від закономірностей об'єкта управління.

Більш обґрунтовану класифікацію методів внутрішкільного управління запропонував Р. Шакуров. Розглядаючи структуру соціальних систем, він узагальнив, що «...як суспільство загалом, так і його складові підсистеми ґрунтуються на матеріальних, процесуальних, духовних та людських ресурсах. Основним компонентом соціальної системи є людина. А оскільки школа – це також соціальна система, то вона включає всі перелічені чотири складові, від специфіки яких і будуть залежати методи управління» [201,с. 23].

Тому, вивчаючи структуру школи як цілісної системи, науковець виокремив такі її компоненти: 1) навчально-матеріальна база; 2) люди або колективи (вчительський, учнівський, батьки, технічний персонал); 3) процеси (педагогічний процес); 4) ідеї (мета й завдання). Так як четвертий компонент (ідеї) визначає всі три інші, то автор класифікації з об'єкта управління виокремив тільки людей (виховуючий колектив), навчально-матеріальну базу та навчально-виховний процес [201,с. 24].

Визначаючи мету внутрішкільного управління, Р. Шакуров увиразнив її у вигляді системи організаційних завдань, що уможливлюють її досягнення. Це групи завдань з організації, згуртованості й розвитку шкільного колективу; зі створення сучасної матеріальної бази загальноосвітньої школи і забезпечення умов для її нормальної роботи та

успішного функціонування навчально-виховного процесу (його планування, організація, контроль, координація, аналіз).

Відповідно до завдань вчений визначив й чотири види діяльності директора загальноосвітньої школи:

- організаційно-педагогічну;
- соціально-психологічну;
- адміністративно-господарську;
- управління навчально-виховним процесом (планування, організація, координація, аналіз).

За цими ознаками і класифікував основні групи методів внутрішкільного управління. Розглянемо їх детальніше.

Перша, *організаційно-педагогічна група методів* забезпечує виконання завдань організації колективу, його згуртованості й розвитку, відображаючи специфіку організаційних і педагогічних закономірностей. Це методи формування структури виховного колективу, органів учнівського самоуправління; організація суспільно корисної діяльності; розробка єдиних вимог; дотримання у школі усталеного режиму і порядку; формування шкільних традицій.

Друга, *соціально-психологічна група методів* передбачає організацію шкільного колективу, стимуляцію діяльності його членів винятково на основі врахування психологічних закономірностей поведінки людей у суспільстві. Зазначена група включає методи створення здорового психологічного клімату, формування стилю позитивних взаємин; стимуляції діяльності (переконання, заохочення, покарання); організації «здорової конкуренції»; формування системи перспектив.

Наступна, *адміністративно-господарська група методів управління* забезпечує умови нормальної роботи школи і відображає вимоги дотримання правових норм в організації господарства і трудового розпорядку в школі. Ідеться про розміщення кадрів, видачу наказів, інструкцій, розпоряджень; розподіл обов'язків між членами адміністрації, встановлення правил внутрішнього розпорядку школи; укладення господарських угод із базовими

установами для забезпечення виробничої праці школярів; госпрозрахунок (використання спецрахунку).

І насамкінець, *методи управління відображають закономірності навчально-виховної роботи і функціонування процесу управління*: методи планування, організації, контролю, координації й аналізу [201, с. 25 – 28].

Підсумовуючи усе зазначене, можемо констатувати, що питання методів внутрішкільного управління активно досліджувалось вітчизняними науковцями впродовж другої половини ХХ століття. На основі обґрунтованих ними підходів розроблялись відповідні класифікації методів управління, які визначались по-перше, метою управління, об'єктивними законами діяльності директора і змістом роботи школи як об'єкта управління; по-друге, спрямованістю методів управління на суб'єкт управління (учителів, учнів, батьків, технічний персонал, громадськість); та сукупністю операцій процесу управління, що охоплюють способи і прийоми керівного впливу.

Зазначимо, що реалізуються всі перелічені методи в багатьох організаційних формах і прийомах діяльності сучасних освітніх закладів. Кожний директор загальноосвітньої школи, який творчо працює, обирає свій шлях реалізації методів внутрішкільного управління задля втілення загальної мети управління школою – створення оптимальної системи, за якої педагогічний процес забезпечував би найвищу ефективність навчання й виховання учнів при найменших затратах.

2.2 Основні принципи управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи в Україні (друга половина ХХ століття)

Проблема модернізації змісту освіти, зумовлена необхідністю оновлення принципів гуманізації її цілей та завдань, оптимізації життя сучасної дитини відповідно до демократичних засад українського суспільства, є актуальною та першочерговою для вітчизняних науковців і

практиків. Реалізація нових підходів до навчально-виховного процесу у загальноосвітніх навчальних закладах та визначення в ньому місця особистості має починатися зі змін в управлінській діяльності. Тому пошук нових моделей управління – відкритих і демократичних – є органічною складовою адміністративної реформи в освіті.

Час вимагає впровадження нової етики управління – партнерсько-рівноправного стилю взаємин, відмови від декларативного спілкування та дріб'язкової опіки, тобто управління освітою має орієнтуватися на особистість. Таке особистісно орієнтоване управління проголошує центром діяльності особистість, систему соціально значущих людських рис, творчий потенціал і внесок кожного у спільну діяльність, персоналізацію професійних знань. У цьому сенсі особливо важливою є особистість директора школи – людини, посадовця, організатора, колеги і наставника, покликаного згуртувати колектив, разом з учителями, учнями та батьками визначити пріоритети життя школи, громади, держави, усвідомлюючи власну відповідальність за кожного суб'єкта навчально-виховного процесу. А це означає, що ключові ідеї, яких дотримується директор у реалізації своїх посадових функцій, безпосередньо визначатимуть якість навчально-виховного процесу очолюваного ним закладу.

Як відомо, на різних етапах суспільного розвитку впродовж другої половини ХХ століття в Україні сутність, характер та умови реалізації управлінських функцій зумовлювалися певними суспільно-політичними чинниками. Власне вони й увиразнювали виняткову пріоритетність державного контролю, позбавляючи громадськість будь-якої можливості втручатися у діяльність загальноосвітніх навчальних закладів, а з проголошенням незалежності нашої держави декларували вплив громадськості на ці процеси. Демократичні перетворення, що відбуваються у цьому напрямі нині, передбачають перегляд традиційного розуміння сутності управління, переосмислення його цілей і засобів реалізації.

Принципи управлінської діяльності – це вихідні положення, яких дотримуються у процесі управління системою освіти. Оскільки мета та завдання загальноосвітньої школи щодо виховання молодого покоління в Україні впродовж другої половини ХХ століття еволюціонували, то відповідно видозмінювалися й основні засади їх реалізації.

Так, на початку досліджуваного періоду *мету, завдання і принципи управління* вітчизняною освітою визначала комуністична ідеологія, підґрунтям якої була марксистсько-ленінська теорія. Згідно з ними, необхідно було керуватися т. зв. ленінським принципом партійності в управлінні народною освітою, загальноосвітньою школою. Він знайшов своє відображення в постійному укріпленні зв'язку школи з політикою правлячої КПРС. На основі принципу партійності розроблялися методи навчання і комуністичного виховання молодого покоління. Він пронизував усю багатогранну діяльність керівників шкіл, партійної та профспілкової організації, педагогічного й учнівського колективу [5, с. 50].

Директор школи та його заступники у своїй взаємодії з працівниками та учнями зобов'язані були орієнтуватися насамперед так. зв. «*ленінські принципи керівництва*» – комуністичної ідейності, партійності, зв'язку школи з політикою, плановості, поєднання єдиноначальності, колегіальності та персональної відповідальності, а також принципи компетентності та професійної придатності в доборі й розстановці кадрів, чітких обліку, перевірки, й аналізу педагогічної діяльності, діловитості. Розглянемо детальніше кожен із названих принципів.

Так, основоположним з них вважався *принцип комуністичної ідейності* в керівництві школою, що передбачав повне підпорядкування навчально-виховної діяльності ідеям комунізму. Зважмо, що перш ніж реалізувати цей принцип в управлінській діяльності, директор школи як головний вихователь, політичний та ідейний наставник сам мав бути прикладом людини з «комуністичним світоглядом і комуністичним ставленням до праці, до своїх колег та учнів». Він повинен був сприяти піднесенню політичного

рівня працівників школи, створювати умови для їх ідейного зростання. Більше того, комуністична ідейність була найважливішим критерієм добору директорів шкіл. З приводу цього в резолюції XXIII з'їзду КПРС наголошувалось на необхідності обрання на керівні посади людей, «відданих ідеям комунізму».

Як зазначають С. Березняк і М. Черпінський, «дотримання принципу комуністичної ідейності в керівництві школою сприяло тому, що уся система заходів, яку проводили у загальноосвітній школі, підпорядковувалась ідеям комунізму; кожний педагог і кожний працівник школи мали глибоко усвідомлювати їх сутність, щоб ці ідеї поступово проникали у взаємовідносини в шкільному колективі, щоб усі члени колективу додержували норм комуністичної моралі» [10, с. 46].

Про визначальність цього принципу у керівництві школою зазначав і А. Бондар. Він наголошував на тому, що «комуністична партія та Радянська держава доручили школі та її керівникові виховання підростаючого покоління – майбутніх будівників «нового» суспільства. Тому керівник школи та її педагогічний колектив мають дбати про те, щоб учні стали переконаними борцями за ідеали комунізму» [19, с. 3].

На його думку, здійснення ідейного керівництва школою передбачало тісний зв'язок директора з шкільними організаціями – партійною, профспілковою та комсомольською. Їх активна участь у здійсненні найважливіших завдань навчально-виховної роботи розвивала творчу ініціативу педагогів, надихала педагогічний колектив на подолання труднощів, сприяла розгортанню критики й самокритики, виховувала почуття обов'язку й відповідальності [19, с. 6].

Зазначимо, що ще до кінця 80-х рр. XX століття ефективність керівництва школою визначалася тим, наскільки правильно і повно конкретизуються в її практичній роботі т. зв. настанови і директиви партії, виконуються поставлені ідеологічні завдання: наближення школи до виробництва, виховання в дітей і молоді любові до праці. Саме це і

вважалося виявом ідейності в керівництві радянською школою, умінням глибоко розуміти рішення і вказівки партії, помічати в самому житті паростки нового, дбайливо підтримувати їх, організовувати колектив на творчу працю, яка вважалася неодмінною стороною глибокої ідейності і цілеспрямованості керівництва.

Тісно пов'язаним з *принципом комуністичної ідейності* в управлінні загальноосвітньою школою був *принцип партійності*, який передбачав послідовне виконання директивних вказівок Комуністичної партії в галузі народної освіти, зокрема загальновідомої вимоги про виховання нової людини на засадах морального кодексу будівника комунізму. Керівник радянської школи був представником партії і держави, який проводив їх освітню політику в школі. Тому він зобов'язаний був ґрунтовно знати рішення партії в галузі освіти і мобілізувати педагогічний колектив на їх виконання, забезпечуючи партійний підхід до розв'язання всіх завдань навчально-виховної роботи.

Відповідно до принципу партійності, зв'язку школи з політикою всю навчально-виховну роботу в школі необхідно було тісно пов'язувати з діяльністю партії, життям народу, прикладами революційної боротьби [16, с. 38].

Однак, не всім тогочасним науковцям, які займалися розробкою теоретико-методологічного підґрунтя внутрішкільного управління імпонував такий підхід до класифікації принципів. До прикладу, М. Красовицький, вважав не доцільним виокремлення «принципу комуністичної ідейності» і «принципу партійності» в самостійні, окремі принципи. Він вважав, що «ленінський принцип партійності передбачає насамперед комуністичну ідейність в управлінні школою, спонукає, щоб уся навчально-виховна робота проводилася в дусі ідей комуністичної партії» [81, с. 94].

Натомість науковець наголошував на єдності *принципу партійності* з *принципом науковості*, який передбачав пізнання механізмів розвитку суспільства та всіх його складових. На його переконання, поступове

застосування принципу науковості у внутрішкільному керівництві забезпечить розробку найбільш дієвих і ефективних методів управління педагогічним процесом, які у свою чергу дозволять отримати оптимальні результати. Власне, науковий підхід до справи управління, стверджував М. Красовицький, забезпечить об'єктивну оцінку ситуації, яка склалася і дозволить в перспективі впливати на діяльність шкільного колективу. Вміння керівника школи з наукових позицій узагальнити, проаналізувати досягнуте, помагає розробити реальні перспективи, річні плани, направити зусилля учительського колективу на їхнє активне виконання, відкриває нові шляхи для подальшого підвищення рівня освіти і виховання учнів [81, с. 94].

Власне про важливість врахування *принципу науковості* у керівництві радянською загальноосвітньою школою свідчать нормативно-законодавчі документи. Так, у Постанові ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи» (1966 р.) наголошувалось на необхідності піднесення наукового рівня керівництва школами. На Всесоюзному з'їзді вчителів (1968 р.) також вказувалося, що «на сучасному етапі розвитку народної освіти треба постійно підносити науковий рівень і ефективність керівництва школами» [102].

Зазначимо, що наукове керівництво роботою радянської школи передбачало доцільне використання зусиль і здібностей працівників школи, а також відшукування ефективних методів і засобів, які забезпечували б успішне виконання завдань, поставлених перед школою, при раціональних витратах робочого і навчального часу, трудових, фінансових і матеріальних ресурсів. Разом з тим наукове керівництво роботою школи повинно було забезпечити оптимальну інтенсифікацію навчально-виховного процесу, високий рівень працездатності учнів і педагогів, збереження їх здоров'я [81, с. 95].

В основі наукового керівництва школою була вимога враховувати труднощі й суперечності в навчально-виховному процесі, вживати заходів протидії тим факторам, вплив яких негативно позначається на діяльності учнів, педагогів та інших працівників. Директору школи для того, щоб

здійснювати наукове керівництво школою потрібно було постійно відслідковувати справжній стан справ на основі добре налагодженого зворотного зв'язку та інформаційного режиму, вміти знаходити паростки нового, прогресивного в навчально-виховній роботі, своєчасно підтримувати і розвивати їх. Тобто, вважалось, що наукове керівництво роботою школи спрямовувало її розвиток відповідно до науково обґрунтованих перспектив [19, с. 8].

Отже, під науковим керівництвом роботою загальноосвітньої школи розумілось таке керівництво, яке ґрунтувалось на наукових даних про навчально-виховний процес та про взаємини в шкільному колективі і яке здійснювалось відповідно до принципів, які відображали суть і закономірності діяльності радянської школи. Тільки науковий підхід до управління забезпечував об'єктивну оцінку ситуації, яка склалася, і уможлиблював перспективний вплив на діяльність шкільного колективу. Уміння з наукових позицій проаналізувати й узагальнити досягнуте давало змогу розробляти реальну стратегію діяльності, річні плани, спрямовувати зусилля педагогічного колективу на їх активне виконання, що відкривало нові шляхи для подальшого підвищення рівня освіти і виховання учнів [19, с. 3].

Важливим принципом управління школою у радянський період був також і *принцип цілеспрямованості*. Адже, вихідним моментом будь-якої праці, зокрема й керівної діяльності, є чітке і правильне визначення мети, а її глибоке усвідомлення керівником школи слугує запорукою забезпечення успіху в навчально-виховній роботі. Відповідно головною метою тогочасної школи проголошувалося «навчання і виховання будівника комунізму, людини всебічно і гармонійно розвиненої» [19, с. 5].

Принцип плановості передбачав розробку певної програми дій на основі усвідомлення мети школи й аналізу досягнутого рівня навчально-виховної роботи. Вважалось, що лише на основі наукового планування з урахуванням конкретних умов і можливостей забезпечується успішне

керівництво школою. «Перед тим як братися за роботу, – писав відомий радянський вчений у галузі НОП О.К. Гастєв, – треба всю її продумати так, щоб остаточно склалася модель готової роботи і весь порядок трудових прийомів. Якщо все до кінця продумати не можна, то продумати головні віхи, а перші частини робіт продумати досконало» [38, с. 29].

Принцип плановості також вважався одним із основних принципів комуністичного будівництва, з огляду на те, що лише на основі наукового планування з урахуванням конкретних умов і можливостей могло забезпечуватись успішне керівництво радянською школою.

Принцип компетентності визначав, що директор школи повинен був: знати фактичний стан справ у школі, якою він керує; вміти їх збирати і перевіряти; знати наявні проблеми, які треба розв'язувати; вміти накопичувати практичний досвід діяльності й узагальнювати його; вміти творчо використовувати досвід кращих педагогів; знати умови педагогічної роботи, її методи й засоби, тобто досконало знати ту сферу, якою він керує [8, с. 96].

Вважалось, що для того, щоб успішно керувати тогочасною школою, директор та його заступники з навчальної роботи, організатор позакласної і позашкільної роботи мали відмінно знати педагогічні науки, володіти мистецтвом управління, основами наукової організації праці, передовим педагогічним досвідом, опановувати зміст середньої освіти, умови і засоби навчально-виховного процесу.

Дотримання *принципу компетентності* передбачало певні вимоги до професійних знань й умінь керівника загальноосвітньої школи, які фіксувались і в тогочасних урядових Постановах, де вказувалось, що керівник-педагог повинен був:

- знати факти про роботу школи, якою він керує;
- вміти їх збирати і перевіряти;
- знати міру кількості питань, які треба ставити і розв'язувати;
- вміти збирати практичний досвід і узагальнювати його;

- вміти правильно використовувати досвід кращих педагогів;
- знати умови педагогічної роботи, її методику і техніку, тобто знати ту справу, якою він керує [102, с. 29].

З принципом компетентності тогочасні науковці пов'язували і принцип діловитості, практичності й систематичності та принцип перспективності. Саме за відсутність у діяльності керівників загальноосвітніх шкіл цих принципів вони зазнавали гострої критики Наркомосу. У його директивах зазначалось, що «не можна керувати школою, даючи лише загальні методичні поради і вказівки, треба це робити по суті, конкретно. Наприклад, аналіз уроку повинен охоплювати його конкретний зміст, методику проведення, знання учнів, показ на прикладах, як треба було б провести цей урок краще. Керівник школи повинен вміти сам на високому науковому і педагогічному рівні провести відкритий урок, виховний захід, самостійно підготувати змістовну доповідь для педагогічної ради, методичної або предметної комісії» [5, с. 51].

В означений період т. зв. *принципу діловитості, конкретності керівництва, систематичному врахуванню практичного досвіду* надавалося великого значення. Головною ознакою діловитості в керівництві школою було, насамперед знання навчальних програм і змісту предметів навчального плану школи (особливо підручників і посібників), методики викладання і педагогіки – як дидактики, так і теорії виховання. Не можна було вважати нормальним таке становище, коли директор школи знає тільки свій предмет (той, який він викладає), а з рештою предметів обізнаний дуже поверхово.

Важливим в контексті досліджуваної нами проблематики те, що в цей період особливого значення набувало оволодіння керівником школи глибокого знання змісту навчально-виховної роботи, її форм і методів, тих вимог, які ставились до знань і практичних навичок учнів. Адже вважалось, що це було підставою для директора конкретно, по-діловому керувати педагогічним процесом, правильно планувати відвідування уроків учителів,

подавати ділову допомогу їм при підготовці до уроків, ґрунтовно аналізувати кожний відвіданий урок та виховний захід [37, с. 71].

Зазначимо, що знання змісту і форм навчально-виховної роботи застерігало директора школи від загальних вказівок, які нічого не дають учителеві, від шаблонного підходу до навчально-виховного процесу, дозволяло знаходити все нові й нові можливості для поліпшення роботи, ставити перед педагогічним колективом проблеми, розвивати колективну думку з метою розв'язання цих проблем. Справедливо вважалось, що чим глибше обізнаний директор з навчально-виховною роботою школи, вимогами, які ставляться перед нею, тим більше ініціативи в його діяльності, тим послідовніше впроваджуватиме він у життя школи передовий досвід. Таке знання справи давало змогу керівникові завжди чітко уявляти собі мету, перспективу в роботі, залучати колектив до активної боротьби за досягнення цієї мети. Як зазначають тогочасні дослідники, завдяки діловому, конкретному керівництву робота колективу постійно поліпшувалася. Це досягалося насамперед тим, що члени педагогічного колективу, аналізуючи стан справи на тій чи іншій ділянці навчально-виховного процесу, виявляли причини недоліків, усували їх спільними зусиллями, накреслювали шляхи поліпшення роботи [24, с. 85].

Глибоке розуміння справи, діловитість допомагали керівникові бачити серед багатьох завдань, які стояли перед школою, головні і другорядні, визначати кожний період навчального року головну ланку в роботі, за яку треба «вхопитись», щоб досягти успіху в розв'язанні поставлених завдань.

Організовуючи працю шкільного колективу, директор повинен був добре уявляти перспективи розвитку школи сам і подбати, щоб це усвідомили члени педагогічного колективу. Відповідно до перспективи розвитку школи вчителі, класні керівники, вихователі вже могли спрямовувати навчально-виховну роботу.

Із *принципом компетентності* був тісно пов'язаний *принцип поєднання єдиноначальності, колегіальності й персональної відповідальності* як основа

керівництва всіма радянськими установами. Згідно з ним, керівник школи персонально відповідав перед державними органами за стан навчально-виховної роботи в довіреній йому школі. Йому надавалося право самостійно приймати рішення й вимагати їх виконання від педагогів та інших працівників школи, контролювати роботу всіх їх без винятку. Єдиноначальність у радянській школі була вираженням персональної відповідальності за доручену справу та виражалася через колективні рішення. До винесення колективного рішення з того чи того питання обов'язково залучали партійну, профспілкову організації та педагогічну раду [200, с. 57].

Ще одним характерним для цього періоду був *принцип критики і самокритики*, який вважався випробуваною зброєю в боротьбі з недоліками і помилками в роботі, за широке впровадження передового педагогічного досвіду.

Так, найважливішою передумовою розгортання критики й самокритики в педагогічному колективі був високий ідейний рівень кожного вчителя, виховання почуття відповідальності за роботу школи, здатність бачити в своїй скромній праці служіння Батьківщині. Колективне обговорення питань, зв'язаних з важливими ділянками навчально-виховного процесу, виховувало в учителів уміння оцінювати свою роботу і роботу товаришів з точки зору загальнодержавних інтересів, сприяючи тим самим розгортанню ділової, товариської критики і самокритики, що набирає характеру аналізу як позитивних, так і негативних сторін роботи.

Завдання керівника школи щодо реалізації цього принципу в діяльності школи полягало в тому, щоб стимулювати, розвивати критику й самокритику. Зазначимо, що стимулювання, розвиток критики й самокритики розумілося як підтримка тих працівників, які виступали з діловим критичним аналізом роботи школи в цілому, окремих учителів, директора.

