

БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
УКРАЇНСЬКА ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ  
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова праця  
на правах рукопису

**НЕМЧЕНКО СЕРГІЙ ГЕННАДІЙОВИЧ**

**УДК 378.126+337.134: 371.11(043.5)**

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ  
ОСВІТИ ДО РЕФЛЕКСИВНОГО УПРАВЛІННЯ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук.

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



С.Г. Немченко

Науковий консультант:

Сльникова Галина Василівна  
доктор педагогічних наук, професор

Харків – 2021

## АНОТАЦІЯ

*Немченко С. Г.* Теоретичні і методичні засади підготовки менеджерів освіти до рефлексивного управління. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук (доктора наук) зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Бердянський державний педагогічний університет, Українська інженерно-педагогічна академія, Харків, 2021.

У межах дослідження здійснено теоретичне узагальнення та запропоновано нове вирішення науково-прикладної проблеми підвищення якості підготовки менеджерів освіти до рефлексивного управління в педагогічних закладах вищої освіти. На основі розвитку управлінської, рефлексивної, професійної компетентності та професійно важливих якостей магістранта шляхом інтеграції особистісно-орієнтованого, компетентнісного, культурологічного, синергетичного та рефлексивного підходів.

У дослідженні проаналізовано сучасний стан професійної підготовки майбутнього менеджера освіти; виявлено, що незважаючи на фундаментальність та різноманітність сучасних досліджень проблеми професійної підготовки менеджерів освіти, формуванню їхньої здатності до рефлексивних процесів в освітній діяльності практично не приділяється уваги. Розроблено періодизацію підготовки менеджерів освіти, в основу якої покладено бінарний лінійний тип періодизації, що дозволяє визначати проблеми розвитку системи підготовки.

Теоретично обґрунтовано та розроблено: концепцію професійної підготовки менеджерів освіти на засадах спрямованої самоорганізації, основною функцією якої є сприяння виникненню в особистості потреби в рефлексії, яка обумовлює узгодженість дій між магістрантом і закладом вищої освіти та забезпечує ефективність освітньої діяльності, залучаючи магістранта до самоуправління – невід’ємної складової частини самоорганізації.

Реалізація узгоджених цілей відбувається в процесі спрямованого самовпливу – управлінської взаємодії, яка спрямовує діяльність магістранта на

самоорганізацію і саморозвиток у межах діа(полі)логічно узгодженої та усвідомленої мети.

Теоретично обґрунтовано та розроблено: концептуальні основи створення освітнього рефлексивного середовища професійної підготовки менеджерів освіти; модель рефлексивного управління закладом освіти як основи професійної підготовки менеджерів освіти; методику професійної підготовки менеджерів освіти до рефлексивного управління.

Практично реалізовано та експериментально перевірено результативність розробленої методики професійної підготовки менеджерів освіти до рефлексивного управління.

Для проведення педагогічного експерименту було встановлено критерії готовності менеджера освіти до рефлексивного управління, а саме: сформованість управлінської компетентності (теоретичної та практичної готовності до ефективного здійснення управлінських функцій: інформаційно-аналітичної, мотиваційно-цільової, планово-прогностичної, організаційної, контрольно-регулятивної); сформованість рефлексивної компетентності (здатності до аналізу проблемної ситуації, здатності до критичного оцінювання проблемної ситуації, здатності до самостійного пошуку вирішення проблемної ситуації, здатності до креативного вирішення проблемних ситуацій); сформованість професійної компетентності з рефлексивного управління (визначення взаємоузгодженої мети на основі рефлексивних процесів, планування діяльності закладу освіти на основі рефлексивного аналізу, формування позитивної мотивації шляхом резонансних впливів, рефлексивної підтримки кожного учасника освітнього процесу на основі діа(полі)логічного спілкування); сформованість професійно важливих якостей (когнітивних та організаційно-діяльнісних).

Результати педагогічного експерименту підтвердили ефективність розробленої методичної системи підготовки менеджера освіти до рефлексивного управління закладом освіти.

**Наукова новизна одержаних результатів** полягає в тому, що:

уперше теоретично обґрунтовано та розроблено:

- систему професійної підготовки менеджерів освіти до рефлексивного управління, яка ґрунтується на концепції спрямованій самоорганізації, що забезпечує формування і розвиток компетентності з рефлексивного управління;

- концепцію спрямованої самоорганізації магістранта, яку побудовано на дії рефлексивних механізмів, що обумовлює професійний розвиток майбутнього менеджера освіти.

- модель рефлексивного управління закладом освіти, яку розроблено на засадах рефлексивного підходу, що формує у суб'єктів діяльності здатність до самовизначення, самоорганізації, самореалізації.

- модель формування та розвитку компетентності майбутніх менеджерів освіти з рефлексивного управління, що базується на використанні моделі рефлексивного управління закладом освіти, освітнього рефлексивного середовища процесу професійної підготовки менеджерів освіти, яке базується на системі відносин, що створює умови для самореалізації, саморозвитку, дозволяє реалізувати індивідуальний спосіб професійної діяльності;

- періодизацію підготовки менеджерів освіти, в основу якої покладено бінарний лінійний тип періодизації (формування певного виду професійної компетентності обумовлено конкретним періодом у розвитку держави), що дозволяє визначати проблеми розвитку системи підготовки й використовувати її в процесі підвищення якості професійної підготовки менеджера освіти і забезпечує її випереджальний характер.

уточнено:

- сутність понять: «рефлексивне управління», уточнення полягає в тому, що воно може здійснюватися тільки в процесі суб'єкт-суб'єктних відносин; «компетентність з рефлексивного управління», уточнення полягає в тому, що її сформованість є показником готовності до управлінської діяльності; критерії та показники формування та розвитку компетентності майбутніх менеджерів освіти з рефлексивного управління, уточнення полягає у тому, що вони фіксують якісні зміни у системі знань, професійно важливих якостях майбутніх менеджерів освіти.

удосконалено:

– зміст навчання майбутніх менеджерів освіти шляхом інтеграції педагогічних та управлінських дисциплін, що забезпечує розвиток рефлексивної компетентності;

– набула подальшого розвитку теорія адаптивного управління, розвиток полягає в конкретизації положень адаптації на основі рефлексивних процесів. ефективності процесу адаптації.

**Практичне значення** одержаних результатів дослідження полягає в розроблені та впроваджені в процес професійної підготовки менеджерів освіти на другому рівні вищої освіти (освітня спеціальність 073 Менеджмент) моделі методики підготовки менеджерів освіти до рефлексивного управління; авторського навчально-методичного комплексу, що включає : підручник «Управління закладом освіти», «Педагогіка вищої школи», «Менеджмент в освіті», навчальний посібник: «Рефлексивне управління загальноосвітнім навчальним закладом», навчальні та робочі програми, матеріали лекцій, практичних і семінарських занять, програми практик, контрольнo-діагностичні матеріали.

Результати педагогічного експерименту підтвердили ефективність розробленої методичної системи. Проведене дослідження дозволило визначити перспективні напрями подальшого розроблення проблеми підвищення якості підготовки менеджерів освіти до рефлексивного управління закладами освіти, а саме: подальше розроблення та удосконалення методичних засад підготовки менеджерів до рефлексивного управління; розроблення та удосконалення методичного інструментарію рефлексивного управління закладом освіти; розроблення та удосконалення теоретичних та методичних засад формування професійно важливих якостей особистості менеджера, здатного до рефлексивного управління закладом освіти.

Ключові слова: професійна підготовка, рефлексія, рефлексивне управління, концепція спрямованої самоорганізації менеджерів освіти, концептуальні засади створення рефлексивного середовища, модель рефлексивного управління навчальним закладом, модель підготовки до рефлексивного управління менеджерів освіти, професійно важливі якості менеджерів освіти.