Важливим засобом розвитку критики й самокритики було залучення педагогічного колективу до обговорення найважливіших питань навчально-

виховної роботи школи. Вважалося, що чим частіше вчителі беруть участь в аналізі роботи школи, тим більше вони подають ділових критичних зауважень, тим більшою стає зацікавленість кожного педагога в роботі цілої школи, а не тільки своїй власній [37, с. 70–72].

Розгортанню ділової критики й самокритики сприяло й те, що виконання рішень, прийнятих колективом, перевірялося за участі самого колективу. Так, на педагогічних радах подавалися короткі інформаційні відомості про виконання рішень попередніх засідань педагогічної ради, що не було простою формальністю, а навпаки підносило відповідальність колективу за прийняте рішення. Отже, дотримання принципу критики й самокритики великою мірою сприяло зростанню рівня колективу, виявленню громадської думки.

Важливе місце в системі керівництва навчально-виховним процесом загальноосвітньої школи в цей період *посідала перевірка виконання – контроль роботи вчителів*. Перед директором ставилися серйозні вимоги щодо тих, хто перевіряє, вони повинні мати моральне право ревізувати інших. У контролі навчально-виховної роботи ця вимога мала виняткове значення. Головною передумовою правильного контролю в школі був високий теоретичний, педагогічний і методичний рівень самого керівника, його моральне право ревізувати інших [24].

Науковці одностайно наголошували на тому, що не можна розуміти перевірку виконання як ряд епізодичних заходів, вона повинна бути систематичною. Адже, добре поставлений контроль роботи вчителя полягав, насамперед у повсякденному спостереженні і аналізі уроків директором школи, в його безпосередній участі в усіх ділянках навчально-виховної роботи. Нерозривний зв'язок контролю з інструктуванням, з вивченням роботи вчителя давало змогу керівникові школи запобігати недолікам, бачити результати контролю його ефективність, а не просто «стежити» за виконанням плану роботи і прийнятих рішень.

Правильність конкретних заходів, які накреслив і здійснював директор загальноосвітньої школи, перевірялася в процесі самої роботи. Це зобов'язувало його бути непримиренним до недоліків, до несумлінної роботи окремих учителів. Як при інструктуванні, так і при контролі в школі головну увагу в цей період зверталось на:

- підвищення ідейно-теоретичного й методичного рівня вчителів;
- якість навчально-виховного процесу на уроках;
- виконання навчальних планів;
- знання, практичні уміння й навички учнів, їх підготовку до трудової діяльності;
- на виховну роботу класних керівників, особливо щодо згуртування учнівських колективів;
- позакласну роботу, зокрема, роботу гуртків;
- позакласне читання;
- участь педагогів у комсомольській та піонерській роботі;
- виконання домашніх завдань учнями;
- впровадження режиму робочого дня учнів;
- здійснення єдиного мовного режиму в школі;
- наступність у навчально-виховній роботі;
- правильність оцінювання знань учнів як у процесі навчання, так і на екзаменах [146, с. 9].

Визначальне значення в цей період надавалося *особистому прикладу керівника школи*. Вважалося, що саме від нього залежить його моральне право керувати навчально-виховним процесом. Керівник школи мусів бути зразком майстерності в навчанні і вихованні. Про єдність слова і діла директора педагоги судять по його роботі. Однієї вимогливості без підкріплення її особистим прикладом недостатньо для справжнього дійового керівництва. Керівник, який спирається тільки на адміністративні заходи, втрачає авторитет серед колективу.

Тогочасні дослідники переконували, що особистий приклад керівника мусить починатися з головного – з наполегливої і систематичної праці над підвищенням свого ідейно-теоретичного й педагогічного рівня, з вдумливої підготовки до уроків, яка забезпечує учням міцні знання і практичні уміння та навички. Там, де директор школи читає наукову, педагогічну і методичну літературу, намагається осмислити свою практичну роботу, у колективі завжди виникають і розвиваються все нові й нові інтереси, зв'язані з шуканням шляхів поліпшення навчально-виховного процесу [146, с. 11].

Також наголошувалось на визначальному значенні особистого прикладу директора школи у вихованні учнів. Адже, у нього мають вчитись учителі, як треба виховувати дітей, і не стільки з порад, скільки з практичної роботи. Яким би «важким», «безнадійним» не був учень, треба шукати і знаходити в ньому хороше, людяне, будувати на ньому весь той комплекс індивідуальної роботи, майстерність якої по суті визначається вірою в людину. Звичайно, віра в людину не має нічого спільного з поблажливістю, яку окремі директори шкіл вважають за приклад, достойний наслідування.

Ознайомлення з практичним досвідом глибоко переконує нас у тому, що здійснювати роль вихователя окремих учнів (а не тільки колективу) директор школи зможе тільки тоді, коли між ним і вихованцями є постійне і тісне духовне спілкування, а це можливо тільки в дійовому, ідейно згуртованому колективі, який живе повнокровним багатим духовним життям. Як засвідчує аналіз тогочасних публікацій, проблема удосконалення управління була дуже важливою для навчальних закладів, зокрема для шкіл, які покликані були, на думку В. Бондаря, не лише озброїти своїх вихованців певною сумою знань основ наук на відповідному рівні їх розвитку, сформувати комуністичний світогляд, а й навчити самостійно поповнювати знання, розвивати свої здібності, допомогти правильно обрати майбутню професію, психологічно й практично підготувати до праці [24, с. 63].

Розв'язання цих складних завдань значною мірою залежало від теоретичної, фахової та методичної підготовки учителів, їх сумлінної праці,

від якості управління школою. Якщо керівник школи компетентний, правильно ставив перед педагогічним колективом завдання, раціонально розподіляв обов'язки серед учителів та інших працівників, на наукових засадах організовував їх працю, створював належні умови для роботи, тоді й діяльність учителів була цілеспрямованою, творчою, результативною.

Нам імponує думка з цього приводу В.О. Сухомлинського, який суть керівництва школою вбачав у тому, «щоб у важкій справі виховання на очах учителів створювався, зрів і утверджувався кращий досвід, що втілює в собі передові педагогічні ідеї. І той, хто творить цей досвід, чия праця стає зразком для інших вихователів, – той і повинен бути директором школи» [159, с. 19].

Погоджуючись з цією думкою, слід додати, що суть управління полягає і в тому, щоб розумно поєднувати адміністративну діяльність з навчальною та виховною, правильно розставити кадри, мобілізувати вчителів на успішне творче розв'язання проблем навчання й виховання школярів, а також на ефективне, найбільш раціональне використання їх робочого часу, матеріальних і фінансових ресурсів школи. Для цього, крім доброї педагогічної підготовки, досвіду й організаторських здібностей, директору конче потрібні знання економічної науки і науки управління.

Принцип колективізму полягав у тому, щоб кожний член педагогічного колективу розглядав свою працю як спільну справу, щоб у школі виконувались єдині педагогічні вимоги до учнів, щоб усі працівники школи підпорядковували свою волю волі колективу. Керівник школи, кожен педагог повинні були цікавитись роботою своїх колег, допомагати їм порадою і конкретним ділом, дбати про згуртування загально-шкільного колективу, бо вважалося, що лише в згуртованому колективі, об'єднаному спільною метою, можна будувати роботу на наукових засадах, добиватися успіху в роботі [5, с. 51].

Розглянуті принципи тісно пов'язані між собою. У керівництві школою вони використовувалися комплексно та забезпечували здійснення політики партії у розв'язуванні практичних питань навчально-виховної роботи.

Однак, принципи внутрішкільного управління в радянський період в основному базувалися на працях В.І. Леніна, частково запозичувалися з дидактики, пізніше – з кібернетики і теорії соціального управління. В їх доборі відчувалася певна довільність та непереконливість формулювань. Відбувалося це тому, на наш погляд, що класифікації принципів внутрішкільного управління базувалися на емпіричному аналізі практики управління школою і системою народної освіти, що склалася у радянський період розвитку теорії внутрішкільного управління, а не виводилися з закономірностей теорії. Крім того на номенклатуру принципів відчутно впливала ідеологічна детермінованість соціальних наук в радянський період.

Зазначимо, що зміни у соціально-політичному, економічному, культурному житті держави у середині 80-х рр. XX століття торкнулися освітньої сфери загалом й системи управління освітою зокрема. Актуальними у період перебудови і зв'язаних з нею процесів глибокої демократизації нашого суспільства були принципи органічного поєднання єдиноначальності і колегіальності; демократичного централізму; конкретності, оперативності керівництва; відповідальності; зв'язок з народними масами, врахування їхнього досвіду, вміння розширити їхню ініціативу і самодіяльність.

Так, на січевому Пленумі ЦК КПРС (1987 р.) підкреслювалось, що «...в період перебудови і зв'язаних з нею процесів глибокої демократизації нашого суспільства розширення демократії на виробництві передбачає органічне поєднання єдиноначальності і колегіальності, поглиблення демократичного централізму та розвиток самоуправління» [146, с. 7].

Застосування означених принципів у системі внутрішкільного управління передбачало розвиток активної взаємодії всіх членів педагогічного колективу при розробці основних управлінських рішень, встановлення зв'язків зі всіма громадськими інститутами, які брали участь у

вихованні молодого покоління [5, с. 51]. Послідовне застосування цього принципу проявлялося в активній діяльності педагогічних рад і консиліумів, зборів при директорі, методичних об'єднань, що надавало внутрішкільним управлінським рішенням колегіальний характер, оперативність, дієвість, і в кінцевому результаті дозволяло більш раціонально розв'язувати весь комплекс поставлених задач [37, с. 71].

Самою складною проблемою в реалізації принципу демократичного централізму було віднайдення оптимального поєднання централізму і демократії, визначення допустимої межі централізації в розподілі функцій в управлінні школою, визначення прав і обов'язків у цьому процесі громадських організацій.

По при певні демократичні зрушення все ж вважалося, що покращення управління школою можна було досягнути завдяки постійному вдосконаленню на науковій основі його структури, процесу, раціоналізацією управлінської праці, тобто вмінням використовувати в конкретних умовах школи найважливіші положення управління соціальними системами, основ загальної теорії управління і забезпечити таким способом ціленаправлену дію керівників на хід навчально-виховного процесу.

Зазначимо, що *принцип демократичного централізму* не мав нічого спільного ні з шаблонуванням, спробами встановлення одноманітності згори, ні з анархічним зневаженням централізму. Вважалося, що єдність, в основному, в корінному, суттєвому повинна не порушуватись, а навпаки, забезпечувати багатоманітність у подробицях, у місцевих особливостях, у прийомах підходу до справи, в способах розв'язання загальних завдань. Разом з тим відносна самостійність місцевих особливостей, різноманітність конкретних прийомів і засобів розв'язування завдань не повинна була перетворюватись на «оригінальничання», виходити за рамки загальної мети, інтересів комуністичного будівництва [5, с. 52].

Ці положення були обов'язкові для всіх директорів і при впровадженні в життя нового Статуту школи, і при організації виконання навчальних

планів, програм, методичних та інших вказівок, рекомендацій, і при розв'язанні штатних, фінансових, адміністративних питань.

Демократичний централізм полягав також у правильному поєднанні в управлінні єдиначальності й колегіальності, колективності й персональної відповідальності. Директору радянської школи надані були в цей «перебудовчий» період великі права єдиначальника. В той же час на нього були покладені й великі обов'язки. Ці права й обов'язки закріплені були в Статуті школи, в якому зазначалось, що «хороший директор школи завжди працює в єдності з партійною організацією, спирається в своїй роботі на профспілкову і комсомольську організації, педагогічну раду й батьківський комітет» [146, с. 10].

Як засвідчують тогочасні публікації, правильне поєднання єдиначальності з колегіальністю полягало в точному і водночас творчому виконанні розпоряджень, у тому, що директор школи, педагогічний колектив, не чекаючи вказівок зверху, прагнули безперервно вдосконалювати форми і методи навчально-виховної роботи, шукали шляхи підвищення ефективності роботи. Власне в атмосфері колективності розвиваються кращі якості керівників, пом'якшуються або зовсім зникають індивідуалістичні риси – зазнайство, чванство, підкреслювання свого «я». В той же час наголошувалось і на перевагах одноособового розв'язання багатьох навчально-виховних, фінансових, адміністративних і господарських питань підвищувало відповідальність директора та його заступників за виконання колективно прийнятих планів або рішень. При цьому, як правило, більш економно використовувався робочий час [5, с. 52].

Науковці наголошували, що плануючи роботу школи, необхідно пам'ятати, що на колективне обговорення доцільно виносити головні, вузлові проблеми, які вимагають визначення шляхів, форм, методів і прийомів роботи і актуальні для більшості вчителів (питання проблемного навчання за новими програмами; шляхи формування в учнів самостійності й активності; підвищення якості знань, умінь і навичок учнів; проведення

профорієнтаційних заходів; вивчення передового досвіду окремих учителів і класних керівників і т.д.). Результати ж перевірки виконання колективно прийнятих рішень чи обов'язків працівниками школи доцільно оформляти наказом по школі або ж проводити індивідуальні (групові) бесіди з тими, кого це безпосередньо стосується.

З проголошенням незалежності України в 1991 р. відбулися кардинальні зміни у політичному, соціально-економічному та громадянському житті українського суспільства, які зумовили появу нових підходів до реформування системи освіти, визначивши актуальним принцип державотворення, який полягає у спрямуванні всіх освітніх ланок на утвердження і розвиток української державності, піднесення їх діяльності до міжнародних стандартів [89, с. 46]. Успіх реалізації завдань внутрішкільного управління у значній мірі залежить також і від дотримання традиційних управлінських принципів (науковості, ініціативи і активності, компетентності та професіоналізму, об'єктивності, оптимізації, гуманізму), які були характерні і для двох попередніх періодів [112, с. 65].

Сьогодні на рівні з *принципом демократизації* одним з основних у керівництві роботою школи є *принцип гуманізації*. Цей принцип у керівництві школою вимагає врахування можливостей, особливостей та потреб педагогів і учнів як людей. Ідеться про усунення всіляких явищ, які негативно впливають на здоров'я, працездатність, настроїв учнів і педагогів, про створення в школі нормальних санітарно-гігієнічних умов, здорової атмосфери в педагогічному колективі [89, с. 47].

Доброзичливість, взаємоповага, взаємодовіра, людяність у ставленні керівників школи до педагогів і учнів, об'єктивність взаємoinформації та оцінки результатів праці – ось прояви принципу гуманізації в керівництві роботою школи. Здійснення цього принципу усуває конфлікти між працівниками школи, зміцнює здорові моральні відносини, викликає прагнення ще краще працювати.

Принцип оптимізації, обґрунтований сучасними науковцями рішуче заперечує вимогу «працювати до знемоги», щоб добитися успіху. Іноді ще й тепер трапляються директори шкіл, які вимагають від педагогів, щоб вони добивалися успіху надмірною витратою часу і здоров'я.

Принцип оптимізації передбачає досягнення якнайкращих успіхів у педагогічній діяльності при найекономніших і раціональних витратах часу і зусиль завдяки удосконаленню організації навчально-виховного процесу, створенню сприятливих умов для навчання і виховання учнів. Керівник школи повинен дбати, щоб в усьому житті школи була певна міра, запобігати недовантаженості й перевантаженості педагогів і учнів.

Принцип спеціалізації полягає в набутті знань, умінь і навичок, їх удосконаленні на певній ділянці роботи школи. У школі є спеціальні заступники директора з навчальної роботи, організатор позакласної і позашкільної роботи. Керівник школи повинен створювати умови, щоб її працівники удосконалювали свою майстерність.

Очевидно, можна йти на те, щоб учителі спеціалізувалися у викладанні окремих предметів у певних групах класів. Адже відомо, що одні учителі легко і без перенапруження викладають у старших класах, інші – люблять і прекрасно проводять уроки у 4–7 класах. Це треба враховувати при розподілі навчального навантаження між учителями. Спеціалізацію можна впроваджувати у виховній роботі. Класні керівники паралельних класів можуть спеціалізуватися, наприклад, так: один – з естетичного виховання, другий – з атеїстичного, третій – з морального виховання і т.д. [89, с. 49].

Негативною рисою спеціалізації є те, що працівник поступово втрачає компетенцію в споріднених галузях діяльності. Тому, здійснюючи спеціалізацію в керівництві роботою школи, слід дбати про те, щоб відповідні працівники поглиблювали свої знання в споріднених галузях педагогічної діяльності.

Обґрунтований сучасними науковцями *принцип економізації* теж має велике значення. Він вимагає бережливого і доцільного використання

навчально-матеріальної бази, трудових зусиль педагогів, навчального і робочого часу.

Спрямування педагогів на раціональне проведення уроків і виховних заходів, додержання режиму в навчальній і позаурочній виховній роботі всіма працівниками школи, дисципліни праці, скорочення до розумного мінімуму різних засідань, нарад, викликів учителів, виключення недоцільних і безсистемних перевірок, координація роботи громадських організацій школи, кооперування праці педагогів і т. ін. – ось шляхи впровадження принципу економізації в практику шкіл. Керівники шкіл повинні добиватися, щоб учителі, учні облікували свій бюджет часу, вміли виявляти і усувати причини зайвих витрат часу. Те саме повинні робити і керівники шкіл.

Принцип економізації в школі передбачає також економне, повне і разом з тим раціональне використання навчально-матеріальної бази. Треба проаналізувати відповідність наявних у школі навчальних посібників, приладів і технічних засобів навчання програмним вимогам, встановити доцільність використання асигнувань на придбання нового приладдя [115, с. 83].

Однак вирішальним у керівництві сучасною школою вважаємо принцип демократизації, який спрямований передовсім на формування демократичної культури особистості. Реалізація його у школі передбачає, передовсім, широке залучення до обговорення та вирішення різноманітних (організаційних, управлінських, господарських, освітніх, виховних та інших) питань учителів, батьків, представників громадськості, батьківського комітету, наглядової ради, членів шкільного самоуправління та інших осіб, які зацікавлені у найкращому функціонуванні школи. Директор школи несе повну відповідальність за навчально-виховну діяльність перед державними органами, але під час прийняття важливих рішень з питань діяльності школи зобов'язаний урахувати думку колективу.

Проте зауважимо, що старі традиції адміністративного, авторитарного управління навчально-виховним закладом ще не втратили своєї актуальності

і мають місце у багатьох навчальних закладах країни. Побудова громадянського суспільства лише розпочинається, зокрема й у школі, як важливій складовій суспільного життя.

Отже, реформування системи освіти в Україні у другій половині ХХ століття зумовило зміну підходів до реалізації управління нею. Суттєвою ознакою є зміна авторитарного стилю управління демократичним, якому характерна орієнтація на цінності та пріоритети, методи та інструментарій управлінської діяльності в умовах ринкової економіки. Особлива увага приділяється тим умовам, за яких можлива демократизація управління, максимально враховується особистісний потенціал кожного працівника, створюються умови для його професійного розвитку, взаємодії в процесі професійної діяльності для досягнення максимально можливого результату.

2.3 Сучасна модель оперативного управління у рамках організаційно-виховної діяльності директора школи

Складні і суперечливі суспільно-політичні, економічні, культурні обставини суспільного життя детермінують докорінні зміни в освітньому полі, оскільки саме освіта і виховання покликані створити сприятливі умови для становлення нового покоління громадян, які будуватимуть нову державу у відповідності до кращих світових стандартів. Саме цими обставинами викликані процеси реформ, які розпочалися в Україні на початку ХХІ століття і матимуть, очевидно, тривалий перебіг з огляду на системність, глобальність та важливість очікуваних результатів.

В умовах сьогодення школа є складною, динамічною, високоорганізованою соціальною системою, яка відіграє особливо важливу роль як для суспільного поступу держави, так і для життя окремої особистості. Від того, як будуть визначені освітні цілі та конкретизовані цінності освітнього поля, залежатиме весь хід розгортання розбудови держави, зміцнення її економіки, здоров'я політичної ситуації, розвиток

громадянського суспільства, розбудова окремих сфер життя усього державного механізму.

Управління школою – це складний, багаторівневий процес, необхідними компонентами якого є:

- вибір цінностей та цілей, формулювання завдань діяльності школи,
- вивчення й аналіз рівня навчально-виховної роботи,
- система раціонального і колегіального планування,
- організація педагогічного колективу у широкому сенсі цього слова,
- вибір оптимальних шляхів для поліпшення рівня навчання,
- виховання й розвитку усіх суб'єктів освітнього процесу,
- об'єктивний аналіз досягнень,
- ефективний контроль і пошук шляхів для поліпшення й корекції організаційних та виховних аспектів життя школи.

Уміле й результативне поєднання організаційного й виховного аспекту діяльності директора школи є засадничою умовою успіху життєдіяльності сучасної школи в цілому та окремого суб'єкта освітньої діяльності зокрема. Це зумовлюється тим, що у широкому сенсі управління навчально-виховним закладом розгортається у кількох площинах: організаційній, виховній, навчальній. *Організаційний аспект* перебуває у прямій залежності від діяльності власне директора школи; *виховний аспект* – це спільна взаємодія директора школи й усього педагогічного колективу, проте власне від пріоритетних завдань і цілей залежатиме вектор виховної діяльності навчального закладу; *навчальна* ж складова визначається основними документами, які регламентують зміст освіти і тут втручання директора та педагогічного колективу є мінімальним.

Вчені вказують також на те, що зміни у суспільстві вимагають кардинальних перетворень у школі, які передбачають вирішення низки

протиріч і проблем, що породжуються змінами суспільного ладу: «Паралельно з оновлюючими політичними та економічними процесами в країні виникають соціальні проблеми, зокрема: національного та духовного відродження; формування інтелектуального національного генофонду, правового забезпечення кожного громадянина країни; демократизації та гуманізації суспільного життя; створення умов для формування творчої особистості, реалізації та самореалізації потенціальних можливостей людини; матеріально-побутового забезпечення громадян країни на рівні світових стандартів тощо» [115, с. 5]. З огляду на це виховний аспект трактується нами як засадничий, оскільки визначає не лише особистісні, а й суспільні пріоритети.