## ANNOTATION

*Nemchenko S.G.* Theoretical and methodological principles of training education managers to reflexive management. – Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences (Doctor of Sciences) in specialty 13.00.04 – Theory and Methods of Vocational Training. – Berdyansk State Pedagogical University, Ukrainian Engineering Pedagogics Academy, Kharkiv, 2021.

The dissertation is devoted to the problem of professional training of educational managers for reflective management.

Within the limits of research, the theoretical generalization is carried out and the new decision of a scientific and applied problem of increase of quality of preparation of managers of education for reflective management in pedagogical establishments of higher education is offered. Based on the development of managerial, reflective, professional competence and professionally important qualities of the undergraduate through the integration of personality-oriented, competence, cultural, synergetic and reflective approaches.

The study analyzes the current state of training of future education managers, found that despite the fundamentally and diversity of modern research on the problem of training of education managers, the formation of their ability to reflective processes in educational activities is virtually ignored. The periodization of training of education managers has been developed, which is based on the binary linear type of periodization, which allows determining the problems of development of the training system.

Theoretically substantiated and developed: the concept of professional training of education managers on the basis of directed self-organization, the main function of which is to promote the emergence of personal need for reflection, which determines the coordination between undergraduate and higher education and ensures the effectiveness of educational activities capacious component of self-organization. The realization of the agreed goals takes place in the process of directed self-influence – managerial interaction,

which directs the activities of the undergraduate to self-organization and self-development within the dialogically (poly) logically agreed and conscious goal.

The conceptual bases of creation of the educational reflective environment of professional training of managers of education are theoretically substantiated and developed; a model of reflective management of an educational institution as a basis for professional training of educational managers has been developed; a method of professional training of education managers for reflective management has been developed.

The effectiveness of the developed method of professional training of educational managers for reflective management is practically implemented and experimentally tested. To conduct a pedagogical experiment, the criteria of readiness of the education manager for reflective management were established, namely: formation of managerial competence (theoretical and practical readiness for effective implementation of management functions: information-analytical, motivational-target, planning-forecasting, organizational, control-regulatory); formation of reflexive competence (ability to analyze a problem situation, ability to critically evaluate a problem situation, ability to independently find a solution to a problem situation, ability to creatively solve problem situations); formation of professional competence in reflexive management (determination of a mutually agreed goal based on reflective processes, planning the activities of the educational institution based on reflective analysis, formation of positive motivation through resonant influences, reflexive support of each participant in the educational process based on dialogical communication; formation of professionally important qualities (cognitive and organizational-activity).

The results of the pedagogical experiment confirmed the effectiveness of the developed methodological system. The obtained data confirm the effectiveness of the developed methodological system of training an education manager for reflective management of an educational institution.

The scientific novelty of the results obtained is that:

For the first time theoretically sound and developed:

- a system of professional training of education managers to reflexive control, which is based on the concept of directed self-organization, which ensures the formation and development of competence from reflexive control;

- the concept of aimed self-organization of the magistrate, which is built on the actions of reflexive mechanisms, which determines the professional development of the future education manager.

- a model of reflexive management of the institution of education, which is developed on the basis of a reflexive approach, which forms the ability of self-determination in subjects of activity, self-organization, self-realization.

- model of formation and development of competence of future education managers based on reflexive management, based on the use of models of reflexive management of the institution of education, educational reflexive environment of the professional training of education managers, which is based on the system of relations that creates conditions for self-realization, self-development, allows you to realize an individual way professional activity;

- periodization of training of education managers, based on the binary linear type of periodization (formation of a certain type of professional competence is due to a specific period in the development of the state), which allows you to determine the problems of development of the training system and use it in the process of improving the quality of professional training of education manager and provides it to be ahead nature.

- refined:

- the essence of concepts: «reflexive control», refinement is that it can only be carried out in the process of subject-subject relationship; «Competence from reflexive management», refinement is that its formation is an indicator of readiness for management activity; Criteria and indicators of formation and development of future profit management managers from reflexive management, clarification lies in the fact that they fix qualitative changes in the system of knowledge, professionally important qualities of future education managers.

- improved:



– the content of training of future education managers through the integration of pedagogical and managerial disciplines, which ensures the development of reflective competence.