Усі найактуальніші освітні пріоритети української освіти задекларовані у новому Законі «Про освіту» [59], де зокрема ідеться про основні засади державної політики у сфері освіти та принципи освітньої діяльності, найважливішими із яких з огляду на предмет нашого дослідження є:

- людиноцентризм;
- верховенство права;
- забезпечення якості освіти та якості освітньої діяльності;
- забезпечення універсального дизайну та розумного пристосування;
- прозорість і публічність прийняття та виконання управлінських рішень;
- відповідальність і підзвітність органів управління освітою та закладів освіти, інших суб'єктів освітньої діяльності перед суспільством;
- інституційне відокремлення функцій контролю (нагляду) та функцій забезпечення діяльності закладів освіти;
- інтеграція з ринком праці;
- нерозривний зв'язок із світовою та національною історією, культурою, національними традиціями;
- свобода у виборі видів, форм і темпу здобуття освіти, освітньої програми, закладу освіти, інших суб'єктів освітньої діяльності;

- фінансова, академічна, кадрова та організаційна автономія закладів освіти у межах, визначених законом;
- гуманізм;
- демократизм;
- єдність навчання, виховання та розвитку;
- виховання патріотизму, поваги до культурних цінностей Українського народу, його історико-культурного надбання і традицій;
- формування поваги до прав і свобод людини, нетерпимості до приниження її честі та гідності, фізичного або психічного насильства, а також до дискримінації за будь-якими ознаками;
- формування громадянської культури та культури демократії;
- формування культури здорового способу життя, екологічної культури і дбайливого ставлення до довкілля;
- державно-громадське управління;
- державно-громадське партнерство;
- державно-приватне партнерство тощо» [59].

Реалізація означених вище суспільних пріоритетів не може бути здійснена поза межами навчально-виховного закладу, саме ця первинна ланка системного входження особистості у суспільне життя у всіх його виявах та різноманітності є архіважливою для людини, країни, держави, народу. Сучасна школа стає тим навчально-виховним інститутом, який покликаний не лише дати освіту, але, передусім, підготувати до життя у складному, змінному, нелінійному, глобалізованому, інтегрованому та технологізованому світі, де знання не визначають особистісного успіху, а стають лише його частиною.

Питання управління школою, як доводить наше дослідження, завжди визначалося вченими як одне із особливо складних і вимагало ретельного вивчення і дослідження. Від стану суспільства, мети освіти, прийнятих у суспільстві цінностей залежали й вектори розвитку освіти. Сучасний стан суспільства підтверджує складність означених процесів, особливо

наголошуємо на важливості сучасного менеджменту освіти на різних її щаблях, найважливішим нам видається ланка загальноосвітньої школи на чолі з її керівником – директором та ефективністю його праці у царині організаційного та виховного аспектів діяльності: «Однією з найгостріших і найскладніших проблем управління загальноосвітньою школою є визначення його ефективності. Складність її полягає у розробці критеріїв, параметрів, методики і технології оцінювання управлінської діяльності керівника школи та її впливу на кінцевий результат – на виховання свідомого громадянина Української держави, формування освіченої, творчої, морально і фізично здорової особистості, здатної жити і працювати у прийдешньому ХХІ столітті, оптимально забезпечувати власну життєдіяльність та прогрес розвитку суспільства» [115, с. 4].

Успіх реалізації завдань шкільного управління у значній мірі залежить від *особистості директора школи* – менеджера, управлінця, керівника, наставника, лідера педагогічного колективу. Якщо він налаштований організовувати свою діяльність і роботу усього педагогічного колективу гуманно, демократично, колективно, творчо, результативно, дитиноцентровано, то у поєднанні з відповідними формами і методами роботи така діяльність, безперечно, принесе успіх.

Часто особистість директора школа ототожнюють із менеджером і вважають, що він повинен володіти такими здатностями сучасного керівника як менеджера освіти [105]:

- усвідомлення завдань реформування;
- творче осмислення мети й завдань функціонування закладу освіти та управління ним, перспектив його розвитку, суті інноваційних теорій, ідей, сучасних технологій;
- опанування знань із теорії управління, педагогіки, основ ринкової економіки, менеджменту, фінансів, фінансів і права, маркетингу, комп'ютерної грамоти, державної та іноземних мов.

Принагідно зауважимо, що менеджерські здібності та здатності не дають можливості цілісно окреслити діяльність та сфери впливу директора школи у всій її різноманітності. Аксиологічний аспект, напрямки виховання та загальні тенденції атмосфери життєдіяльності школи з урахуванням традицій, цінностей, пріоритетів повинні бути серцевиною шкільного життя.

Отже, особливо важливою для діяльності школи, як свідчить практика, є *постать її керівника, організатора, тобто директора*. Детальний і системний аналіз цієї проблеми здійснила Т. Цирліна [179, с. 208–212, с. 219–225]. Формуючи узагальнюючий портрет лідера школи, вчена визначила такі його основні типи: «фанат», який усіма засобами реалізує її ідею; «служитель», який передусім прагне створити сприятливі умови для розвитку учня; «трансформатор», що зосереджується на створенні творчої атмосфери в школі. Учена окреслила його основні функції, що полягають у визначенні ціннісних і професійних пріоритетів та орієнтацій; ініціативності зі створення в межах закладу творчої спільноти, об'єднаної загальними інтересами; визначенні пріоритетів діяльності та забезпеченні їх цілеспрямованої реалізації.

Учені також створюють узагальнюючі «портрети» (образи) директора школи: «месія» (харизматичність, інтелектуальне й моральне лідерство, високий рівень мотивації і переконаність у своїй правоті); «стратег» (системний аналіз діяльності, вміння перетворити усіх суб'єктів педагогічного процесу на реалізаторів авторської концепції); «гуру» (висока моральність, прагнення слугувати світу дитинства, жертвовність, готовність брати на себе відповідальність за спільну справу); «творець» (креативність, розвинена інтуїція, ірраціоналізм і естетизм) [179, с. 222–226]. У цих образах і портретах викристалізовані основні, базові якості керівника школи, які можуть забезпечити успіх його діяльності на усіх рівнях управління та педагогічної взаємодії.

Питання особистості керівника школи були актуальними впродовж усього процесу становлення школи як важливого суспільного інституту.

Педагогами сформульовані фундаментальні наукові ідеї, які визначили *пріоритетні особливості діяльності керівника навчального закладу*, що можуть забезпечити успіх навчально-виховного процесу. Вони полягають у тому, що:

- 1) навчання і засвоєння знань повинні здійснюватися на активній, а не на пасивній основі;
- 2) управління школою має будуватися на демократичних принципах;
- 3) мотивація є надзвичайно важливим чинником у галузі освіти;
- 4) у навчанні слід робити наголос на розв'язанні навчальних проблем;
- 5) дослідницька робота учнів має бути суттєвим елементом проблемного навчання;
- 6) потрібно здійснювати постійний пошук нових рішень щодо удосконалення змісту навчання;
- 7) учитель має бути творчою особистістю [122, с. 98]. Всі вони залишаються актуальними і сьогодні з похибкою на стан суспільного життя та наукового прогресу у світовому вимірі.

На жаль, в умовах сучасної організації діяльності школи надто багато уваги директором школи приділяється адміністративні та господарській діяльності, що часто відволікає його від власне педагогічної діяльності. Остання має на меті тісну співпрацю з усім педагогічним колективом – як з учителями, так і з учнями. Її метою є створення сприятливих умов для навчання, виховання, розвитку й соціалізації учнів школи, формування у них моральних якостей, досконалої громадянської позиції, патріотизму, вміння пристосовуватися до умов життя у сучасному суспільстві і професійно визначатися тощо. Тенденція погляду на директора школи перш за все як господарника, на наш погляд, успадкована від радянської доби. Про це також свідчать дослідження означених проблем: «Дослідження, які проводила у свій час АПН, засвідчили, що: директор при правильній організації праці має витрачати не менше ніж 70 % свого робочого часу на організаційну-

педагогічну діяльність, і лише 30 % – на адміністративну та громадську роботу.

На жаль, ми – в переважній більшості випадків – навіть не наблизились до цих пропорцій. Директор школи має робити все залежне від нього, щоб створювати найсприятливіші умови для творчої, плідної праці вчителів, має дбати про престиж і авторитет вчителя, захищати його від хамства, поліпшувати медичне обслуговування та побутові умови» [9, с. 6]

Українські фахівці у царині школознавства визначають низку *особистісних якостей*, які мають бути *притаманні директору школи* для того, щоб процес управління навчально-виховним закладом й усіма процесами у ньому відбувалися успішно. Серед них [9, с. 6]:

Перше, що імponує вчителям (та не тільки вчителям), – компетентність, розуміння своїх функціональних обов'язків і творче їх здійснення; володіння широким спектром моральних і ділових якостей, знання потенційних можливостей вчителів і вихователів, своїх заступників, а також розумне їх використання.

Друге – педагогічна спрямованість, схильність до педагогічної професії, любов до дітей, усвідомлення їх інтересів, здатність директора школи розуміти психологію вчителя, учня, батьків, а також проявляти педагогічний і психологічний такт.

Третє – простота і доступність у спілкуванні.

Ціннісні пріоритети директора школи завжди прямо чи опосередковано накладають відбиток на психологічний клімат школи, формуючи певну традицію та імідж навчального закладу. Роль школи та її керівника для формування таких цінностей особистості як громадянськість, патріотичність, духовність, моральність важко переоцінити. Саме у школі процеси навчання, виховання, розвитку й соціалізації відбувають системно, науково, за компетентної участі фахівців-педагогів [9, с. 6].

До домінуючих *особистісних якостей керівника навчального закладу* відносять:

– *психологічні* (прагнення до лідерства, здатність здійснювати управлінську діяльність, готовність до виправданого ризику, комбінаторно-прогностичний тип мислення, стресостійкість, інтуїтивність, гнучкість, адаптивність, мобільність тощо);

– *інтелектуальні* (прагнення до постійного самовдосконалення, схильність до прийняття нових ідей, масштабність мислення, інформативність, здатність до самоаналізу, уміння приймати рішення тощо);

– *професійні* (уміння ефективно використовувати кращі досягнення науково-технічного прогресу, заохочувати персонал за гарну роботу, конструктивно критикувати, приймати нестандартні управлінські рішення, ефективно розподіляти завдання та визначати оптимальний час на їх виконання, діловитість, ініціативність, підприємливість тощо);

– *соціальні* (уміння врахувати політичні наслідки рішень, схильність керуватися принципами соціальної справедливості, толерантність, неконфліктність, посередництво, уміння заохочувати працівників до творчої результативної діяльності, відповідальність тощо) [106].

В умовах сьогодення педагоги активно працюють над створенням оптимальної моделі керівника навчально-виховного закладу, обґрунтовуючи його особистісні риси та якості, а також пріоритетні функції діяльності як лідера: «Три риси, які, на мою думку, властиві справжньому директорові-лідеру, – це стратегічне мислення, вміння створити згуртовану спільноту та емоційний інтелект» [1].

Результативне забезпечення організаційного аспекту діяльності директора школи та повноцінне виконання ним виховної функції неможливе без названих вище якостей. Ці питання потребують якісної розробки та імплементації у зміст підготовки менеджерів освіти на рівні університетського навчання та у процесі підвищення кваліфікації у різних її формах та інституціях.

Важливо також відзначити колегіальність, як необхідну умову успіху діяльності директора школи, зокрема в організаційному та виховному сенсі.

Позитивні традиції школи дозволяють формувати демократичну ментальність особистості. Компаративний аналіз означеної проблеми доводить, що практично всі країни зі зрілими демократичними традиціями опираються на роботу навчальних закладів, які функціонують в них і мають сталі традиції демократичного управління та організації навчально-виховного процесу. Тут школяр усвідомлює своє місце у житті та в окремому колективі, вчиться брати активну участь у суспільному житті, відстоювати власні переконання і позиції, бужувати здорову атмосферу взаємодії із однолітками та старшими.

Досвід роботи шкіл переконує, що *для навчання демократії* не потрібні спеціальні уроки чи заняття, найважливішим є досвід спілкування між ровесниками, учителями, участь у позакласній діяльності, спільне вирішення нагальних проблем навчального закладу, формування позитивного іміджу закладу тощо. Саме спільна, творча, продуктивна, результативна діяльність є запорукою успіху демократизації.

В умовах сьогодення як на рівні держави, так і на рівні усіх її інституцій актуалізується проблема *демократизації взаємин між суб'єктами*. Не стала винятком школа, як важлива складова життя суспільства – місце, де відбувається становлення особистості, формуються цінності людини, удосконалюються компетентності, з'являються професійні зацікавлення та орієнтації, відбувається входження людини у складний і суперечливий соціум тощо. Від того, які стосунки домінуватимуть у тих колективах, де доведеться жити і працювати людині, залежатиме успіх її життєтворчості, фахова реалізація, особистісне самоствердження. Важливими для керівника школи, усього педагогічного колективу, окрема й учнів є стосунки у школі, як зразок суспільних взаємин у всій їхній цілісності і системності.

Демократизація шкільного життя спрямована передовсім на формування демократичної культури особистості як підґрунтя розвитку громадянського суспільства. Означена проблема є сьогодні особливо

важливою для України, оскільки саме досконалістю громадянського суспільства вимірюється зрілість держави.

Школа в умовах сьогодення покликана не лише дати дитині знання для її майбутнього фахового становлення, але й широко соціалізувати особистість, прилучити її до цінностей цивілізованого суспільства у кращих його традиціях. Вміння людини жити активним суспільним життям, адекватно відповідати на виклики та ризики суспільства є важливим умінням і вимагає підготовки з раннього віку. Школа може і повинна стати у цьому сенсі важливою і діяльною інституцією.

Реалізація *принципу демократизації* у школі передбачає, передовсім, широке залучення до обговорення та вирішення різноманітних (організаційних, управлінських, господарських, освітніх, виховних та інших) питань учителів, батьків, представників громадськості, батьківського комітету, наглядової ради, членів шкільного самоуправління та інших осіб, які зацікавлені у найкращому функціонуванні школи. Важливу роль у цих процесах відіграють також учні. Вчені зазначають, що: «Демократизація освіти передбачає забезпечення умов розвитку особистості, як соціалізованого індивіда, який розглядається з боку його суттєвих соціально значущих якостей. Здатність особистості до саморозвитку слід розглядати як неповторний прояв людини, який уявляє собою інтегральну якість і в узагальненій формі може бути представлений такими показниками як адекватне сприймання дійсності, вільне від впливу догм та стереотипів; ділова спрямованість; динамічність та мобільність мислення; здатність до самопізнання та самовдосконалення; стійкі моральні норми; творчий стиль діяльності» [63, с. 47].

Проте зауважимо, що старі традиції адміністративного, авторитарного управління навчально-виховним закладом ще не втратили своєї актуальності і мають місце у багатьох навчальних закладах країни. Побудова громадянського суспільства лише розпочинається, зокрема й у школі, як важливій складовій суспільного життя. На цьому наголошують українські

вчені – дослідники проблем школознавства, вказуючи на важливості перегляду підходів до управління освітою в усіх його виявах: «Управління освітою. Досі воно було адміністративно-командним і здебільшого таким залишається. Зрештою, навчальні заклади вже одержали ширші права (що є виявом лібералізації), але питання перебудови управління досі не вирішується, бо, по-перше, не діє ринок праці, який змусив би школу і вчителя удосконалювати свою діяльність, і, по-друге, – повністю відсутній громадський нагляд за навчальними закладами, зокрема, у вигляді опікунських (піклувальних) рад. Цей нагляд мав би діяти на всіх рівнях – аж до національної ради з питань освіти. Перші зусилля МОН України в цьому напрямку, на жаль, не знайшли підтримки з боку громадськості і керівників низових ланок освіти [32].

Дослідники проблем сучасного школознавства стверджують, що *демократизація управління* включає:

1) Делегування певної частини прав і повноважень адміністрації таким громадсько-демократичним структурам, як Шкільна Рада, Педагогічна Рада, Методичні об'єднання, учнівське самоврядування, забезпечення виборності та звітності цих управлінських структур;

2) Вміле та максимальне використання творчого потенціалу керівників шкіл, вчителів, учнів, батьків і широкої громадськості [179, с. 3].

На основі всебічного теоретичного аналізу та узагальнених спостережень за тенденціями розвитку внутрішкільного керівництва у загальноосвітній школі вчені [115] прийшли до висновку про оптимальні *шляхи демократизації* діяльності загальноосвітньої школи, які були б оптимальними для досягнення успіху в цих процесах. Серед них:

«– відмова від командно-адміністративного стилю та методів керівництва педагогічним учнівським колективами;

– глибока повага і довіра до вчителів, учнів, батьків;

– терпимість до незвичного, нового, заохочення ініціативи і новаторства, підтримка талантів;

- оволодіння культурою спілкування, суперечок, диспуту, опонування;
- суворе дотримання законів, правових та моральних норм поведінки;
- забезпечення авангардної ролі керівників школи, здатних забезпечити умови для розвитку творчого потенціалу педагогічного та учнівського колективів, оптимальних умов праці;
- розширення гарантованих прав учителя та учня;
- боротьба з формалізмом і бюрократизмом у керівництві діяльністю школи;
- обмеження інспекторського та адміністративного контролю, розширення громадського контролю та самоконтролю;
- впровадження демократичної виборчої системи в усіх ланках діяльності школи;
- забезпечення гласності в діяльності школи – характерної ознаки демократизації;
- впровадження учнівського самоврядування, створення атмосфери співробітництва і співдружності;
- опора на колективність і колегіальність управління, підвищення персональної відповідальності за наслідки роботи кожного працівника школи» [115, с. 35].

Незаперечною *місією директора* сучасної школи є створення оптимального сприятливого середовища для комфортної та динамічної взаємодії усіх суб'єктів освітнього процесу (дирекції школи, малого і великого педагогічних колективів, батьків, громадськості та ін.) задля успіху реалізації освітньо-виховного процесу та розвитку в педагогів і учнів готовності до змін, реалізації інноваційних проєктів, усвідомлення глобалізаційних та інтеграційних викликів сьогодення.

Перехід від знаннєвої до компетентнісної парадигми в освіті зумовив також зміни у підходах щодо компетентностей керівника навчально-виховного закладу. Обґрунтовуючи поняття «культура управління дослідники вказують на необхідність наявності у директора школи

відповідних компетентностей, які б сприяли успіху реалізації організаційних та виховних напрямків його діяльності. До них відносять такі компетентності як [105]:

– *Культура діалогу* – толерантність, знання чужих мов та інших культур, уміння цивілізовано обстоювати свою позицію перед опонентами.

– *Екологічна культура* – знання й застосування законів екології, здатність існувати в біосфері, не завдаючи їй шкоди.

– *Культура повсякденного побуту* – знання валеології, турбота про естетику свого оточення, навички безконфліктного буття.

– *Демократична культура* – особиста автономність, громадська активність, повага до основних принципів.

– *Правова культура* – повага до законів та їх безумовне виконання, повага до волі й рівності.

– *Організаційна культура* – повага до свого й чужого часу.

– *Ринкова культура* – заповзятість, відповідальність, культ праці в поєднанні з гордістю за її результати.

Усі вони тим чи тим способом визначають головні напрямки та функціональні обов'язки директора школи у рамках організаційного та виховного аспектів.

До *основних функціональних обов'язків* директора загальноосвітньої школи відносять, передусім, організацію навчально-виховної роботи школи; забезпечення адміністративно-господарської (виробничої) роботи, забезпечення дотримання норм і правил техніки безпеки в школі згідно з чинним законодавством тощо.

Наголошуємо, що на першому місці визначено все ж *пріоритет освітньої діяльності директора*, яка передбачає навчальну, виховну та розвивальну взаємодію з педагогічним колективом учителів та учнів. Зведення роботи директора до господарської та фінансової діяльності є неприпустимим. В умовах сьогодення саме на загальноосвітню школу покладені завдання системного, цілісного, наукового, кваліфікованого,

фахового впливу на особистість і створення умов для всебічного розвитку особистості в умовах інформатизованого, глобалізованого і суперечливого суспільства.

До основних *функцій директора школи* відносять також представницьку, консультативну, менеджерську, політико-дипломатичну тощо. Усі вони визначають достатньо широкий спектр діяльності керівника навчально-виховного закладу і детермінуються змінність нашого суспільства, яке регулює (як правило розширює) роль і значення школи у процесах виховання особистості громадянина держави.

Українські освітяни працюють також над розробкою проектів, які присвячені формуванню моделі керівника школи. У них цілісно представляється сучасне бачення функцій директора школи, зокрема крізь призму організаційної та виховної діяльності [136]:

- *бачення стратегії* (обізнаність із філософією освіти, законодавчою та нормативною базою, особливостями розвитку місцевих освітніх систем, уміння прогнозувати розвиток школи, вміння використовувати надбання світової педагогічної думки, готовність до змін тощо).

- *керівництво освітнім процесом та його моніторинг* (обізнаність із методичними основами, теорією та практикою навчально-виховного процесу, уміння організувати роботу персоналу, спрямовану на досягнення поставленої мети, готовність приймати управлінські рішення та здійснювати моніторинг якості управління навчальним закладом тощо).

- *мотивація та управління персоналом* (обізнаність із теоретичними основами, психолого-педагогічними особливостями, формами і методами роботи з персоналом, уміння використовувати ті чи інші стимули, розв'язувати конфліктні ситуації, готовність до виправданого ризику, здатність толерантно ставитися до опонентів, усвідомлення необхідності роботи з персоналом на демократичних засадах тощо).

- *управління розвитком та фінансами* (обізнаність з основами економіки й маркетингу та відповідною законодавчою і нормативною базою,

уміння ефективно використовувати матеріальні та фінансові ресурси, здійснювати фандрайзинг і маркетинг, бути готовим до запровадження інновацій тощо).

– *внутрішня та зовнішня комунікація* (загальні знання про комунікаційні процеси, уміння організувати такі сучасні форми взаємодії, як робота в команді; готовність до управління навчальним закладом як відкритою педагогічною системою тощо) [136].

Таким чином визначаємо, що саме *організаційні аспекти*, які безпосередньо стосуються створення усіх умов для життєдіяльності школи, та її *виховні цінності й пріоритети*, які визначаються усім педагогічним колективом на чолі з директором школи є визначальними параметрами функціонування школи як однієї із найважливіших суспільних сфер.

В умовах сьогодення питання компетентнісного підходу на противагу знаннєвій парадигмі стало предметом дослідження фахівців у сфері школознавства. Питання компетентностей директора школи розглядаються крізь призму його функцій та професійних обов'язків і визначаються як необхідні складові успіху. Аналізуючи та обґрунтовуючи поняття *функціональної компетентності керівника навчального закладу* Л. Мозгова визначає основні ключові компетенції:

- *методологічні* (передбачають знання теорії управлінської діяльності, філософії освіти, сучасних практик діяльності навчальних закладів);
- *нормативні* (знання освітніх нормативно-правових документів);
- *змістові* (знання змісту освіти, діяльності кожного працівника школи; орієнтування у змісті освітніх реформ);
- *управлінські* (застосування педагогічного досвіду на практиці, виконання всіх функцій управлінської діяльності, уміння застосовувати особистісні якості для конструктивного впливу на діяльність колективу);
- *педагогічні* (знання теорії дидактики та виховання, педагогічний досвід);

– *психологічні*(знання з вікової, педагогічної, соціальної, гендерної психології, конфліктології, психології менеджменту);

– *соціально-правові*(розуміння законів суспільної взаємодії, норм правових стосунків);

– *фінансово-економічні* (здатність керівника здійснювати господарську діяльність закладу, прогнозувати перспективний план розвитку закладу, здійснювати контроль за фінансово-економічними обрахунками тощо) [106].