The theory of adaptive management has further developed, development consists in concretization of provisions of adaptation on the basis of reflexive processes. Efficiency of the adaptation process.

The practical significance of the results of the study lies in the developed and implemented in the process of professional training of education managers at the second level of higher education (educational specialty 073 Management) models of methods of training education managers for reflective management; author's educational and methodical complex, including: textbook «Management of educational institution», «Pedagogy of higher school», «Management in education», textbook: «Reflective management of general educational institution», educational and working programs, materials of lectures, practical and seminar classes, internship programs, control and diagnostic materials.

The results of the pedagogical experiment confirmed the effectiveness of the developed methodological system. The study allowed identifying promising areas for further development of the problem of improving the quality of training of educational managers for reflective management of educational institutions, namely: further development and improvement of methodological principles for training managers for reflective management; development and improvement of methodological tools for reflective management of educational institutions; development and improvement of theoretical and methodical bases of formation of professionally important qualities of the personality of the manager, capable to reflective management of an educational institution.

Keywords: professional training, reflection, reflective management, the concept of directed self-organization of educational managers, conceptual principles of creating a reflective environment, model of reflective management of educational institution, model of preparation for reflective management of educational managers, professionally important qualities of educational managers.

## СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

*Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дисертації*

1. Немченко С. Г., Голік О.Б. Рефлексивна культура : колективна монографія. Riga : LAP Lamberg Academic Publishing, 2018. 200 с.
2. Немченко С.Г. Теоретичні і методичні засади підготовки керівника загальноосвітнього навчального закладу до рефлексивного управління у педагогічних університетах: монографія. Бердянськ : Видавець Ткачук О.В., 2017. 408 с.
3. Немченко С.Г. Рефлексивне управління загальноосвітньою школою : навчальний посібник. Донецьк : вид-во «ЛАНДОН – XXI», 2010. 230 с.
4. Немченко С.Г., Лебідь О.В. Рефлексивна культура як інваріанта якісного прояву професійної культури керівника закладу освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах*. Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2009. Вип.4 (57). С. 338 -343.
5. Немченко С.Г. Методологічні проблеми пошуку нової управлінської парадигми. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету*. Педагогічні науки. Бердянськ : БДПУ, 2009. №4. С. 258-262.
6. Немченко С.Г. Принципи рефлексивного управління загальноосвітньою школою. *Молодь і ринок*. 2009. №8 (55). С.74-77
7. Немченко С.Г., Лебідь О.В. Фахова підготовка магістрів управління навчальними закладами як основа їх професійного становлення. *Молодь і ринок*. 2009. №12 (59). С.69-73
8. Немченко С.Г., Лебідь О.В. Інтегративна сутність рефлексивної культури майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу. *Наука і освіта*. 2010. № 7. URL: [https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2010/7\\_2010/47.pdf](https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2010/7_2010/47.pdf)
9. Немченко С.Г. Нові орієнтири магістерської підготовки майбутніх керівників загальноосвітньої школи. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету*. Педагогічні науки. Бердянськ: БДПУ, 2010. №3. С. 285-291.

10. Немченко С.Г. Особливості діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу при рефлексивному управлінні. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія. 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. Вип.14 (24). С. 312-316.

11. Немченко С.Г. Методологічні проблеми пошуку сучасної управлінської парадигми. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. Вип.19 (29). С. 31-34.

12. Немченко С.Г., Лебідь О.В. Створення рефлексивного середовища магістратури як умова ефективної підготовки майбутнього керівника навчального закладу. *Молодь і ринок*. 2013. № 12 (107). С. 63–66.

13. Немченко С.Г. Концепція спрямованої самоорганізації магістранта – майбутнього керівника навчального закладу. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2013. Vol.9. P. 97-102.

14. Немченко С.Г. Особливості підготовки майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до рефлексивного управління. *Молодь і ринок*. 2014. № 11 (118). С. 161–165.

15. Немченко С.Г. Визначення поняття «рефлексія». *Молодь і ринок*. 2014. № 12 (119). С. 104–107.