Усі означені вище компетентності директора школи мають безпосереднє відношення до організаційно-виховних аспектів діяльності керівника, бо визначають їх мету, зміст, цінності, структуру, педагогічний інструментарій, специфіку взаємодії тощо.

Керівник-менеджер – сучасний директор школи трактується в умовах сьогодення як носій інноваційної організаційної культури, вихователь у широкому сенсі цього слова. Це знаходить відображення у таких ділових диспозиціях:

– взаємини «керівник – підлеглий» знаходяться у площині активної співпраці, співробітництва;

– реалізується співдіяльність партнерів, які реалізують спільну мету та справу;

– відповідальність за спільну приходить на зміну строгим авторитарним розпорядженням, наказам;

– робота приносить задоволення не передбачає жорсткого контролю;

– командна робота і спільна відповідальність стають правилами життя педагогічного колективу;

– керівники-новатори, лідери відкриті до нових ідей колег, підлеглих, партнерів, учнів, батьків, громадськості;

– позитивний психологічний клімат у колективі стає невід’ємною частиною життя педагогічного колективу та запорукою його успіху;

– особистий приклад керівника є зразком для усього педагогічного колективу і важливим чинником виховання;

– обізнаність директора в сучасних інноваційних підходах чи проектах.

При цьому сучасний портрет директора школи складаються із таких вмінь та здатностей: здатність до планування та прийняття різнопланових рішень; роботу з усіма членами педагогічного колективу, батьками, громадськістю; організованість та доцільне використання часу; вміння спілкуватися і будувати комунікативну взаємодію; розвивальна стратегія діяльності в усіх сферах; лідерство; наявність вміння управляти змінами і одержувати відповідні позитивні результати.

XXI століття активізувало дослідження лідерських якостей особистості, що наклало відбиток і на зміни моделі діяльності директора школи. Дослідники означеної проблеми доводять, що необхідними ролями керівника навчально-виховного закладу мають бути ролі менеджера, лідера та експерта [105]. (Див. Рис.3)

Триєдина роль директора школи



Такий підхід є оптимальним для обґрунтування організаційно-виховних аспектів діяльності директора школи, бо не лише може їх цілісно охопити, але й диференціювати, не асимілюючи різні за своєю сутністю та інструментарієм завдання, які стосуються організаційної сфери та царини виховання у найширшому його сенсі та всіх рівнях складності та відтермінованості результатів.

Проблема ролі лідера в освітній сфері стає важливим аспектом дослідження к українських, так і закордонних учених, які роблять спробу

визначити моделі та специфіку освітнього лідерства, її сутності, способи формування управлінців-лідерів, їхні завдання та особистісні характеристики, перспективи удосконалення освітньої справи під впливом керівників-лідерів.

Сутність освітнього лідерства ученими трактується досить широко: «Лідер в освіті – це особа чи інституція, яка здійснює діяльність у сфері освіти, спрямовану на її розвиток, а досягнення і результати цієї діяльності є дороговказом для інших» [48, с. 454]. Лідерський потенціал особистості дослідниками визначається як соціально-психологічна характеристика особи, що відображає і ситуаційно обумовлює здатність індивіда до успішного здійснення лідерства [145, с. 46–53].

Проблемі з'ясування сутності та розкриття змісту лідерства присвячені дослідження багатьох науковців. Так, Х. Оуен, В. Ходжсон і Н. Газзард порівнюють і аналізують менеджмент («старе управління») й лідерство («нове управління»), визначаючи, що «Менеджмент – це спосіб наведення порядку й контролю в існуючих організаціях. Лідерство полягає в тому, що люди намагаються кинути виклик навколишній дійсності та змінити її» [116, с. 61].

Зміни парадигм (що цілком стосується освітньої сфери) – від менеджменту до лідерства, на переконання У. Бірлі та Т. Козуб, демонструються на різних рівнях: від перешкод – до можливостей; від контролю над колективом – до результативних процесів; від конкуренції – до співробітництва; від поступливості – до співучасті; від вказівок – до участі; від «або – або» (лінійне мислення) – до інклюзивного (охоплюючого) мислення; від однорідності – до різноманітності; від контролю якості – до неперервного розвитку; від структури – до зменшення обмежень [73, с. 20–24]. Така стратегія діяльності керівника навчально-виховного закладу, безперечно, буде успішною і продуктивною як для колективу, так і для окремої особистості.

Проблему формування освітянських управлінців-лідерів досліджує С. Калашнікова, визначаючи два основні види лідерства: індивідуальне – суб'єктом прояву лідерства виступає окрема особистість; інституційне (або організаційне) – суб'єктом прояву лідерства виступає організація. Прояв може здійснюватися як безпосередньо стосовно самого себе (саморозвиток організації), так і щодо інших організацій [65, с. 85–86].

З огляду на предмет нашого дослідження доцільно звернутися до двох моделей лідерства, які були б доцільними для реалізації завдань організаційно-виховної діяльності директора сучасної загальноосвітньої школи. Передовсім, це модель особистісного лідерства. Модель була розроблена Ральфом Стогділлом, який виявив фактори, що відповідають за успіх діяльності керівника-лідера: поєднання вроджених (спадкових) характеристик і типу темпераменту; індивідуальні риси характеру, які виробляються протягом багатьох років; стиль і культура поведінки; вміння діяти в кризових ситуаціях і таким чином саморозвиватися [104]. Така модель перевірена часом і наше дослідження підтверджує важливість і необхідність для успішного керівництва школою наявності у її директора певних рис характеру, здібностей і здатностей до педагогічної діяльності; необхідність володіння специфічними можливостями вирішувати конфлікти і досягати успіху у складних суспільних, колективних чи особистісних обставинах. Оцінка директора-лідера завжди залежить від його інтелектуальних здібностей; активності; життєвих цінностей; високої мети і засобів для її досягнення.

Проте в умовах демократизації та партнерства мусимо також обґрунтувати специфіку ще однієї, важливої, на наше переконання, моделі лідерства – інтегральної. Для неї притаманне поєднання командного, колективного начала і харизматичності лідера. Лідер у цій моделі має своїм завданням поєднати індивідуальне і колективне начало; сформувати групу однодумців; реалізувати інтегральний підхід; розвинути навички креативного мислення і поведінки команди. Лідером, що вибрав таку комбіновану

стратегію управління, доводять дослідники, може бути тільки цілісна аутентична особистість, яка розцінює корпоративну корисність себе і оточуючих [104].

Особливості професійної діяльності директора школи, його функції, обов'язки, права та кваліфікаційні вимоги до нього визначені на законодавчому рівні і задекларовані у Законі України «Про освіту», у Статті 26, де, серед іншого зокрема, ідеться про те, що: «1. Керівник закладу освіти здійснює безпосереднє управління закладом і несе відповідальність за освітню, фінансово-господарську та іншу діяльність закладу освіти.

2. Керівник закладу освіти призначається засновником у порядку, визначеному законами та установчими документами, з числа претендентів, які вільно володіють державною мовою і мають вищу освіту.

Додаткові кваліфікаційні вимоги до керівника та порядок його обрання (призначення) визначаються спеціальними законами та установчими документами закладу освіти.

3. Керівник закладу освіти в межах наданих йому повноважень:

- організовує діяльність закладу освіти;
- забезпечує організацію освітнього процесу та здійснення контролю за виконанням освітніх програм;
- забезпечує функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти;
- забезпечує умови для здійснення дієвого та відкритого громадського контролю за діяльністю закладу освіти;
- сприяє та створює умови для діяльності органів самоврядування закладу освіти;
- сприяє здоровому способу життя здобувачів освіти та працівників закладу освіти;
- здійснює інші повноваження, передбачені законом та установчими документами закладу освіти» [59].

Формування моделі сучасного керівника школи – директора – відбувається з огляду на ті процеси, які детерміновані суспільними змінами і відобразилися у сучасній Концепції нової української школи. Нова освітня парадигма вимагає від кожного члена педагогічного колективу усвідомлення цілей навчання, його цінностей, змісту, форм, методів, способів з урахуванням кращого вітчизняного доробку у цій царині, а також світових зразків, що відзначилися результативністю та прогресивністю.

Формула Нової української школи, згідно із її Концепцією, включає такі основні компоненти:

- новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві;
- умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно;
- наскрізний процес виховання, який формує цінності;
- децентралізація та ефективне управління, що надасть школі реальну автономію;
- педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками;
- орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм;
- нова структура школи, яка дає змогу добре засвоїти новий зміст і набутти компетентності для життя;
- справедливий розподіл публічних коштів, який забезпечує рівний доступ усіх дітей до якісної освіти;
- сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітян, батьків не лише в приміщенні навчального закладу. Очевидно, що чи не всі аспекти становлення Нової української школи безпосередньо стосуються організаційної та виховної компоненти діяльності директора школи, перебуваючи з ними у тісному зв'язку та взаємозалежності.

Отже, сучасний керівник школи сьогодні повинен реалізувати сучасну, результативну, дитиноцентровану парадигму освіти з опорою на загальнолюдські та національні цінності задля побудови досконалого громадянського суспільства. Школа повинна перетворитися із закладу, де діти отримують знання, у виховну інституцію, яка створює умови для формування компетенцій особистості, які дадуть їй у майбутньому можливості реалізувати власний життєвий потенціал і досягнути успіху.

В організаційному аспекті діяльність директора школи повинна ґрунтуватися на таких засадничих принципах як демократизм, партнерство, колективність та оперативність у прийнятті рішень, врахування суспільних обставин для побудови концепції сучасної школи. Основними принципами управління загальноосвітньою школою сучасні вчені (М. Євтух, В. Галузинський) називають державність, демократичність, гласність, відкритість, регіональність [49, с. 221–223].

Виховний же аспект діяльності директора школи, на наше переконання, потребує і передбачає:

- усвідомлення важливості цінностей у житті людини, пріоритет моральності та духовності у людському житті;
- формулювання й прийняття національної ідеї як визначального чинника освітньо-виховного процесу в Україні за умов сьогодення;
- широке залучення усього педагогічного колективу до розбудови громадянського суспільства усіма можливими засобами й способами;
- формування у школярів уміння усвідомлювати, обирати та нести відповідальність за власну траєкторію життєвого розвитку, зокрема й професійного;
- побудова освітнього простору з урахуванням можливостей і потреб кожної особистості, формування комфортного інклюзивного простору школи;
- розбудова сучасного освітнього середовища, яке б забезпечувало гармонію навчання, виховання, розвитку та соціалізацію особистості.

Узагальнивши вище сказане ми спроектували модель оперативного управління у рамках організаційно-виховної діяльності директора школи (Рис. 2.1).

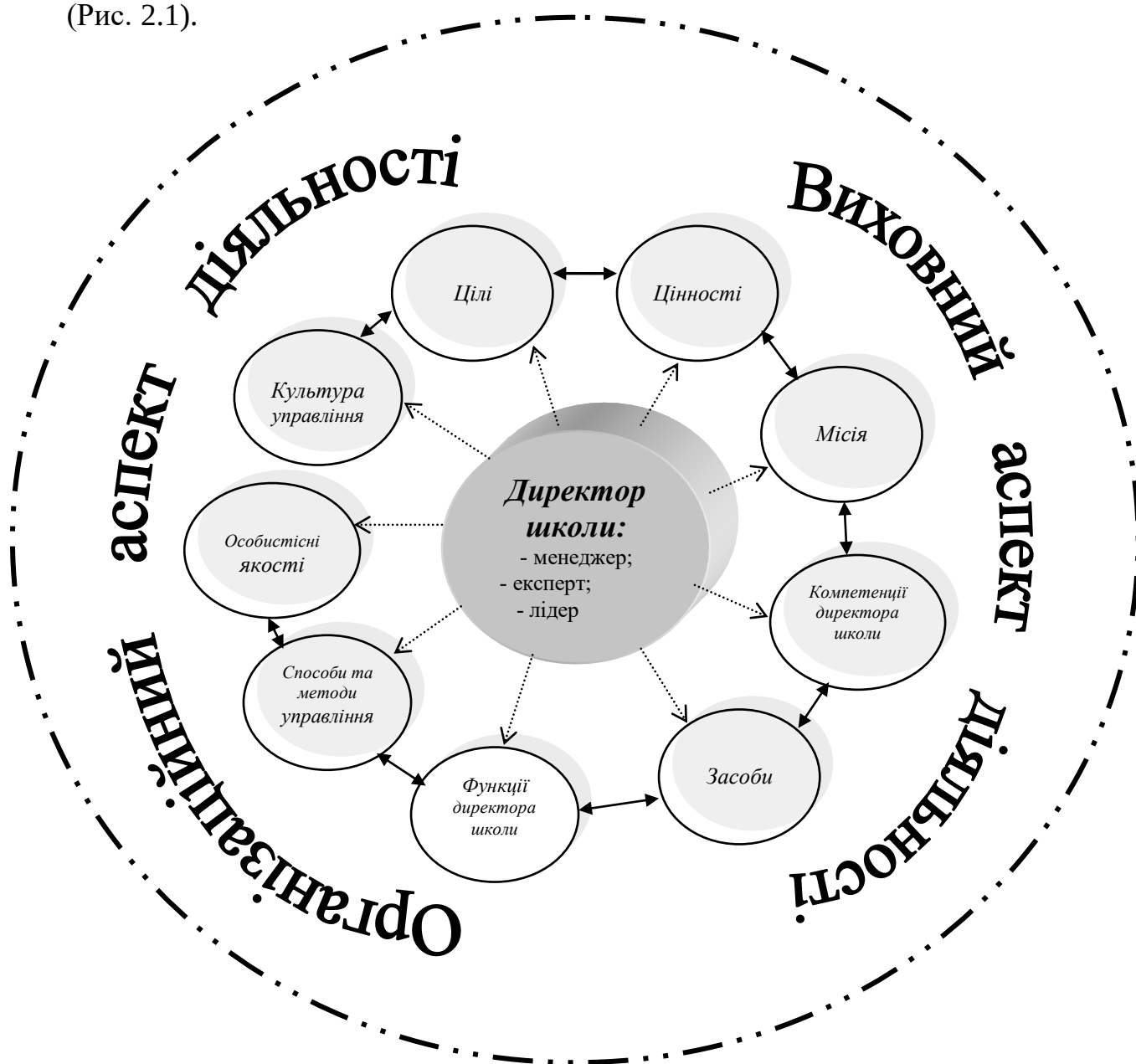


Рис. 2.1 Модель оперативного управління у рамках організаційно-виховної діяльності директора школи

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

У розділі схарактеризовано прикладні аспекти організаційно-виховної діяльності директора школи в Україні другої половини ХХ століття.

Наголошено на детермінованості їх змісту та мети соціальним замовленням.

Виокремлено методи, що забезпечували реалізацію мети та завдань означеного виду його діяльності (організаційно-виховного): формування структури виховного колективу, органів учнівського самоуправління; організація суспільно корисної діяльності; розробка єдиних вимог; дотримання у школі усталеного режиму і порядку; формування шкільних традицій.

З'ясовано, що у другій половині ХХ століття виховний та організаційний аспект роботи директора школи здебільшого зводився до контролю і оцінювання, проте, все ж спостерігалась тенденція до врахування реальних, а не формальних ознак виховної роботи, турбота про її системність, логічність і різноманітність форм та засобів.

Простежено еволюцію основних принципів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи упродовж досліджуваного часового відрізка в рамках виокремлених нами періодів: I) 50-і рр. – 1985 р.; II) 1985 – 1991 рр.; III) проголошення незалежності України у 1991 р. до 2000 р.

Запропоновано сучасну модель оперативного управління у рамках організаційно-виховної діяльності директора школи, компонентами якої виступають: базові принципи управління навчально-виховним закладом; стратегія розвитку школи як складного цілісного механізму; завдання установки на довгострокову та короткотермінову перспективи; структура і порядок взаємодії між підрозділами організації; організаційна культура усіх суб'єктів навчально-виховного процесу; мотиваційні аспекти життєдіяльності школи.

Основні положення розділу викладено у публікаціях автора:

1. Чубінська Н.Б. Демократизація управлінської діяльності директора як чинник удосконалення внутрішкільного керівництва. *Zbiór artykułów naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej «Pedagogika. Badania podstawowe i stosowane: wyzwania i wyniki»* (30.08.2016–31.08.2016). – Warszawa : Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2016. С. 11–15.
2. Чубінська Н.Б. Communicative competence of the individual: managerial, professional and individual aspects. *Modern scientific achievements: experience exchange : Proceedings of III International scientific conference*, Morrisville, February 26, 2017. Morrisville, 2017. С. 163–165.
3. Чубінська Н.Б. Завдання керівника навчально-виховного закладу в умовах розбудови Нової української школи. *Лабіринти реальності : збірник наукових праць : матеріали V Міжнар. науково-практичної конф.*, 30–31 жовтня 2018 р. / за заг. ред. М.А. Журби. – Монреаль : СРМ «ASF», 2018. – С. 47–49.
4. Чубінська Н.Б. Психолого-педагогічні вимоги до особистості директора школи у радянській педагогічній думці. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. Чернігів, 2018. Вип. 155. С. 312–316.
5. Чубінська Н.Б. Діяльність директора загальноосвітньої школи: організаційно-виховний аспект. *Universum N VI : Proceedings of International scientific conference*, San Francisco, USA, January 17, 2019. San Francisco, USA, 2019. С. 55–59.

ВИСНОВКИ

У дисертації теоретично узагальнено наукову проблему організаційно-виховної діяльності директора загальноосвітньої школи в Україні другої половини ХХ століття і запропоновано можливості використання кращих його зразків для реформування сучасної української школи, що, своєю чергою, дало підстави для таких загальних висновків:

1. Здійснений аналіз стану дослідженості проблеми організаційно-виховних аспектів діяльності директора загальноосвітньої школи в Україні другої половини ХХ ст. дав змогу виокремити три періоди розвитку окресленої проблеми, а саме:

I період – 50-і рр. – 1985 р. – характеризується активною розробкою науково-категорійного апарату, визначенням закономірностей та принципів внутрішкільного управління, обґрунтуванням змісту діяльності адміністрації закладів освіти; а також вивченням досвіду практичного керівництва й управління ними.

II період – 1985–1991 рр. – яскраво простежується відмова від характерних для початку досліджуваного періоду уніфікації та жорсткої регламентації діяльності директора загальноосвітньої школи і наукове обґрунтування нових закономірностей внутрішкільного управління, які базуються на реалізації індивідуальних, інтелектуальних і творчих здібностей як керівника, так і всіх учасників освітнього процесу загальноосвітньої школи.

Означені тенденції ще більше увиразнилися на початку 90-х рр. ХХ ст. у зв'язку з кардинальною зміною парадигми управління школою, що, зі свого боку, було наслідком демократизації усіх суспільних ланок незалежної України. У цей час відкриваються школи нового типу: школи-комплекси, ліцеї, гімназії, авторські і приватні освітні заклади. Відповідно керувати ними могли тільки фахівці, що володіли і глибокими та різноманітними управлінськими й педагогічними знаннями, і креативними, неординарними вміннями розв'язання численних навчально-виховних проблем з урахуванням нових суспільних умов.

III період розпочинається з проголошення незалежності України у 1991 р. і продовжується до наших днів. Це – час активного дослідження питань, що стосуються обґрунтування структури управлінської внутрішкільної системи на демократичних засадах; пошуку шляхів реалізації принципу колегіальності у керівництві загальноосвітньої школою; його інформаційного забезпечення; переосмислення змісту традиційних функцій внутрішкільного управління з урахуванням нових соціокультурних умов; теоретичної розробки активних методів і форм внутрішкільного управління; моделювання його системи з використанням напрацювань суміжних наук (психології, соціології, теорії менеджменту); увиразнення професіограми сучасного директора загальноосвітньої школи.

Зазначимо, що питання організаційно-виховної роботи директора загальноосвітньої школи впродовж досліджуваного періоду розглядались у комплексі з усіма вищезначеними аспектами його діяльності.

2. У ході наукового пошуку обґрунтовано використання системно-функціонального підходу до моделювання організаційно-виховної діяльності директора загальноосвітньої школи України впродовж другої половини XX ст.

Використання системності у процесі моделювання цього соціально-педагогічного явища обумовлюємо його відповідністю головним принципам системності: цілісності; структурності (можливість описання системи через встановлення її структури, а саме – мережі зв'язків і відношень системи, обумовленість поведінки системи не стільки поведінкою її окремих елементів, скільки якостями її структури); взаємозалежності системи і зовнішнього середовища (система формує і проявляє свої якості і свою цілісність у процесі взаємодії із середовищем); ієрархічності (кожний компонент системи і собі може розглядатися системою); різноманітності описання системи (у зв'язку із принциповою складністю кожної системи її адекватне пізнання потребує побудови різних моделей, кожна з яких описує певний аспект).

Використання функціонального підходу обґрунтовуємо тим, що ієрархічність, багаторівневність, структурність – ознаки не тільки будови, морфології системи, але і її поведінки: певні рівні системи обумовлюють певні аспекти її стану, а цілісне функціонування є результатом всіх її сторін і рівнів.

3. Наголошено, що друга половина ХХ ст. характеризується постійною тенденцією до реформування загальноосвітньої школи і освітньої галузі загалом, це, зокрема, стосувалося як організаційної, так і виховної роботи директора школи. Відповідно до тогочасного соціального замовлення і загальної мети освіти змінювалися зміст, мета та методи діяльності керівника школи у рамках організаційного й виховного аспектів. Так, упродовж означеного періоду його діяльність у тісній взаємодії із усім педагогічним колективом слугувала реалізації завдань виховання шляхом: визначення пріоритетних цілей виховної роботи; формування напрямів виховної діяльності, створення органів учнівського самоуправління та їх активного включення у виховну роботу; організації та популяризації суспільно корисної діяльності педагогічного і учнівського колективів; активної взаємодії школи та шефських організацій щодо виховання дітей і молоді, їх професійної орієнтації; розробки єдиних вимог щодо дотримання у школі усталеного режиму і порядку; формування шкільних традицій; розробки діяльних методів і форм взаємодії з батьками та громадськістю.

Аналіз наукових джерел дає підставу стверджувати, що директором загальноосвітньої школи реалізовувалася мета щодо створення оптимальної виховної системи, за якої педагогічний процес забезпечував би найвищу ефективність виховання учнів відповідно до тогочасного соціального замовлення.

Наше дослідження доводить, що у другій половині ХХ ст. виховний та організаційний аспект роботи директора школи здебільшого зводився до контролю і оцінювання, проте все ж спостерігалась тенденція до врахування

реальних, а не формальних ознак виховної роботи, турбота про її системність, логічність і різноманітність форм та засобів.

4. З огляду на кардинальні зміни суспільно-політичних, соціально-економічних та організаційно-педагогічних чинників у країні, простежено еволюцію основних принципів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи упродовж досліджуваного часового відрізка в рамках виокремлених нами періодів:

– перший період – 50-ті рр. ХХ ст. – 1985 р. – характеризується визначальністю комуністичної ідеології, пріоритетністю ленінського принципу партійності в управлінні загальноосвітньою школою та визначенням першочерговості в організаційно-виховній діяльності директора загальноосвітньої школи принципів: комуністичної ідейності, партійності, зв'язку школи з політикою, плановості, поєднання єдиноначальності, колегіальності та персональної відповідальності, компетентності і професійної придатності в доборі й розстановці кадрів, чітких обліку, перевірки й аналізу педагогічної діяльності, діловитості. Визначені принципи тісно взаємопов'язані, у керівництві школою використовувалися комплексно, забезпечуючи здійснення політики партії у розв'язуванні практичних питань організації виховної роботи її керівником.

– другий період – 1985–1991 рр. – увиразнюється перебудовчими процесами демократизації нашого суспільства, у зв'язку з чим основними в управлінській діяльності директора загальноосвітньої школи стають принципи органічного поєднання єдиноначальності і колегіальності; демократичного централізму; конкретності, оперативності керівництва; відповідальності; зв'язку з широкими колами громадськості, врахування їх досвіду, вміння розширити їхню ініціативу і самодіяльність. Попри певні демократичні зрушення все ж вважалося, що поліпшення управління школою можна було досягнути завдяки постійному вдосконаленню на науковій основі його структури, процесу, раціоналізацією управлінської праці, тобто вмінням використовувати в конкретних умовах школи найважливіші

положення управління соціальними системами, основ загальної теорії управління і забезпечити таким способом цілеспрямований вплив керівників на хід навчально-виховного процесу.

– третій період – 1991–2000 рр. – характеризується зміною авторитарного стилю управління демократичним, якому властива орієнтація на цінності та пріоритети, методи й інструментарій управлінської діяльності в умовах ринкової економіки. Особлива увага зосереджується на тих умовах, за яких можлива демократизація управління, максимально враховується особистісний потенціал кожного працівника, надаються можливості для його професійного розвитку, взаємодії у процесі професійної діяльності для досягнення максимально можливого результату.

5. Під моделлю управління сучасною школою ми розуміємо теоретично обґрунтовану сукупність уявлень про те, якою повинна бути ідеальна модель управління сучасним загальноосвітнім закладом; якими є механізми її впливів на об'єкт управління, тобто школу; якими є адаптаційні можливості закладу освіти до об'єктивних та суб'єктивних змін для того, щоб керована система, тобто школа, мала змогу досягати визначених цілей у рамках певних панівних аксіологічних засад, розвиватися і забезпечувати власну життєдіяльність.

На основі сучасних наукових досліджень виокремлено компоненти теоретичної моделі управління у рамках організаційно-виховної діяльності директора школи: базові принципи управління навчально-виховним закладом; стратегія розвитку школи як складного цілісного механізму; завдання установки на довгострокову та короткотермінову перспективи; структура і порядок взаємодії між підрозділами організації; організаційна культура усіх суб'єктів навчально-виховного процесу; мотиваційні аспекти життєдіяльності школи. Усі наведені компоненти розглядаються в єдності та взаємозв'язках, доповнюючи один одного.

Окремо наголошуємо на важливості функціональної компетентності керівника закладу освіти, без якої реалізація організаційно-виховного аспекту в умовах сьогодення неможлива. На основі аналізу численних наукових джерел та власного практичного досвіду до найважливіших компетентностей, якими має володіти директор сучасної школи нами віднесено методологічні, що

передбачають знання теорії управлінської діяльності, філософії освіти, сучасних інноваційних практик діяльності закладів освіти; нормативні; змістові; управлінські; педагогічні; психологічні; соціально-правові; фінансово-економічні.

Підсумовуючи викладене вище та проаналізоване, стверджуємо, що сучасний стан розбудови й реформування загальноосвітньої школи вимагає пошуку нової моделі управління закладом освіти та зміну якостей і функцій директора школи, менеджера нового типу, лідера нового формату, найважливішою функцією якого має стати прагнення бути лідером та менеджером інноваційного розвитку. З огляду на це організаційні та виховні аспекти стають пріоритетними, оскільки визначають цілі, принципи й методи життєдіяльності школи та всіх її суб'єктів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агілар О. Як директору стати лідером?/ Ел. Ресурс. Режим доступу: <http://www.prosvitcenter.org/uk/yak-dyrektoru-staty-liderom/>
2. Агошкова Е.Б., Ахлибинский Б.В. Эволюция понятия системы. *Вопросы философии*. 1998. № 7. С. 171–179.
3. Бабіч М.Г. З досвіду управління школами. *Радянська школа*. 1981. № 4. С. 71–75.
4. Бегей В.М. Демократизація управління загальноосвітньою школою. Тернопіль, 1994. 195 с.
5. Бегей В.М. Внутрішкільному управлінню –нормативно-комплексне планування. *Радянська школа*. 1987. № 12. С. 50–52.
6. Бегей В.М. Педагогічні основи демократизації управління загальноосвітньою школою : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук. К., 1995. 48 с.
7. Безгласна Л.М. Підвищення кваліфікації директорів загальноосвітніх шкіл з керівництва процесом виховання в учнів милосердя : дис. ... канд. пед. наук. К., 1996. 257 с.
8. Березняк Е.С. Директор школы и реформа. К., 1988. 48 с.
9. Березняк Є. Реалізація принципу демократизації в упр. діяльності директора школи : метод. посібник для керівників школи. К.: ІСДО, 1996. 64с.
10. Березняк Є.С., Черпінський М.В. Керівництво роботою школи. К.: «Радянська школа», 1970. 264 с.
11. Березняк Е. Директор школы и реформа. *Народное образование*. 1986. № 3. С. 66–70.
12. Березняк Е.С. Директор школы и реформа. К. : Об-во Знание, 1977. 168 с.
13. Березняк Е.С. Педагогические и организационные предпосылки перехода к всеобщему среднему образованию (На материалах Украинской ССР): Доклад (вместо автореферата) на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по совокупности опубликованных работ. К., 1967. 36 с.
14. Березняк Е.С. Руководство современной школой (некоторые вопросы и проблемы). К. : Рад. шк., 1977. 168 с.
15. Березняк Є.С. Директор школи. *Радянська школа*. 1981. № 8. С. 66–70.
16. Березняк Є.С., Черпінський М.В. Керівництво роботою школи. К. : Рад. шк., 1970. 262 с.
17. Бойко М.Ф. Поліпшити керівництво школами. *Радянська школа*. 1964. № 1. С. 102–105.
18. Бондар А.Д. Про оформлення школи. *Радянська школа*. 1953. №5. С. 23–26

19. Бондар А.Г. У кваліфікованому керівництві школою – запорука успіху.*Радянська школа*. 1965. № 9. С. 1–10.
20. Бондар А.Д. Методи і прийоми контролю за роботою шкіл і вчителів. Вид. 2-е перероб. і допов. К., 1958. 34 с.
21. Бондар А.Д. Організація внутрішкільного контролю. К., 1958. 128 с.
22. Бондар В.І. Вибір форм управління залежно від мети управління навчально-виховним процесом. *Радянська школа*. 1978. № 12. С. 80–85.
23. Бондар В.І. Теоретичні основи і технологія педагогічного аналізу : управлінський аспект : навч. посібник. К. : Київськ. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова, 1996. 67 с.
24. Бондарь В.И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект. К.: Рад. школа, 1987. 160 с.
25. Бондарь А.Д. Основные проблемы развития общеобразовательной школы в период завершения строительства социализма и перехода к построению коммунизма (по материалам Украинской ССР): автореф. дис. на соискание науч. степ. доктора пед. наук. Тбилиси, 1969. 327 с.
26. Бондарь В.И. Повышение эффективности подготовки директора школы к управлению процессом обучения : дис. ... доктора пед. наук. К., 1986. 343 с.
27. Бондарь В.И. Управленческая деятельность директора школы : дидактический аспект. К. : Рад. шк., 1987. 160 с.
28. Бумшина Ф. Директор школи – керівник і людина, посада і позиція. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2000. № 1. С. 191–196.
29. Бурлака Я.М., Рапопорт М.А. Конкретне, ділове керівництво.*Радянська школа*. 1969. № 1. С. 86–88.
30. Виговська О. Місія директора. До портрета директора, на якого усі чекають. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2002. № 1–2. С. 95–110.
31. Винниченко І. Фурсянська семирічна школа. К. : Радянська школа, 1953. 243 с.
32. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: посібник для студентів вищих навчальних закладів. Дрогобич: Коло, 2006. 326 с.
33. Вінник С.І. Поліпшити стиль керівництва школою.*Радянська школа*. 1977. № 12. С. 80–85.
34. Вінник С.І. Управління навчально-виховним процесом – на рівень вимог життя. *Радянська школа*. 1984. № 3. С. 68–70.
35. Волинський Г.Д. Соціально-психологічні вимоги до директора сучасної школи. *Радянська школа*. 1977. № 2. С. 10–16.

36. Вопросы воспитания : системный подход / Под общей редакцией Л. И. Новиковой. М. : Прогресс, 1981. 136 с.
37. Гамаль Н.М. Системний підхід до управління школою. *Радянська школа*. 1986. № 2. С. 70–72.
38. Гастев А.К. Как надо работать, М., Экономика, 1966, 136 с.
39. Гончар О.Д., Маслов В.І. Самоосвіта як засіб підвищення компетентності директора школи. *Радянська школа*. 1978. № 1. С. 94–101.
40. Горбенко І. Педагоги працюють за технологією спільного викладання? Що врахувати під час контролю. *Практика управління закладом освіти*. 2018. № 7. С. 54–58.
41. Гуменюк В. Інформаційні аспекти педагогічного керівництва вихованням. *Рідна школа*. 2000. № 4. С. 34–36.
42. Гуменюк В. Організація інформаційної системи управління навчально-виховним процесом. *Освіта і управління*. 1999. Т. 3. № 2. С. 48–56.
43. Гурковська Т. Як спілкуватися з батьками учнів, щоб до вас прислухалися. *Практика управління закладом освіти*. 2017. № 10. С. 52–57.
44. Даниленко Л. Модернізація змісту, форм і методів управлінської діяльності керівника школи. *Освіта і управління*. 1998. Т.2. № 1. С. 48–54.
45. Даниленко Л.І. Соціально-педагогічні умови ефективності управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук. К., 1994. 21 с.
46. Долинський Г.Д. Особливості професійного становлення керівника педколективу. *Радянська школа*. 1984. № 9. С. 37–39.
47. Дробязко П.И. Руководитель школы и его деятельность. Организационно-педагогические основы эффективности управления функционированием школы: метод. рекомендации. Симферополь, 2000. С. 205–211.
48. Енциклопедія освіти / АПН України ; гол. ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
49. Євтух М., Галузинський В. Педагогіка : теорія та історія: навч. посібник для студ. ВНЗ. К. : Вища школа, 1995. 237 с.
50. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: монографія. К.: ДАККО, 1999. 303 с.
51. Єльнікова Г.В. Школа як соціально-педагогічна система. Наукові основи управління школою. Харків: ХДПУ, 1991.
52. Єльнікова Г.В. Закономірності управління загальною середньою освітою в Україні. *Шлях освіти*. 2000. № 3. С. 13 – 16.
53. З досвіду керівництва навчально-виховною роботою в школі та контролю за нею : зб. статей / за ред. А.Д. Бондаря. К. : Рад. шк., 1958. 120 с.

54. З досвіду керівництва роботою школи / ред. кол.: Котко П.А. та ін. К. : Рад. шк., 1958. 111 с.
55. З досвіду організації інспектування шкіл / під ред. А.Д. Бондаря. К. : Рад. шк., 1958. 45 с.
56. З досвіду роботи директора школи. К. : Рад. шк., 1955. 111 с.
57. Задорожна-Княгницька Л.В. Особистість керівника навчального закладу в європейському освітньому просторі. Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Сер. : Педагогічні науки. 2015. Вип. 27. С. 43 – 49.
58. Зазыкин В.Г., Чернышев А.П. Менеджер: психологические секреты профессии. М.: Просвещение, 1992. 165 с.
59. Закон України «Про освіту» / [Електронний ресурс]. – Режим доступу :: <http://ru.osvita.ua/legislation/law/2231/>
60. Захаренко О.А. З щоденника директора школи. *Радянська школа*. 1987. № 5. С. 66–68.
61. Зеленгур П.Д. Директор школи і наукове керівництво навчально-виховним процесом. *Радянська школа*. 1971. № 9. С. 103–107.
62. Злочевский С.Е. Управление учебно-воспитательным процессом. К. : Знание, 1977. 16 с.
63. Іванова Т.В., Саянова С.Б. Психологічні умови розвитку особистості. В кн. Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості. Ч. 1. 447 с.
64. Іванова Т.В., Саянова С.Б. Психолого-педагогічні умови саморозвитку особистості. К., 1994. 162 с.
65. Калашнікова С.А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки управлінців-лідерів в умовах сучасних суспільних трансформацій: Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора пед. наук за спеціальністю 13.00.06 – теорія і методика управління освітою; ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. К. : [Київ. ун-т ім. Б. Грінченка], 2011. 462 с.
66. Капто Г.Ю. Управління виховною взаємодією школи, сім'ї і громадськості. *Радянська школа*. 1986. № 1. С. 64–67.
67. Карабаєва І. Психологічна культура керівника: запитання і відповіді. *Практика управління закладом освіти*. 2017. № 12. С. 57–62.
68. Катренко Г.П. Контроль и руководство завучем школы учебно-воспитательным процессом на уроке : автореф. дис. на соискание науч. степ. канд. пед. наук. К., 1958. 19 с.
69. Керівництво роботою шкіл. К.: Рад. школа, 1963. 167 с.

70. Керівництво школою / упоряд. М.А. Анжівський. К. : Рад. шк., 1978. 118 с.
71. Кобзарь Б.С. Учебно-воспитательный процесс в школах и группах продленного дня. К. : Рад. школа, 1982. 173 с.
72. Кобиляцький І.І. Педагогічна майстерність директора школи. *Радянська школа*. 1966. № 1. С. 86–89.
73. Козуб Т., Бирли У., Джонс Дж. Оценка «360 градусов»: стратегии, тактика и техники для воспитания лидеров. М.: Эксмо, 2009. 336 с.
74. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект). К.: МАУП, 2000. 286 с.
75. Коломінський Н.Л. Директор школи як менеджер освіти : індивідуальні і особисті властивості. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2000. № 1. С. 108–116.
76. Конаржевський Ю.А. Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе: учебное пособие. Челябинск: ЧГПИ, 1986. 216 с.
77. Концепція Нової української школи/ Ел. Ресурс. Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
78. Коротяев Б.И. Педагогика как совокупность педагогических теорий : учеб. пособие для слушателей фак. по подгот. и повышению квалификации организаторов нар. Образования. М. : Просвещение, 1986. 208 с.
79. Корсун І.І. Піднести якість керівництва школами. *Радянська школа*. 1958. № 11. С. 22–27.
80. Косинська О.А. До проблеми вдосконалення управління сучасною школою. Школа нового типу України: досвід і проблеми. Донецьк, 1992. С. 112–114.
81. Красовицький М.Ю. Деякі проблеми вдосконалення управління роботою школи. *Радянська школа*. 1976. № 4. С. 91–99.
82. Красовицький М.Ю. Системний підхід до управління виховним процесом у школі. *Радянська школа*. 1996. № 3. С. 78–80.
83. Красовицький М.Ю. Упр. виховною роботою в школі. К., 1995. 225 с.
84. Кривонос І.Ф., Тарасович М.М. Директор і його школа. *Радянська школа*. 1974. № 10. С. 96–99.
85. Крижко В. Теорія та практика менеджменту в освіті. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. 256 с.
86. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М.: Высш. шк., 1989. 167 с.
87. Кучкина В.Н. Задачи, содержание, методы нормирования управленческого труда в школе: автореф. дис....канд. пед. наук. К., 1971. 30 с.

88. Кучкіна В.М. Ділові якості директора і ефективність роботи в школі. *Радянська школа*. 1972. № 2. С. 81 – 88
89. Луначек В. Теоретичні аспекти управління школою : алгоритми діяльності підсистем школи. *Директор школи*. 2000. № 6. С. 45–54.
90. Любарська О.М. Діяльність керівника школи по організації творчого пошуку вчителів: автореф. дис. ... канд. пед. наук. К., 1994. 21 с.
91. Мазур П.І. Директор школи опитує учнів. *Рад. школа*. 1966. №1. С. 86–89.
92. Максименко С.Д. Авторитет директора школи. *Радянська школа*. 1984. № 1. С. 11–15.
93. Мармаза О.І. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника. Х.: Видав. група «Основа», 2007. 448 с.
94. Мармаза О. Традиції та інновації в управлінні школою. *Рідна школа*. 1998. № 7–8. С. 64–66.
95. Мармаза О.І. Визначення рівня кваліфікації керівника школи. *Освіта і управління*. 1997. Т. 1. № 1. С. 59–63.
96. Маслов В.И. Система функциональных знаний и умений директора общеобразовательной школы. К., 1979. 21 с.
97. Маслов В.И. Система знаний і умінь директора школи. *Радянська школа*. 1977. № 5. С. 93 – 100.
98. Маслов В.И. Методические рекомендации и определение функциональной компетенции директора школы. К., 1978. 128 с.
99. Маслов В.И. Определение административно-педагогической компетентности руководителя общеобразовательных школ. К., 1986. 24 с.
100. Маслов В.И. Система знаний и умений директора общеобразовательной школы: автореф. дис. на соискание науч. степ. канд. пед. наук. К., 1979. 22 с.
101. Маслов В.И. Система знаний і умінь директора школи. *Радянська школа*. 1977. № 5. С. 93–100.
102. Материалы Всесоюзного съезда учителей, 2–4 июля 1968г. М., 1968. 49 с.
103. Мацюк В.Я. Турботи директора. *Радянська школа*. 1982. № 12. С. 70–75.
104. Модели лидерства. / Ел. Ресурс. Режим доступу: <https://hrhelpline.ru/modeli-liderstva/>
105. Модель сучасного керівника навчального закладу. / Ел. Ресурс. Режим доступу: <https://naurok.com.ua/posibnik-model-suchasnogo-kerivnika-navchalno-vihovnogo-zakladu-19778.html>
106. Мозгова Л.А. Модель керівника навчального закладу в сучасному освітньому просторі: управлінський аспект. / Ел. ресурс. Режим доступу: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3896

107. Нечипорук З.С. Інспектування середньої школи : дис. ... канд. пед. наук. 370 с.
108. Николик П.Н. Удосконалювати керівництво навчально-виховним процесом. *Радянська школа*. 1986. № 11. С. 63–65.
109. Новикова Л.С. Роль мотиваційного фактора в підготовці керівника школи. *Радянська школа*. 1982. № 7. С. 31 – 34.
110. Обговорення питань керівництва школою (Республіканська науково-практична конференція в Тернополі). *Радянська школа*. 1967. № 2. С. 110–111.
111. Опыт руководства учебно-воспитательной работой школ / редкол.: А.Д. Бондарь. Симферополь, 1958. 152 с.
112. Островерхова Н.М., Даниленко Л.І. Ефективність управління загальноосвітньою школою: соціально-педагогічний аспект: монографія. К.: Школяр, 1996. 302 с.
113. Островерхова Н. Моделювання в управлінській діяльності директора. *Директор школи*. 1999. № 8–9. С. 28–34.
114. Островерхова Н. Стиль управління сучасним навчально-виховним закладом. *Рідна школа*. 1996. № 10. С. 61–64.
115. Островерхова Н., Даниленко Н. Ефективність управління загальноосвітньою школою : соціально-педагогічний аспект. К. : Школяр, 1995. 304 с.
116. Оуэн Х., Ходжсон В., Н. Газзард Н. Призвание – лидер: полноруководство по эффективному лидерству. Днепропетровск : Баланс Бизнес Букс, 2005. 384 с.
117. Падій М.А. Вдосконалювати стиль і методи управління школами. *Радянська школа*. 1975. № 3. С. 82–84.
118. Палеха Ю., Гаєвський Б. Управління та організаційна культура. *Освіта і управління*. 1998. Т. 2. № 3. С. 57–61.
119. Палунськ І.А. Контроль директора над виконанням навчальних програм. *Радянська школа*. 1950. № 1. С. 10–14.
120. Паначин Ф.Г. Проблемы научного управления системой просвещения. *Советская педагогика*. 1971. № 5. С. 28–35.
121. Педагогика / Под. ред. Ю. К. Бабанского. М., 1983. С. 7.
122. Педагогічні технології. Досвід. Практика : [довідник] / За ред. П. І. Матвієнко. Полтава: ПОПОПП, 1999. 376 с.
123. Перовский Е.И. Организация работы директора школы. М. – Л: Учпедгиз, 1948. 167 с.
124. Пікельна В., Удод О. Управл. школою. Дніпропетровськ, 1998. 284 с.

125. Пікельна В.С. Управлінські моделі в керівництві школою. *Радянська школа*. 1989. № 6. С. 70–75.
126. Погребняк С. Проблеми оцінювання управлінської діяльності керівника. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2002. № 3. С. 61–64.
127. Подмазін С. Системно-цільовий підхід до управління освітнім процесом у школі. *Директор школи*. 1999. № 8–9. С. 21–27.
128. Полгородник С.М. Робота директора школи з класними керівниками. К. : Рад. школа, 1965. 77 с.
129. Полгородник С.М. Управління школою – наукові основи. *Радянська школа*. 1972. № 4. С. 96–104.
130. Полгородник С.М., Островерхова Н.М. Управління навчально-виховним процесом –наукове спрямування. *Радянська школа*. 1973. № 4. С. 94–100.
131. Полякова Г.С. Роль директора школи у програмованому спілкуванні учнів. *Радянська школа*. 1978. № 1. С. 30–35.
132. Пометун О.І. Проблеми розвитку шкільної історичної освіти в Україні в ХХ сторіччі: дис. д-ра іст. наук. К., 1996. 443 с.
133. Попов Г.Х. Проблемы теории управления. М., 1971. 146 с.
134. Портнов М.Л. Труд руководителя школы: (Пособие для начинающего директора). М.: Просвещение, 1983. 143 с.
135. Поташник М.М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт: пособие для учителя. К.: Радянська школа, 1988. 187 с.
136. Проект «Лідер освітніх інновацій»/ Ел. Ресурс. Режим доступу: http://vippp.org.ua/files/silskashkola/lider_osvitnih_innovatsij.docx
137. Протасова Н.Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку. К., 1998. 146 с.
138. Проц М.О. Теорія і практика розвитку авторської школи в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : дис. ... канд. пед. наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Дрогобич, 2015. 363 с.
139. Рабченко Т.С. Демократизація внутрішкільного управління. К. : КМУЦА, 1997. 373 с.
140. Рабченко Т.С. Управление внеурочной деятельностью учащихся в условиях работы школы продленного дня: автореф. дис. ...к.п.н. К., 1982. 21с.
141. Рева Ю. Використання активних форм управління школою. *Освіта і управління*. 1998. № 3, Т.2. С. 62–66.
142. Редько Г.Б. Деякі аспекти управління навчальним процесом у середній школі. *Радянська школа*. 1977. № 1. С. 91–95.

143. Рентюк Н.К. Контроль директора за реалізацією виховних завдань. *Радянська школа*. 1982. № 4. С. 72–74.
144. Розгон Б. Психологічні аспекти управління навчальними закладами. *Рідна школа*. 2000. № 4. С. 33–34.
145. Роль університету у розвитку лідерського потенціалу суспільства: концептуальні засади / О. Аарна, Д. Гудонієне, О. Гузар та ін. ; за заг. ред. С. Калашнікової. К.: Пріоритети, 2014. 100 с.
146. Романюк А.І. Реформа школи : проблеми управління. *Радянська школа*. 1985. № 1. С. 7–12.
147. Рум'янцева Д.І. Деякі питання керівництва виховною роботою в школі. *Радянська школа*. 1978. № 11. С. 76–80.
148. Румянцева Д.И., Гончарова В.П. Директор школы: личность, организатор, педагог. Организационно-педагогические основы эффективности управления функционированием школы: методические рекомендации. Симферополь, 2000. С. 200–205.
149. Румянцева Д.І., Гончарова В.П. Управління сучасною школою. Організація управління загальноосвітньою школою на сучасному етапі: методичні рекомендації. К.: Освіта, 1992. 46 с.
150. Ряппо Я. П. Две системы просвещения: идеалистическая и материалистическая школа. *Путь просвещения*. 1922. № 1. С. 13–19.
151. Ряппо Я. П. Система народньої освіти на Україні: збірник матеріалів, статей і доповідей. Х., 1926. 123 с.
152. Садовский В.П. Основания общей теории систем. М., 1973. 157 с.
153. Сазоненко І.С. Моделі управління навчально-виховного процесом : нові підходи. *Освіта і управління*. 1997. Т. 1. № 4. С. 34–41.
154. Сингаївська І. В. Розвиток психологічної компетентності керівника сучасної освітньої установи. Приложение № 3 (8) к научному журналу «Персонал», № 1 (55). К.: МАУП, 2000. С. 47–50.
155. Синягин Ю. В контексте личных и профессиональных качеств. *Директор школы*. 2000. № 6. С. 20–25.
156. Сорочан Т. Розвиток управлінських умінь керівників шкіл у системі післядипломної педагогічної освіти. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2002. № 5. С. 52–57.
157. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Мн.: Нар. асвета, 1981. 288 с.
158. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа. Вибрані твори в 5 т. Т. 4. К.: Радянська школа, 1977. 638 с.
159. Сухомлинський В.О. Директор школи – керівник навчально-виховної роботи. К.: Радянська школа, 1953. № 1. С. 38–42.

160. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи. Вибрані твори: В 5 т. К., 1976–1977, Т. 4. С. 394–625.
161. Сухомлинський В.А. Система роботи директора школи. К. : Рад. шк., 1959. 118 с.
162. Сухомлинський В.О. Вивчення, узагальнення і поширення передового досвіду вчителів. З досвіду роботи директора школи / Упорядн. Г.М. Боришполець К.: Рад. Школа, 1955. 111 с.
163. Сухомлинський В.О. Директор школи – керівник навчально-виховної роботи : дис. ... канд. пед. наук. С. Павлиш Онуфрієвського р-ну Кіровоградської області, 1954. 412 с.
164. Сухомлинський В.О. Директор школи – керівник навчально-виховної роботи. *Радянська школа*. 1953. № 1. С. 38–42.
165. Сухомлинський В.О. Директор школи – організатор педагогічного колективу. *Радянська школа*. 1958. № 8. С. 39–45.
166. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи. Вибрані твори: В 5 т. К., 1976–1977, Т. 4. С. 394–625.
167. Сысоева С. Работа директора с нормативными документами. *Народное образование*. 1984. № 10. С. 76–77.
168. Сысоева С.А. Педагогические основы координирующей деятельности директора общеобразовательной школы: дис....канд. пед. наук. К., 1987. 178 с.
169. Табаков Ю.Я. Пути и средства оптимизации внутришкольного управления : дис. ... канд. пед. наук. К., 1982. 169 с.
170. Табаков Ю.Я. Примерная программа внутришкольного управления : пособие для руководителей школ. Одесса, 1979. 80 с.
171. Товарницький В.І. Директор і молодий учитель. *Радянська школа*. 1975. № 8. С. 101–103.
172. Тоцька Т. Упіймати блакитного журавля, або Допомогаємо батькам виховувати дітей. *Практика управління закладом освіти*. 2018. № 1. С. 52–62.
173. Туманов Р. Учителі про керівництво школами (за матеріалами соціологічних досліджень). *Рідна школа*. 1997. № 4. С. 52.
174. Управлінська діяльність керівника школи / під ред. М.В. Гадецького. Х.: ХДПУ, 1997. 127 с.
175. Философский энциклопедический словарь. М., 1983. 840 с.
176. Хоружа Л. Етико-педагогічні аспекти вдосконалення управлінської діяльності керівника школи. Директор школи, ліцею, гімназії. 2002. № 6. С. 65–69.
177. Хрыков Е.Н. Теоретические основы внутришкольного управления. Луганск : Альма матер, 1999. 118 с.

178. Хрыков Е.Н. Теория и методика внутришкольного управления в современных условиях: дис. ... докт. пед. наук. К., 1997. 409 с.
179. Цырлина Т. В. Гуманистическая авторская школа как социокультурный феномен XX века : дис... д-ра пед. наук : 13.00.01 – заг. пед. та ист. пед. М., 1999. 365 с.
180. Чабан В. Шляхи поліпшення педагогічного керівництва школою і вчителем. *Радянська школа*. 1970. № 7. С. 89–96.
181. Чередниченко Є.Р. Директор школи і фізичне виховання учнів. *Радянська школа*. 1965. № 7. С. 78–81.
182. Чернишова Г.П. Труднощі в діяльності молодих директорів шкіл. *Радянська школа*. 1975. № 7. С. 16–20.
183. Чернишова Г.П. Характер труднощів у діяльності директорів шкіл. *Радянська школа*. 1972. № 2. С. 15–21.
184. Чернокозов И.И. Проф. этика учителя. К.: *Радянська школа*, 1988. 221 с.
185. Черпинский Н.В. Организационно-управленческий аспект педагогической действительности как предмет школоведения. дисс. ... докт. пед. наук в форме научного доклада. К., 1989. 48 с.
186. Черпінський М.В. Принципи наукового керівництва школою. *Радянська школа*. 1970. № 9–10. С. 91–100.
187. Черпінський М.В. Бюджет часу директора школи. *Радянська школа*. 1970. № 1. С. 94–100.
188. Чубінська Н.Б. Завдання керівника навчально-виховного закладу в умовах розбудови НУШ. *Лабіринти реальності : збірник наукових праць : матеріали V Міжнар. науково-практичної конф., 30–31 жовтня 2018 р. / за заг. ред. М.А. Журби. – Монреаль : СРМ «ASF», 2018. – С. 47–49.*
189. Чубінська Н.Б. Communicative competence of the individual: managerial, professional and individual aspects. *Modern scientific achievements: experience exchange : Proceedings of III International scientific conference, Morrisville, February 26, 2017. Morrisville, 2017. С. 163–165.*
190. Чубінська Н.Б. Демократизація упр. діяльності директора як чинник удосконалення внутрішкільного керівництва. *Zbiór artykułów naukowych. Konf. Międzynarodowej NaukowoPraktycznej «Pedagogika. Badania podstawowe i stosowane: wyzwania i wyniki» (30.08.2016–31.08.2016). Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2016. С. 11–15.*
191. Чубінська Н.Б. Еволюція принципів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи в Україні (друга половина XX століття). Вип.140. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка*. 2016. С. 400–403.

192. Чубінська Н.Б. Специфіка удосконалення функцій директора школи в умовах сьогодення [Текст]. *Молодь і ринок* : щоміс. наук.-пед. журн. 2015. № 12. С. 132–135.
193. Чубінська Н.Б. Теоретичні основи функціонального підходу до внутрішкільного управління Вип. LXXVII Том 1. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки» Херсонського державного університету*, 2017. С. 59–64.
194. Чубінська Н.Б. Діяльність директора загальноосвітньої школи: організаційно-виховний аспект SanFrancisko, USA, 2019. С. 55–59.
195. Чубінська Н.Б. Організаційно-виховні напрямки діяльності директора школи: історичний аспект. *Молодь і ринок* : щоміс. наук.-пед. журн. 2018. № 12 (167). С. 162–166.
196. Чубінська Н.Б. Підходи до класифікації методів внутрішкільного управління у вітчизняній педагогічній науці (друга половина XX століття). *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. Черкаси, 2018. № 18. С. 312–317.
197. Чубінська Н.Б. Психолого-педагогічні вимоги до особистості директора школи у радянській педагогічній думці. *Вісник Чернігівського національного педуніверситету Вип. 155. Серія: Пед. науки*. Чернігів, 2018. С. 312–317.
198. Чугаєвський В.Г. Керівник навчального закладу: проблеми підготовки. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2010. Вип. 2. С. 222–233.
199. Шакуров Р.Х. Директор сучасної школи. К., 1971. 45 с.
200. Шакуров Р.Х. Директор школи и педагогический коллектив. К. : Радянська школа, 1975. 144 с.
201. Шакуров Р.Х. Про структуру функцій управління педагогічним колективом. *Радянська школа*. 1974. № 4. С. 22–30.
202. Шакуров Р.Х. Психологічні вимоги до особистості керівника школи. *Радянська школа*. 1971. № 7. С. 77–84.
203. Шакуров Р.Х. Психологічні вимоги до стилю керівництва педагогічним колективом. *Радянська школа*. 1974. № 12. С. 24–31.
204. Шакуров Р.Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. М.: «Просвещение», 1990. 207 с.
205. Шевченко С. Управління сучасними системами виховної роботи. *Рідна школа*. 1998. № 3. С. 73–76.
206. Щекин Г.В. Как эффективно управлять людьми: психология кадрового менеджмента. К.: МАУП, 1999. 400 с.
207. Щербань П. Мистецтво управління – це насамперед мистецтво бути чесним. *Рідна школа*. 1999. № 1. С. 4–7.

208. Щербань П. Професійна компетентність керівника навчального закладу. *Освіта і управління*. 1998. Т. 2. № 2. С. 33–40.
209. Які зміни внесено в Закон про загальну середню освіту. *Практика управління закладом освіти*. 2017. № 11. С. 18–26.
210. Bennis W. and Goldsmith J. *Learning to Lead: A Workbook on Becoming a Leader*. London : Nicholas Brealey Publishing, 1997., 240 p.
211. Blondel J. *Political Leadership: Toward a General Analysis*. L., 1987. 256 p.
212. Boam R. *Designing and achieving competency*. Maiden-head: McGraw Hill. 1992.
213. Day D. V., Zaccaro S. J., Halpin S. M. *Leader Development for Transforming Organization*. Lawrence Erlbaum Associates, 2004., 427 p
214. Drucker P. *The Practice of Management*. Oxford : Elsevier, 2005., 416 p.
215. Glatter R. *Varieties of shared headship: a preliminary exploration. A report prepared for the Nat. College for School Leadership*. Nottingham, July 2006., 68p.
216. Gronn P., Hamilton A. A bit more life in the leadership : co-principalship as distributed leadership practice. *Leadership and Policy in Schools*. 2004. Vol. 3, № 1. P. 3 – 35.
217. Harris A., Chapman C. Democratic leadership for school improvement in challenging contexts. *Paper presented to the International Congress on School Effectiveness and Improvement*. Copenhagen, 1–5 July, 2004. 14 p.
218. Huber S.G. Zwölf Thesen zur guten Schulleitung. *SchulTrends*. 2012. № 1.
219. Humes W. The discourses of educational management. *Journal of Educational Enquiry*. 2000. Vol. 1, № 1. P. 3–53.
220. Leitwood K., Jantzi D. The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. Toronto, Ontario : *Centre for Leadership Development, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto*, 1999. 28 p.
221. Leithwood K., Riehl C. What we know about successful school leadership. Nottingham : NCSL. 2003.
222. Mulford B. *Educational Leadership for Organisational Learning Improved Student Outcomes*. Leithwood, 2004.
223. National College for School Leadership. New models of headship [Ел. ресурс] / NCSL, 2006. – Режим доступу : www.ncsl.org.uk/publications
224. Stogdill R. Personal Factors Associated with Leadership: A Survey of Literature. *Journal of Psychology*, 1998., Vol. 25., P. 35–71
225. Wilson M. S. *Effective Developmental Leadership: A Study of the Traits and Behaviors of a Leader Who Develops Both People and Organization: dissertation for the degree of PhD*. Louisiana State University, 2004., 111 p.



Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ІВАНА ФРАНКА

82100, м. Дрогобич, вул. Івана Франка, 24; тел. (03244) 1-04-74, факс: (03244) 3-38-77
р/р 35224001000379 у ДУДКСУ Л/о м.Дрогобича, МФО-825014, код ЄДРПОУ 02125438
e-mail: administrator@drohobych.net

17.12.2018 № 20.12.2018р.

АКТ

про апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження
здобувача наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Чубінської Наталії Богданівни на тему:

«Організаційно-виховні аспекти діяльності директора загальноосвітньої школи в Україні
(друга половина XX століття)»

зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Упродовж 2015-2018 рр. на факультеті початкової та мистецької освіти на кафедрі педагогіки та методики початкової освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка здійснювалася апробація та впровадження результатів дисертаційного дослідження «Організаційно-виховні аспекти діяльності директора загальноосвітньої школи в Україні (друга половина XX століття)» здобувача наукового ступеня кандидата педагогічних наук Чубінської Наталії Богданівни.

Основні положення, матеріали і висновки дослідження знайшли своє відображення у доповідях під час проведення наукових конференцій, доповідалися на засіданнях кафедри педагогіки та методики початкової освіти, обговорювалися при проведенні семінарів та «круглих столів» тощо.

Результати роботи були використані на заняттях під час викладання навчальних дисциплін «Школотзнавство», «Дидактика», «Історія педагогіки початкової освіти», «Педагогіка початкової освіти».

Положення і висновки наукового здобутку Чубінської Наталії Богданівни пройшли апробацію шляхом опублікування статті «Специфіка удосконалення функцій директора школи в умовах сьогодення», «Організаційно-виховні напрямки діяльності директора школи: історичний аспект» у щомісячному науково-педагогічному журналі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка «Молодь і ринок», який включено до переліку фахових видань з педагогічних наук, затвердженого ВАК України №1-05/ від 06.07.2010 р.

Зважаючи на наукову якість пошукової роботи дисертантки, важливість й актуальність проблематики діяльності директора загальноосвітньої школи в Україні в умовах сьогодення було зроблено висновки про доцільність впровадження його результатів у практику освітнього процесу закладів вищої освіти, для підготовки майбутніх педагогів, зокрема фахівців зі спеціальності «Початкова освіта».

Акт впровадження дисертаційного дослідження Чубінської Наталії Богданівни «Організаційно-виховні аспекти діяльності директора загальноосвітньої школи в Україні (друга половина XX століття)» було обговорено і затверджено на засіданні кафедри педагогіки та методики початкової освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (протокол № 16 від 14 листопада 2018 року).

Завідувач кафедри педагогіки та методики
початкової освіти, канд. пед. наук, доцент

Стахів Л.Г.

Проректор з наукової роботи
доктор пед. наук, професор

Пантюк М.П.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул.Ст.Бандери, 12, м. Рівне, 33028, тел. (0362) 26-78-65, факс (0362) 26-37-15
E-mail: rectorat@rdgu.ua.net, код ЄДРПОУ 25736989

20.12.2018 № 144-01-12

На № _____ від _____

АКТ

про апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження
здобувача наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Чубінської Наталії Богданівни на тему:

«Організаційно-виховні аспекти діяльності директора загальноосвітньої школи в
Україні (друга половина XX століття)»

зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Упродовж 2015–2018 рр. на кафедрі теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету здійснювалася апробація та впровадження результатів дисертаційного дослідження «Організаційно-виховні аспекти діяльності директора загальноосвітньої школи в Україні (друга половина XX століття)» здобувача наукового ступеня кандидата педагогічних наук Н. Б. Чубінської.

Основні положення, матеріали і висновки дослідження знайшли своє застосування у процесі викладання дисциплін педагогічного циклу на педагогічному факультеті, факультеті математики та інформатики, фізико-технологічному та музично-педагогічному факультетах, факультетах української та іноземної філології під час викладання навчальних дисциплін «Теорія і методика виховання», «Педагогічна майстерність», «Актуальні проблеми освіти і виховання», «Основи педагогіки та психології»

Положення і висновки наукового дослідження обговорювалися на теоретичних семінарах та засіданнях кафедри теорії і методики виховання РДГУ.

Враховуючи актуальність проблеми діяльності директора закладу середньої освіти в умовах сьогодення, визначаючи необхідність формування нового змісту та мети організаційно-виховної діяльності директора обґрунтовано доцільність використання наукового доробку Чубінської Н.Б. у освітньому процесі Рівненського державного гуманітарного університету.

Акт впровадження дисертаційного дослідження Чубінської Н.Б. «Організаційно-виховні аспекти діяльності директора загальноосвітньої школи в Україні (друга половина XX століття)» було обговорено і затверджено на засіданні кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету (протокол № 13 від 28 листопада 2018 року).

Завідувач кафедри
теорії і методики виховання
доктор пед. наук, професор

Петренко О.Б.

Т.в.о. ректора, доктор псих. наук,
професор

Павелків Р.В.





УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ І НАУКИ РІВНЕНСЬКОЇ
ОБЛДЕРЖАДМІНІСТРАЦІЇ
РІВНЕНСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

вул. В. Чорновола, 74, м. Рівне, 33028; тел. 64-96-60, 64-96-61; факс 63-64-73
E-mail: roippo.rv@ukr.net, код ЄДРПОУ 02139765

24.12.18 № 01-16/1246/1

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Чубінської Наталії Богданівни на тему:

«Організаційно-виховні аспекти діяльності директора загальноосвітньої школи в
Україні (друга половина XX століття)»,

поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Упродовж 2015-2018 рр. у Рівненському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти було здійснено апробацію фактичного матеріалу, систематизованих та узагальнених теоретичних положень дисертаційного дослідження «Організаційно-виховні аспекти діяльності директора загальноосвітньої школи в Україні (друга половина XX століття)».

Виконана Н.Б.Чубінською дисертаційна робота виявилась результативною як у науковому, так і в практичному значенні. Матеріали дослідження було враховано при укладанні навчального плану слухачам курсів підвищення кваліфікації – директорам шкіл.

На сучасному етапі освітніх змін дисертаційна робота Н.Б.Чубінської є важливим науковим дослідженням, мета якого – ознайомити з основними факторами оптимізації організаційно-виховних аспектів діяльності директора загальноосвітньої школи в Україні (друга половина XX століття). Змістове наповнення та висновки дослідження виходять із вимог науки і практики, а методи дослідження підібрані відповідно до теми та обґрунтовано.

Аналіз результатів упровадження дає підстави стверджувати про доцільність використання теоретичних ідей та практичних рекомендацій у формуванні та розвитку професійних та особистісних якостей директорів шкіл для здійснення організаційно-виховної роботи в закладах освіти.

Довідку видано для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки.

Ректор,
кандидат політичних наук, доцент



А. Л. Черній

УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА
вул. М.Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 46027,
тел. (0352)43-58-80, факс (0352)43-60-55,
e-mail: info@tnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125544



UKRAINE
MINISTRY OF EDUCATION AND
SCIENCE OF UKRAINE
TERNOPIL VOLODYMYR HNATUK
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY
2 M. Kryvonosa st., Ternopil, 46027, Ukraine
tel. +38 0352 43 60 67, fax: +38 0352 43 60 55
e-mail: info@tnpu.edu.ua

від "09" 01 2019р. № 29-33/03

АКТ

про апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження здобувача
наукового ступеня кандидата педагогічних наук Чубінської Наталії Богданівни
«Організаційно-виховні аспекти діяльності директора загальноосвітньої школи в
Україні (друга половина XX століття)»
зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Упродовж 2015-2018 рр. на кафедрі педагогіки та менеджменту освіти факультету педагогіки і психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка здійснювалася апробація та впровадження результатів дисертаційного дослідження «Організаційно-виховні аспекти діяльності директора загальноосвітньої школи в Україні (друга половина XX століття)» здобувача наукового ступеня кандидата педагогічних наук Чубінської Н.Б.

Основні положення, матеріали і висновки дослідження знайшли застосування у процесі викладання дисциплін педагогічного циклу на кафедрі педагогіки та менеджменту освіти, а саме: «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Управління освітньою діяльністю закладів освіти».

Положення і висновки наукового дослідження обговорювалися на теоретичних семінарах та засіданнях кафедри педагогіки та менеджменту освіти. З урахуванням актуальності проблеми діяльності директора загальноосвітньої школи в умовах сьогодення та необхідності формування нового змісту і мети організаційно-виховної діяльності директора загальноосвітньої школи визначено доцільність використання наукового доробку Чубінської Н.Б. в освітньому процесі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Акт впровадження дисертаційного дослідження Чубінської Н.Б. «Організаційно-виховні аспекти діяльності директора загальноосвітньої школи в Україні (друга половина XX століття)» обговорено і затверджено на засіданні кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (протокол № 5 від 26.11.2018 року).

Завідувач кафедри педагогіки
та менеджменту освіти,
доктор педагогічних наук, професор

Мешко Г. М.

Проректор з наукової роботи
та міжнародного співробітництва,
доктор біологічних наук, доцент

Фальфушинська Г. І.



103289



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32300; тел.: (03849) 3-05-13, факс: (03849) 3-07-83, E-mail: post@kpmu.edu.ua
Web: http://www.kpmu.edu.ua код ЄДРПОУ - 02125616

Від 12.12.2018 № 109/18
На № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
«Організаційно-виховні аспекти діяльності директора загальноосвітньої
школи в Україні (друга половина XX століття)»
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки
ЧУБІНСЬКОЇ НАТАЛІЇ БОГДАНІВНИ**

Матеріали та висновки дисертаційної роботи Н.Б. Чубінської з теми «Організаційно-виховні аспекти діяльності директора загальноосвітньої школи в Україні (друга половина XX століття)» впроваджувалися в освітній процес Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка впродовж 2015/2018 навчального року, зокрема, застосовано на практичних заняттях з навчальних дисциплін «Школознавство», «Організація та управління у початковій освіті», «Дидактика», «Історія педагогіки», «Педагогіка загальна», «Керівник навчального закладу», «Аудит та оцінювання управлінської діяльності». Доведена ефективність запропонованих дослідницею організаційно-виховних аспектів діяльності директора загальноосвітньої школи в Україні (друга половина XX століття) в процесі фахової підготовки.

Основні положення, матеріали і висновки наукового дослідження Н.Б. Чубінської пройшли апробацію на засіданнях та теоретико-методологічних семінарах кафедри педагогіки та управління навчальним закладом.

Результати застосування наукових доробок дисертантки свідчать про те, що теоретичні та практичні узагальнення з обраної теми є актуальними, оскільки сприяють формуванню професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі освіти й таким чином впливають на його продуктивність.

В умовах реформування української системи освіти здобувачем доведено актуальність проблеми формування змісту та мети організаційно-виховної діяльності директора загальноосвітньої школи; реалізації основних принципів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи в Україні. Заслугує на увагу сучасна модель оперативного управління в рамках організаційно-виховної діяльності директора школи, що представлена в роботі.

Запропоновані Наталією Богданівною напрями подальших досліджень є векторними лініями розвитку вищої освіти України.

Результати впровадження обговорено та схвалено на засіданні кафедри педагогіки та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 6 від 21 листопада 2018 р.).

Проректор з наукової роботи,
доктор фізико-математичних наук, професор

І. М. Конет



ЛІЦЕЙ № 93
Львівської міської ради

Україна 79066, м. Львів, вул.Кос-Анатольського,10, тел.(032) 222-37-95, e-mail: livschool93@gmail.com

від 22.11.2018 р. № 1322

А К Т

про апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження
здобувача наукового ступеня кандидата педагогічних наук
Чубінської Наталії Богданівни на тему:

**«Організаційно-виховні аспекти діяльності директора загальноосвітньої
школи в Україні (друга половина XX століття)»
зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки**

Упродовж 2015-2018 рр. у ліцеї № 93 Львівської міської ради здійснювалася апробація та впровадження результатів дисертаційного дослідження «Організаційно-виховні аспекти діяльності директора загальноосвітньої школи в Україні (друга половина XX століття)» здобувача наукового ступеня кандидата педагогічних наук Чубінської Наталії Богданівни.

Апробацію було здійснено засобом використання матеріалів дослідження під час проведення педагогічних та методичних рад.

Вивчення матеріалів дослідження Чубінської Н.Б., зокрема її публікацій: «Специфіка удосконалення функцій директора школи в умовах сьогодення», «Теоретичні основи функціонального підходу до внутрішкільного управління», «Еволюція принципів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи в Україні (друга половина XX століття)», «Завдання керівника навчально-виховного закладу в умовах розбудови Нової української школи» дали можливість розширити знання педагогів школи щодо діяльності директора школи як в історичній ретроспективі, так і в умовах її реформування.

Результати наукового дослідження активно використовувалися для підвищення та професійного удосконалення роботи педагогічних працівників.

Директор

Олеся Мандзюк





Львівська міська рада
Департамент гуманітарної політики
Управління освіти

Відділ освіти Сихівського та Личаківського районів

79049, м. Львів, просп. Червоної Калини, 66, тел.: (032) 254 64 49, e-mail: sl.osvitalviv@ukr.net

19.11.2018 № 1316 На № _____ від _____

АКТ

про апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження
здобувача наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Чубінської Наталії Богданівни на тему :

**«Організаційно-виховні аспекти діяльності директора загальноосвітньої
школи в Україні (друга половина XX століття)»**

зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Упродовж 2015-2018 рр. у ліцеї «Сихівський» м. Львова здійснювалася апробація та впровадження результатів дисертаційного дослідження «Організаційно-виховні аспекти діяльності директора загальноосвітньої школи в Україні (друга половина XX століття)» здобувача наукового ступеня кандидата педагогічних наук Чубінської Наталії Богданівни.

Апробацію було здійснено засобом використання матеріалів дослідження під час проведення педагогічних та методичних рад, наукових конференцій, тренінгів тощо.

Вивчення матеріалів дослідження Чубінської Н.Б., зокрема її публікацій: «Специфіка удосконалення функцій директора школи в умовах сьогодення», «Теоретичні основи функціонального підходу до внутрішкільного управління», «Еволюція принципів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи в Україні (друга половина XX століття)», «Завдання керівника навчально-виховного закладу в умовах розбудови Нової української школи» дали можливість розширити знання педагогів закладу щодо діяльності директора школи як в історичній ретроспективі, так і в умовах її реформування.

Результати наукового дослідження активно використовувалися для підвищення кваліфікації педагогів закладу, їх професійного удосконалення, активізації творчого потенціалу директора та вчителів, були обговорені на нараді керівників закладів загальної середньої освіти Сихівського та Личаківського районів м.Львова.

Начальник відділу



З.Хонько



Львівська міська рада
СЗШ № 90

Україна, 79066, м. Львів, вул. Антоненка-Давидовича Б., 2, тел. (032) 222-34-84

e-mail: shkola90@mail.lviv.ua

30.11.2018 № 1341 На № _____ від _____

АКТ

про апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження
здобувача наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Чубінської Наталії Богданівни на тему:

**«Організаційно-виховні аспекти діяльності директора загальноосвітньої школи
в Україні (друга половина XX століття)»**

зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Упродовж 2015-2018 рр. у середній загальноосвітній школі №90 м. Львова здійснювалася апробація та впровадження результатів дисертаційного дослідження «Організаційно-виховні аспекти діяльності директора загальноосвітньої школи в Україні (друга половина XX століття)» здобувача наукового ступеня кандидата педагогічних наук Чубінської Наталії Богданівни.

Дослідження Чубінської Н.Б. було представлено для апробації у вигляді проекту на засіданні педагогічної ради школи, а також проведено обговорення роботи на засіданні методичної ради та на наукових конференціях, де робота завжди отримувала схвальні відгуки.

Вивчення матеріалів дослідження Чубінської Н.Б., зокрема її публікацій: «Специфіка удосконалення функцій директора школи в умовах сьогодення», «Теоретичні основи функціонального підходу до внутрішкільного управління», «Еволюція принципів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи в Україні (друга половина XX століття)», «Завдання керівника навчально-виховного закладу в умовах розбудови Нової української школи» дали можливість розширити знання педагогів школи щодо діяльності директора школи як в історичній ретроспективі, так і в умовах її реформування.

З метою підвищення ефективності роботи педагогів школи, їх професійного зростання та підвищення кваліфікації, вдосконалення професійно-педагогічних компетентностей, активізації творчого потенціалу, матеріали дослідження використовувалися на педагогічних читаннях, при проведенні навчальних тренінгів, семінарів круглих столів для педагогів школи, району, міста.

Використання дирекцією школи результатів наукового дослідження Чубінської Н.Б. в практичній управлінській діяльності сприяє розв'язанню завдань сучасної освіти, оптимізації освітнього процесу, формує мотиваційну сферу, зміцнює ціннісні орієнтації.

Директор школи



А.Борщевський



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка

Вул. Києво-Московська, 24, м. Глухів, Сумська обл., 41400, тел.: (05444) 2-34-27, факс: (05444) 2-34-74
E-mail: gdp@sm.ukrtel.net, gnpuoffice@gmail.com, код ЄДРПОУ 02125527

Від 25.01.2019 № 158

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження
ЧУБІНСЬКОЇ НАТАЛІЇ БОГДАНІВНИ
на тему «Організаційно-виховні аспекти діяльності директора
загальноосвітньої школи в Україні (друга половина XX століття)»
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Апробація і впровадження результатів дисертаційного дослідження здобувача наукового ступеня кандидата педагогічних наук Чубінської Наталії Богданівни на тему «Організаційно-виховні аспекти діяльності директора загальноосвітньої школи в Україні (друга половина XX століття)» здійснювалася у навчально-виховному процесі Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Матеріали, положення та висновки дослідження використовувалися при викладанні таких навчальних курсів: «Педагогіка», «Управління якістю освітніх послуг у навчальному закладі», «Техніка управлінської діяльності». Під час чого студенти ознайомились з особливостями діяльності директора вітчизняної загальноосвітньої школи впродовж другої половини XX століття та в сучасних умовах реформування системи освіти в Україні.

Зважаючи на наукову якість дисертаційного дослідження, важливість та актуальність проблематики формування нового змісту та мети організаційно-виховної діяльності директора сучасної загальноосвітньої школи, колективом кафедри були зроблені висновки про доцільність впровадження його результатів у практику педагогічних закладів вищої освіти України.

Довідка про впровадження результатів дисертаційного дослідження Чубінської Наталії Богданівни на тему «Організаційно-виховні аспекти діяльності директора загальноосвітньої школи в Україні (друга половина XX століття)» зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки затверджено на засіданні кафедри педагогіки та менеджменту освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка університету (протокол № 6 від 23.01.2019 р.)

Проректор з наукової роботи
та міжнародних зв'язків

В.П. Зінченко



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ХАРКІВСЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ»
ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

61001, м. Харків, провулок Руставелі, 7, тел/ факс (057) 732-46-30, e-mail hgpa@kharkov.com
Розрахунковий рахунок 35415031032413, 35420231032413, 35427331032413 ГУДКСУ в Харківській області
МФО 851011 Код 02125591

25.01.2019 № 02.13/68

на № _____ від _____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Чубінської Наталії Богданівни
на тему «Організаційно-виховні аспекти діяльності директора загальноосвітньої
школи в Україні (друга половина XX століття)»
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Основні положення дисертаційного дослідження Чубінської Наталії Богданівни на тему «Організаційно-виховні аспекти діяльності директора загальноосвітньої школи в Україні (друга половина XX століття)» апробувались впродовж 2015 – 2018 років в освітньому процесі Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Результати наукового пошуку та матеріалів дослідження збагатили зміст викладання таких навчальних курсів як «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Методика виховної роботи», що сприяло формуванню ґрунтовних знань студентів з питань школознавства.

Зважаючи на наукову якість роботи дисертантки, важливість й актуальність проблематики діяльності директора загальноосвітньої школи в Україні в умовах сьогодення, отримані результати дослідження, на нашу думку, можна рекомендувати до подальшого впровадження в освітній процес закладів вищої освіти України.

Результати впровадження результатів дисертаційного дослідження Чубінської Наталії Богданівни на тему «Організаційно-виховні аспекти діяльності директора загальноосвітньої школи в Україні (друга половина XX століття)» зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки затверджено на засіданні кафедри педагогіки, психології та менеджменту освіти Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (протокол № 8 від 17.01.2019 р.).

Завідувач кафедри
педагогіки психології та менеджменту освіти

Проректор
з науково-педагогічної роботи

І. О. Степанець



ДОДАТКИ1. ПЛАН РОБОТИ ДИРЕКТОРА ПАЗЛИСЬКОЇ СШ НА ТИЖДЕНЬ --
3 5 ПО 10 ЛЮТНЯ 1953 РОКУ .5 лютий, понеділок.

1. Спостереження і аналіз уроку географії в 9 "б" класі / учителька М.Т. Сироматко/.
2. Спостереження і аналіз уроку французької мови в 8 "а" класі /учителька Р.М. Вауліна/.
3. Аналіз поурочних планів учительки С.Г. Аввакумової /російська мова VI-VII кл./
4. Перевірка зошитів з арифметики учнів II класу /учителька В.П. Ноніцева/.
5. Відвідати політінформацію в 7 "а" класі.
6. Перевірити виконання домашніх завдань учнями 6 "б" класу.

6 лютий, вівторок.

1. Спостереження і аналіз уроку російської літератури в 8 "а" класі / учителька С.М. Руськевич/
2. Спостереження і аналіз уроку арифметики в I класі /учителька Г.О.Нестеренко/
3. Перевірка поурочних планів учителів П.К. Пазмєнко /історія/ і В.О. Скочко/ російська мова і література/.
4. Перевірити разом з завучем зошити учнів IX-а класу з української мови/ учителька М.М. Верхівкіна/
5. Вибрати для особли учнів 3-5 кл. Пінчута і Вілкова.
6. Відвідати заняття гуртка класичних натуралістів .
7. Провести з учителями С.М. Руськевич і Г.О. Нестеренко засідку про їх роботу по визначенню педагогічної і методичної літератури.

7 жовтня, середа.

2.

1. Спостереження і аналіз уроку української мови в 9 "в" класі /учителька О.О. Іванова/.

2. Спостереження і аналіз уроку арифметики в 1 класі /учителька Г.О. Нестеренко/.

3. Перегляд наукових планів учителів А.О. Полячи-лової /українська мова/ і О.О. Біліпнова /математи-ка/ в загальному.

4. Перевірити зошити IV-б кл. в українській мові /учителька О.О. Іванова/.

5. Провести засідання педагогічної ради.

Повістка дня:

а/ Система роботи учителя /доповідь директора школи, інформації учителів В.О. Скоцько, М.Т. Сиротко, О.О. Біліп-нова/.

б/ Про педагогічну пропаганду серед батьків/повідомлення класних керівників Г.О. Нестеренко і А.М. Крохінної/.

в/ Огляд уроків, відвіданих директором школи.

8 жовтня, четвер.

1. Спостереження і аналіз уроку в IV-б класі /учитель А.Б. Васицький /.

2. Спостереження і аналіз уроку арифметики в 1 класі /учителька Г.О. Нестеренко/.

3. Перегляд наукових планів учителя Г.П. Андреева /фізичне виховання/.

4. Перевірка зошитів в українській мові учнів IX-в класу /учитель В.І. Анцак/.

5. Видати для бесіди учнів X-в класу Кравченко і Виночкова.

6. Провести бесіду в учнівському активі. Тема бесіди: виконання домашніх завдань.

7. Провести бесіду з учителями А.Б. Васицьким і В.С. Охмари про роботу над виконанням педагогічної літератури.

8. Перевірити оцінки газети 7а і 7-б класів.

9 вересня, п'ятниця.

В.

1. Спостереження і аналіз уроку алгебри в X-й класі /учитель Н.М. Вітренко/.
2. Спостереження і аналіз уроку арифметики в I класі /учитель Г.О. Нестеренко/.
3. Перегляд навчальних планів учителів В.Г. Куріньової /біологія і хімія/ та О.О. Іванової /українська мова і література/.
4. Перевірити помилки для вивчення лабораторних робіт в фізиці /VII клас, учитель А.М. Пащенко/.
5. Провести засідання учнівського комітету.
6. Перевірити виконання домашніх завдань у IV-й класі.
7. Провести засідку з учителями Н.М. Вітреком про роботу над вивченням педагогічної літератури.
8. По класних журналах перевірити усвідомлення дітями скріт.

10 вересня, субота.

1. Спостереження і аналіз уроку історії в IV-й класі /учитель О.О. Іваново/.
2. Спостереження і аналіз уроку арифметики в I класі /учитель Г.О. Нестеренко/.
3. Перегляд навчальних планів учителів А.М. Пащенко /фізика/.
4. Перевірка помилки учнів V-й і VI-й класів в арифметиці /учитель А.М. Крохін/.
5. Провести засідку з учнями VII-VI класів про рішення державного плану ЦП ВРС.
6. Проглянути разом з вивченим класом журнали.

II. ПЛАН РОБОТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ РАДИ

НАВЧАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

на 1963-64 навчальний рік

1-ше засідання, вересень 1963р.

1. Аналіз навчально-виховної роботи в школі на 1962-63 навчальний рік і затвердження плану роботи на 1963-64 навчальний рік /директор школи/.

Директори шкіл - новатори

	Сухомлинський Василь Олександрович (1918 – 1970) – впродовж 1948 – 1970 рр. директор Павлиської середньої школи, кандидат педагогічних наук (з 1955), автор багатьох книг, брошур і статей, художніх творів для дітей. Розробляв питання теорії і методики виховання у шкільному колективі та родині, всебічного розвитку особистості учнів, педагогічної майстерності. Особливу увагу приділяв патріотичному вихованню дітей і молоді, проблемам розумового, морального, естетичного та трудового виховання школярів.
	Захаренко Олександр Антонович (1937 – 2002) – директор відомої в Україні авторської школи у селі Сахнівка на Черкащині. Створив нову систему громадянського, сімейного та трудового виховання, на практиці реалізував ідею школи-родини, школи, життя якої тісно перепліталось з життям села, його історією.
	Білавич Василь Іванович (1941 – 1989) – впродовж 1973 – 1989 рр. очолював Середньоберезівську середню школу Косівського району Івано-Франківської області. В основі розробленої ним авторської моделі школи – максимально конкретне й повне трудове політехнічне навчання молоді, органічне поєднання навчальної та позаурочної й позашкільної роботи.

	Шаталов Віктор Федорович (1927) – перебуваючи на посаді директора школи розпочав експериментальну роботу з учнями. Автор «системи інтенсивного навчання» для учнів середніх і старших класів загальноосвітньої школи із застосуванням «опорних сигналів» та «опорних конспектів», засновану на феномені ідентифікації словесного образу та тексту, яка ґрунтується на принципах ідеї опори і методичних знахідок у дидактиці В.О.Сухомлинського.
	Гончаренко Іван Дмитрович (1951 р.) – впродовж 1998 – 2014 рр. директор Полтавської загальноосвітньої школи І – ІІІ ступенів № 13 (з 2012 р. Полтавська гімназія № 13). упроваджував здоров'язберігаючі технології та інноваційні методи збереження енергоносіїв у Полтавській гімназії № 13, а інформативні технології – у постійно діючому семінарі для вчителів школи «Інтенсивні технології навчання та використання телебачення і комп'ютерів у школі». Іван Дмитрович є розробником автоматизованої Інтернет-системи дистанційного навчання. Створив комп'ютерні програми для навчання та проведення тематичних опитувань і контрольних робіт з фізики в 9, 10, 11 класах. Педагог є автором низки наукових робіт, присвячених удосконаленню науково-педагогічного процесу, педагогічних комп'ютерних програм, а також багатьох праць із педагогіки та методики фізики.



Гузик Микола Петрович (1941) – з 1970 по 1983 рр. – директор школи, Ананьївської СШ № 2, а з 1983 по 1989 рр. – директор школи та вчитель хімії Южненської СШ №1. Організатор Першої Творчої спілки вчителів СРСР та переможець Всесоюзного конкурсу «Найкращий проект школи майбутнього» (м. Асоново Іжевської обл., 1987 р.) У 1988 р. було офіційно засновано Авторську школу М.П. Гузика у м. Южному Одеської області (Рішення Колегії Державного комітету СРСР з народної освіти від 02.06.1988 р. № 15/2 «Про заходи по створенню умов для підтримки і розвитку соціально-педагогічних ініціатив передового та новаторського досвіду наукових інновацій»).



Сазоненко Ганна Стефанівна (1945) – директор Українського гуманітарного ліцею Київського національного університету імені Тараса Шевченка, народний вчитель України, кандидат педагогічних наук, кавалер орденів Великої княгині Ольги III ступеня, Рівноапостольного князя Володимира Великого III ступеня, князя Ярослава Мудрого V ступеня, медалі імені В. Сухомлинського, переможець Всеукраїнського конкурсу «Вчитель року» з українознавства, член Міжнародної координаційної ради з питань українознавства, розробник авторської системи акмеологічного навчального закладу.

	Гавриш Світлана Андріївна (1946) – директор навчально-виховного комплексу техніко-економічного ліцею № 61 м. Дніпропетровська, народний учитель України, заслужений учитель України. Ліцей № 61 є експериментальним майданчиком регіонального рівня в проєкті «Школа духовності, школа здоров'я, школа майбутнього».
	Чинок Олена Іванівна (1951) – директор загальноосвітнього навчального закладу «Гуманітарна гімназія «Гармонія» Дніпровського району м. Києва, кандидат філологічних наук. Розробниця практико-орієнтованої концепції сучасної європейської школи, в основі діяльності якої створення принципово нового гімназійного світу креативного освітянського простору, де народжується гімназист – особистість – вільна, розкута, духовно та інтелектуально багата.

Джерело: Педагоги-новатори України. *Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В.О. Сухомлинського НАПН України.* URL: Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В.О. Сухомлинського НАПН України

Складові портрету керівника школи

Автор	Складові портрету
Березняк Є., Черпінський М. [2, с. 27 – 28; 20, с. 95 – 96]	1) світогляд, свідомість, переконаність; 2) компетентність у шкільній та педагогічній справі; 3) педагогічна майстерність, що втілюється у творчій праці, раціональному проведенні навчальних занять і виховних заходів, урахуванні індивідуальних особливостей учнів і колег тощо; 4) організаторські уміння (уміння мобілізувати і згуртувати колектив та керувати ним, визначати перспективи його діяльності; організувати свою працю, застосувати принципи наукової організації праці на практиці; оперативно приймати рішення, організовувати і контролювати їх виконання тощо); 5) зовнішній вигляд (скромний одяг, хороші манери, правильна вимова тощо).
Шакуров Р. [24, с. 26 – 28]	1) ідейно-моральна характеристика (вірність ідеалам суспільства, ідейна переконаність, принциповість, відповідальність і добросовісність, справедливість, чесність і об'єктивність, гуманність, патріотизм та інтернаціоналізм); 2) професійно-ділові риси (працелюбність, енергійність, наполегливість, ініціатива і творчі здібності, знання педагогіки і психології, особиста педагогічна майстерність); 3) організаторські якості (адміністраторські, морально-комунікативні, агітаторські та ін. якості).

Сухомлинський В. [18, с. 31 – 32]	Морально-етичні якості, розвинена педагогічна культура, організаторські здібності, педагогічна майстерність, здатність до постійного самовдосконалення.
Зазикін В. і Чернишов А. [6], Щокін Г. [25]	Поєднання якостей: 1) соціальних (почуття суспільного обов'язку та відповідальності, національна самосвідомість та патріотизм, зрілість переконань, науковий світогляд, соціальна активність, принциповість, безкомпромісність, самокритичність, висока загальна культура, ерудованість, порядність тощо), 2) ділових (діловитість, прогресивність, ініціативність, інтелектуальність, рішучість, цілеспрямованість, енергійність, гнучкість мислення, працездатність, креативність, об'єктивність, оперативність, усвідомлення особистої відповідальності тощо), 3) комунікативних (уміння слухати, проявляти інтерес до інших, толерантність і тактовність у стосунках, повага до думки інших, уміння встановлювати сприятливий мікроклімат, формувати колективну думку, мотивувати інших, підвищувати творчу активність підлеглих тощо); 4) моральних (чесність, справедливість, вимогливість до себе та до інших, сила волі, непримиренність до антисуспільних вчинків, витримка, тактовність, доброзичливість, повага до людей, співчутливість, почуття відповідальності, демократизм, почуття гумору тощо).
Щербань П. [26,	1) професійна компетентність;

с. 4]	2) організаторські здібності; 3) культура спілкування; 4) педагогічна культура; 5) педагогічна майстерність; 6) духовна культура; 7) етична культура; 8) принциповість і вимогливість; 9) чесність; 10) демократичність.
Крижко В. [8, с. 112]	1) здатність до планування та прийняття рішень; 2) робота з людськими ресурсами; 3) організованість та доцільне використання часу; 4) комунікація; 5) навички спілкування; 6) забезпечення розвитку членів колективу; 7) лідерство; 8) управління змінами.
Єльнікова Г. [4]	1) управлінська компетентність (знання та практичний досвід у сфері управління загальноосвітнім навчальним закладом, наявність умінь та навичок організації педагогічної, методичної, наукової та суспільної діяльності навчального закладу); 2) економічна компетентність (економічні знання, вміння економічного керування, досвід комерційної діяльності в умовах життєдіяльності загальноосвітнього закладу освіти); 3) наукова компетентність (знання про методологічні та методичні засади науково-педагогічного дослідження, вміння проводити наукові дослідження, оформлювати

	та презентувати результати наукових пошуків); 4) педагогічна компетентність (знання педагогіки, а також нормативно-правових актів, які лежать в основі функціонування загальноосвітнього закладу освіти).
Чугаєвський В. [21, с. 223]	1) знання, необхідні для даної педагогічної діяльності або посади; 2) уміння і навички, необхідні для успішного виконання функціонально-посадових обов'язків; 3) професійні, ділові та особистісно значущі якості, що сприяють якнайповнішій реалізації власних сил, здібностей і можливостей у процесі виконання функціонально-посадових обов'язків; 4) загальна культура, необхідна для формування гуманістичного світогляду, визначення духовно-ціннісних орієнтирів, моральних і естетичних принципів особистості; 5) мотивація професійної діяльності.

ПОСАДОВІ ОBOB'ЯЗКИ ДИРЕКТОРА ШКОЛИ У НОРМАТИВНО-ЗАКОНОДАВЧИХ ДОКУМЕНТАХ

СТАТУТ СЕРЕДНЬОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ (схвалений постановою Ради Міністрів СРСР від 8 вересня 1970 р.)

Розділ V. Керівництво школи

43. Директор школи:

здійснює керівництво педагогічним колективом школи, забезпечує правильний підбір і розставляння кадрів, створює необхідні умови для підвищення ідейно-теоретичного рівня і кваліфікації працівників;

здійснює контроль за ідейно-політичною спрямованістю викладання, якістю знань і поведінкою учнів, змістом і організацією позакласної та позашкільної роботи;

організовує роботу щодо професійної орієнтації учнів;

скеровує роботу учнівського самоврядування, надає допомогу і сприяння комсомольській, піонерській і іншим самодіяльним організаціям школи;

організовує роботу школи з батьками учнів і громадськістю, скеровує роботу батьківського комітету;

встановлює у відповідності з трудовим законодавством, правилами внутрішнього трудового розпорядку і чинним Статутом коло обов'язків працівників школи;

забезпечує дотримання правил внутрішнього трудового розпорядку, санітарно-гігієнічного режиму, охорони праці і техніки безпеки в школі;

звітує про роботу школи перед відповідними органами, виступає в якості її представника в громадських організаціях і перед населенням, є розпорядником кредитів школи;

в установленому порядку приймає на роботу і звільняє з роботи навчально-допоміжний і обслуговуючий персонал школи; заохочує працівників школи і учнів та накладає на них стягнення;

представляє учителів і других працівників школи, які особливо відзначились в роботі до заохочень та нагород.

ЗАКОН УКРАЇНИ «ПРО ОСВІТУ» (1991)

Стаття 20. Керівник навчального закладу

1. Навчальний заклад очолює його керівник (завідуючий, директор, ректор, президент тощо).

2. Керівники навчальних закладів, що є загальнодержавною власністю і підпорядковані Міністерству освіти України, обираються за конкурсом і призначаються на посаду Міністерством освіти України шляхом укладання з ними контракту відповідно до порядку, що затверджується Кабінетом Міністрів України.

3. Керівники навчальних закладів, що є загальнодержавною власністю і підпорядковані іншим міністерствам і відомствам України, обираються за конкурсом і призначаються на посаду (за попереднім погодженням з Міністерством освіти України) відповідними міністерствами і відомствами України шляхом укладання з ними контракту.

4. Керівники навчальних закладів, що є комунальною власністю, призначаються Міністерством освіти Автономної Республіки Крим, відповідними обласними, міськими, районними органами управління освітою за попереднім погодженням з місцевими органами державної виконавчої влади та органами місцевого самоврядування.

5. Керівники навчальних закладів, заснованих на інших формах власності, призначаються їх засновниками або уповноваженими ними органами за попереднім погодженням з відповідними органами управління освітою місцевих органів державної виконавчої влади та органів місцевого самоврядування.

6. Керівники вищих навчальних закладів щорічно звітують перед загальними зборами (конференцією) колективу навчального закладу.

Примірний статут загальноосвітнього навчального закладу, затверджений наказом МОН N 284 від 29.04.2002

4.6. Директор навчального закладу:

– здійснює керівництво педагогічним колективом, забезпечує раціональний добір і розстановку кадрів, створює необхідні умови для підвищення фахового і кваліфікаційного рівня працівників;

– відповідає за якість і ефективність роботи педагогічного колективу;

– призначає класних керівників, завідуючих навчальними кабінетами, майстернями, навчально-дослідними ділянками;

– здійснює контроль за проходженням працівниками у встановлені терміни обов'язкових медичних оглядів і несе за це відповідальність;

– розпоряджається в установленому порядку шкільним майном і коштами;

– видає у межах своєї компетенції накази та розпорядження і контролює їх виконання;

– за погодженням із профспілковим комітетом затверджує правила внутрішнього розпорядку, посадові обов'язки працівників навчального закладу.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАКАЗ

01.06.2013 № 665

**{Наказ втратив чинність на підставі Наказу Міністерства освіти і науки
№ 1183 від 17.10.2014}**

**Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад)
педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів**

**4. ДИРЕКТОР ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ
(ШКОЛИ, ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ, ГІМНАЗІЇ, ЛІЦЕЮ, НАВЧАЛЬНО-
РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ ТОЩО)**

(Код КП-1210.1)

Завдання та обов'язки. Здійснює згідно з чинним законодавством загальне керівництво загальноосвітнім навчальним закладом. Представляє заклад в державних органах та інших підприємствах, установах і організаціях; розпоряджається майном, коштами навчального закладу в установленому порядку; відповідає за дотримання фінансової дисципліни за наявності самостійної бухгалтерії та збереження матеріально-технічної бази закладу. Керує педагогічною радою; організовує методичне забезпечення навчально-виховного процесу, затверджує календарні графіки навчального процесу, та за погодженням з виборним органом первинної профспілкової організації (профспілковим представником) правила внутрішнього розпорядку; інші внутрішні нормативні документи. Здійснює проведення добору та розстановки кадрів; подає відповідному органу управління освітою пропозиції для призначення на посаду та звільнення з посади заступників керівника та інших педагогічних працівників державного та комунального загальноосвітнього навчального закладу; подає на затвердження відповідному органу управління освітою штатний розпис закладу; затверджує посадові (робочі) інструкції працівників, розподіляє педагогічне навантаження педагогічних працівників за погодженням з профспілковим комітетом (профспілковим представником); встановлює відповідно до законодавства розміри посадових окладів та ставок заробітної плати працівників навчального закладу. Несе відповідальність за організацію харчування учнів (вихованців), додержання в них вимог санітарно-гігієнічних і санітарно-протиепідемічних правил і норм.

Формує контингент учнів, вихованців, зараховує учнів до загальноосвітнього навчального закладу. Забезпечує загальне обов'язкове навчання дітей у закріплених за навчальним закладом ділянці адміністративного району. Сприяє діяльності учительських (педагогічних) організацій та методичних об'єднань, регулює діяльність громадських, в тому числі дитячих і молодіжних організацій. Роз'яснює працівникам їх права та обов'язки, інформує про умови праці, права на пільги і компенсації за роботу в шкідливих умовах відповідно до чинного законодавства і

колективного договору; ознайомлює працівників з правилами внутрішнього трудового розпорядку та колективним договором; визначає працівнику робоче місце, забезпечує його необхідними для роботи засобами, проводить інструктаж працівника з техніки безпеки, виробничої санітарії, гігієни праці та протипожежної безпеки. Організовує атестацію педагогічних працівників навчального закладу та створює умови для підвищення професійної майстерності педагогічних працівників. Сприяє соціальному захисту учнів та вихованців; захищає законні права та інтереси (особисті, майнові, житлові, трудові та ін.) вихованців з числа дітей-сиріт та дітей, які залишилися без піклування батьків, вживає заходів щодо створення їм умов для підтримки родинних зв'язків. Забезпечує своєчасний розгляд заяв, скарг, дотримання прав та гарантій учнів і працівників навчального закладу. Сприяє створенню умов утримання та проживання вихованців та учнів школи-інтернату відповідно до встановлених норм. Забезпечує облік, збереження та поповнення навчально-матеріальної бази відповідно до нормативних вимог, підготовку та подання встановленої звітності; відповідає за дотримання правил внутрішнього трудового розпорядку, санітарно-гігієнічного режиму, охорони праці та протипожежної безпеки. Створює належні виробничі умови, забезпечує проведення атестації робочих місць, створює умови для проходження працівниками обов'язкових медичних оглядів. Призначає уповноважену посадову особу з питань пенсійного страхування. Несе відповідальність відповідно до чинного законодавства за виконання загальноосвітнім навчальним закладом державних стандартів освіти, якості освіти випускників; охорону життя і здоров'я учнів (вихованців) та працівників під час навчально-виховного процесу, дотримання їх прав і свобод. Здійснює зв'язок з громадськістю, координує роботу з батьками (особами, які їх замінюють). Використовує в роботі комп'ютерну техніку і програмне забезпечення для створення, зберігання й обробки інформації.

Повинен знати: Конституцію України; Закони України; акти Президента України, Верховної Ради України, Кабінету Міністрів України щодо освітньої галузі; накази та розпорядження Міністерства освіти і науки України; Декларацію прав і свобод людини; Конвенцію про права дитини; інші законодавчі та нормативно-правові акти з питань освіти; державну мову (регіональні мови або мови меншин); педагогіку, психологію, вікову фізіологію, шкільну гігієну; досягнення сучасної психолого-педагогічної науки і практики; основи соціології, економіки, фінансово-господарської діяльності загальноосвітніх навчальних закладів; законодавства про працю; форми роботи з громадськими організаціями; правила і норми охорони і безпеки праці, правила виробничої санітарії та пожежної безпеки.

Кваліфікаційні вимоги. Вища педагогічна освіта на рівні спеціаліста або магістра, стаж педагогічної роботи не менше – трьох років. Для директора НРЦ – вища педагогічна (корекційна, дефектологічна) освіта на рівні спеціаліста або магістра, стаж педагогічної роботи не менше – трьох років.

ОСНОВНІ НОРМАТИВНІ ДОКУМЕНТИ, ЯКІ НЕОБХІДНІ ДЛЯ РОБОТИ ДИРЕКТОРА ШКОЛИ

ЗАКОНИ УКРАЇНИ

1. Закон України «Про освіту».
2. Закон України «Про загальну середню освіту».
3. Закон України «Про охорону праці».
4. Кодекс законів про працю України.
5. Закон України «Про професійні спілки, їх права та гарантії діяльності».
6. Закон України «Про відпустки».
7. Закон України «Про оплату праці».
8. Закон України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу».

ЗАГАЛЬНОДЕРЖАВНІ АКТИ У СФЕРІ ОСВІТИ

1. Національна доктрина розвитку освіти.
2. Національна стратегія розвитку освіти.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти.
4. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти.
5. Конвенція про права дитини.
6. Основні орієнтири виховання учнів 1–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів.
7. Концепція профільного навчання у старшій школі.
8. Галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти.
9. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді.
10. Концепція допризовної підготовки і військово-патріотичного виховання молоді.
11. Педагогічна Конституція Європи.

ПОЛОЖЕННЯ, ЯКІ РЕГЛАМЕНТУЮТЬ РОБОТУ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

1. Типове положення про атестацію педагогічних працівників.
2. Положення про державну підсумкову атестацію.
3. Положення про золоту медаль «За високі досягнення у навчанні» та срібну медаль «За досягнення у навчанні».
4. Положення про похвальний лист «За високі досягнення у навчанні» та похвальну грамоту «За особливі досягнення у вивченні окремих предметів».
5. Положення про раду загальноосвітнього навчального закладу.
6. Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах.

7. Положення про бібліотеку загальноосвітнього навчального закладу Міністерства освіти України.

8. Положення про Всеукраїнські учнівські олімпіади, турніри, конкурси з навчальних предметів, конкурси-захисти науково-дослідницьких робіт.

9. Положення про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти.

10. Положення про психологічний кабінет дошкільних, загальноосвітніх та інших навчальних закладів.

11. Положення про навчально-дослідну земельну ділянку загальноосвітніх шкіл та позашкільних навчально-виховних закладів.

12. Положення про порядок наймання та звільнення педагогічних та науково-педагогічних працівників закладів освіти, що є у державній власності.

13. Положення про шкільну психолого-медико-педагогічну комісію.

14. Порядок державної атестації загальноосвітніх, дошкільних та позашкільних навчальних закладів.

15. Положення про навчальні майстерні загальноосвітнього навчального закладу.

16. Положення про кабінет інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій навчання загальноосвітніх навчальних закладів.

17. Положення про навчальні кабінети загальноосвітніх навчальних закладів.

18. Положення про навчальні кабінети з природничо-математичних предметів.

19. Положення про організацію фізичного виховання і масового спорту в дошкільних, загальноосвітніх закладах.

20. Положення про психологічну службу.

21. Положення про екстернат загальноосвітнього навчального закладу.

22. Положення про порядок замовлення, видачі та обліку документів про освіту державного зразка.

23. Положення про медико-педагогічний контроль за фізичним вихованням учнів у загальноосвітніх навчальних закладах.

24. Положення про всеукраїнський конкурс «Учитель року».

25. Положення про малу академію наук учнівської молоді.

26. Положення про групу продовженого дня.

27. Положення про куточок живої природи.

28. Положення про музей при закладі освіти системи Міністерства освіти України.

29. Положення про вечірню (змінну) школу.

30. Положення про Всеукраїнську дитячо-юнацьку військово-патріотичну гру «Сокіл» («Джура»).

31. Положення про дистанційне навчання.

ІНСТРУКТИВНО-МЕТОДИЧНІ МАТЕРІАЛИ.

1. Про навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів та структуру навчального року.
2. Зміни до типових навчальних планів.
3. Методичні рекомендації по викладанню предметів.
4. Про методичні рекомендації з питань організації виховної роботи у навчальних закладах.
5. Зміни до Типових навчальних планів закладів II ступеня.
6. Перелік навчальної літератури що має гриф МОН.
7. Типові навчальні плани початкової школи.
8. Типові навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів II ступеня
9. Типові навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів 12-річної школи.
10. Навчальні програми для 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів (за новим Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти).
11. Типова інструкція з діловодства у ЗНЗ усіх типів і форм власності.
12. Інструкція з обліку дітей і підлітків шкільного віку.
13. Інструкція про порядок ведення трудових книжок працівників.
14. Рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу під час проведення навчальних екскурсій та навчальної практики.
15. Інструкція щодо заповнення Класного журналу для 1–4 класів ЗНЗ.
16. Інструкція з ведення класного журналу учнів 5–11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів.
17. Інструкція про переведення та випуск учнів навчальних закладів.
18. Державна статистична звітність за формою ЗНЗ-1.
19. Про обсяг і характер домашніх завдань для учнів початкової школи.
20. Нормативи наповнюваності груп, класів навчальних закладів.
21. Правила проведення туристських подорожей з учнівською та студентською молоддю України.
22. Рекомендації щодо порядку використання державної символіки в навчальних закладах України.
23. Про печатки, штампи і вивіски загальноосвітніх навчальних закладів.
24. Про організацію навчання учнів 1 класу на базі дошкільного навчального закладу.
25. Методичні рекомендації щодо організації виховної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах.
26. Інструкція про службові відрядження.
27. Інструкція про розподіл учнів на групи для занять на уроках фізичної культури.
28. Порядок здійснення медичного обслуговування учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

29. Про удосконалення медичного обслуговування учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

30. Типові Правила внутрішнього розпорядку для працівників державних навчально-виховних закладів України.

31. Критерії системи рейтингового оцінювання діяльності загальноосвітніх навчальних закладів.

32. Методичні рекомендації щодо створення освітніх округів.

33. Інструкція про переведення та випуск учнів (вихованців) навчальних закладів системи загальної середньої освіти.

34. Типова програма комплексної перевірки загальноосвітнього навчального закладу державною інспекцією навчальних закладів України.

35. Орієнтовні вимоги до оцінювання навчальних досягнень учнів.

36. Про використання навчальної літератури у ЗНЗ.

37. Про застосування Типового положення про атестацію педагогічних працівників.

38. Інструкція про звільнення від проходження державної підсумкової атестації учнів.

39. Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах.

40. Організація інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах.

41. Щодо одержання документа про освіту учнями з особливими потребами загальноосвітніх навчальних закладах.

42. Про затвердження Критеріїв системи рейтингового оцінювання діяльності загальноосвітніх навчальних закладів.

43. Орієнтовні критерії оцінювання діяльності загальноосвітніх навчальних закладів.

44. Порядок державного інспектування навчальних закладів.

45. Програма здійснення внутрішнього контролю у загальноосвітньому навчальному закладі.

46. Рекомендації по організації військово-патріотичної гри «Сокіл» («Джура»).

47. Методичні рекомендації щодо проведення бесід з учнями загальноосвітніх навчальних закладів з питань уникнення враження мінами і вибухонебезпечними предметами та поведінки у надзвичайних ситуаціях.

48. Порядок державної атестації дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних навчальних закладів.

49. Порядок призначення на посаду керівників загальноосвітніх навчальних закладів державної форми власності.

ОХОРОНА ПРАЦІ ТА БЕЗПЕКА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ У ШКОЛІ

1. Положення про порядок розслідування нещасних випадків, що сталися під час навчально-виховного процесу в навчальних закладах.

2. Підготовка ЗНЗ до нового навчального року з питань охорони праці, безпеки життєдіяльності.

3. Положення про організацію роботи з охорони праці учасників навчально-виховного процесу в установах і навчальних закладах.

4. Державні санітарні правила і норми влаштування, утримання загальноосвітніх навчальних закладів та організації навчально-виховного процесу.

5. Типове положення про комісію з питань охорони праці підприємства.

6. Положення про розробку інструкцій з охорони праці.

7. Положення про порядок забезпечення працівників спеціальним одягом, спеціальним взуттям та іншими засобами індивідуального захисту.

8. Тимчасове Положення про службу охорони праці, безпеки життєдіяльності навчального закладу.

9. Типове положення про службу охорони праці.

10. Правила безпечної експлуатації електроустановок.

11. Правила пожежної безпеки України.

12. Типове положення про порядок проведення навчання і перевірки знань з питань охорони праці.

13. Порядок опрацювання і затвердження власником нормативних актів про охорону праці, що діють на підприємстві.

14. Правила безпеки систем газопостачання України.

15. Правила безпеки під час проведення занять з фізичної культури і спорту в загальноосвітніх навчальних закладах.

16. Правила безпеки під час навчання в кабінетах інформатики навчальних закладів.

17. Правила безпеки під час проведення навчально-виховного процесу у кабінетах (лабораторіях) фізики.

18. Правила безпеки під час проведення навчально-виховного процесу у кабінетах (лабораторіях) хімії.

19. Правила безпеки під час проведення навчання з біології в загальноосвітніх навчальних закладах.

20. Правила безпеки під час проведення занять з допризовної підготовки в загальноосвітніх, професійно-технічних навчальних закладах.

21. Правила безпеки під час занять у навчально-виробничих майстернях.

22. Інструктивно-методичні матеріали «Безпечне проведення занять у кабінетах природничо-математичного напрямку ЗНЗ».

23. Положення про безпечну експлуатацію будівель і споруд.

24. Правила обстежень, оцінки технічного стану будівель і споруд.

25. Інструкція по обліку та порядку ведення особових медичних книжок.

26. Правила проведення обов'язкових профілактичних медичних оглядів.

ФІНАНСОВО-ГОСПОДАРСЬКІ НОРМАТИВНІ ДОКУМЕНТИ У ШКОЛІ

1. Інструкція про порядок обчислення заробітної плати працівників освіти.
2. Типова інструкція про порядок списання матеріальних цінностей з балансу бюджетних установ.
3. Типові штатні нормативи загальноосвітніх навчальних закладів.
4. Про організацію та порядок оплати праці за заміну тимчасово відсутніх учителів.
5. Про впорядкування умов оплати праці та затвердження схем тарифних розрядів працівників навчальних закладів, установ освіти.
6. Інструкція по інвентаризації.
7. Інструкція про порядок заповнення листка непрацездатності.