16. Немченко С.Г. Роль рефлексії в діяльності. *Scientific journal Virtus*. 2014. №1. С. 78–80.

17. Немченко С.Г. Порівняльна характеристика традиційного и рефлексивного управління. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*. Бердянськ : БДПУ, 2014. Вип 3. С.217-222.

18. Немченко С.Г. Сутність механізму процесу рефлексії та його структура. *Молодь і ринок*. 2015. № 1 (120). С. 63–66.

19. Немченко С.Г. Ретроспективний аналіз першого періоду становлення системи професійної підготовки керівників навчальними закладами (організаційно-номенклатурний (1917-1930 рр.)). *Наукові записки Бердянського державного*

педагогічного університету. *Педагогічні науки*. Бердянськ : БДПУ, 2015. Вип. 1. С.173-178.

20. Немченко С.Г. Ретроспективний аналіз другого періоду становлення системи професійної підготовки керівників навчальними закладами (регламентно-контролюючий (1930-1960 рр.). *Молодь і ринок*. 2015. № 2 (121). С. 57–62.

21. Немченко С.Г. Ретроспективний аналіз третього періоду становлення системи професійної підготовки керівників навчальними закладами (функціонально-адміністративний (1960-1990 рр.). *Молодь і ринок*. 2015. № 3 (122). С. 77–83.

22. Немченко С.Г. Ретроспективний аналіз шостого періоду становлення системи професійної підготовки керівників навчальним закладом (з 2001 року до наших днів). *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*. Бердянськ: БДПУ, 2015. Вип.3. С. 209-219.

23. Немченко С.Г. Сторітеллінг як метод підготовки майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до рефлексивного управління. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*. Бердянськ: БДПУ, 2015. Вип.2. С. 182-189.

24. Немченко С.Г. Бриколаж як метод підготовки майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до рефлексивного управління. *Scientific journal Virtus*. 2017. №18. С. 106–108.

25. Богданов І., Лисаков С., Немченко С., Крижко В. Ідея провідництва в управлінні вищою освітою. *Вища освіта України*. 2018. № 1. С. 11-20.

26. Немченко С.Г., Лебідь О.В. Впровадження ідей синергетики у процес підготовки майбутніх керівників загальноосвітнього навчального закладу до рефлексивного управління. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2013. I (7), Issue : 14. P. 165–169.

27. Немченко С.Г. Лебедь О.В., Подготовка будущего руководителя учебного заведения к одному из видов рефлексивного управления – стратегическому управлению магистратуре педагогического университета. *European Applied Sciences*. Stuttgart, Germany, 2013. №11. Vol.1. P. 73–75

28. Nemchenko S. Features and differences between the two types of management school: traditional and reflexive. *European Science Review Scientific*. Vienna, 2014. № 1(January-February). P. 76-81.

29. Nemchenko S. Creating a reflexive environment of master course as a condition of effective training of a future head of an educational institution. *French Journal of Scientific and Educational Research*. Paris, 2014. No.2 (12), July-December. Vol. II. P.436-441.

30. Nemchenko S. The system forming role of reflection in strategic management of an educational institution. Types of reflexive management. Science and Education a New Dimension. *Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2014. II (15), Issue: 30. P. 20–22.

31. Nemchenko S. Traditional and reflexive management of an educational institution: peculiarities and differences. *Austrian Journal of Humanities and Social Scinces*. Vienna, 2014. № 11-12 (November-December). P. 123-126.

32. Nemchenko S. Periodization of the process of formation and development of the system of training of leaders of general educational institutions. Science and Education a New Dimension. *Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2015. III (24), Issue: 48. P. 15–17.

33. Nemchenko S. The role of reflection in activity. *Harvard Journal of Fundamental and Applied Studies*. 2015. No.1. (7) (January-June).Vol. VIII. P.383-388.

34. Nemchenko S. Storytelling as a method preparation of future heads of general educational institutions to reflexive management. *The scientific heritage*. Budapest, 2016. №7 (7). URL: <http://tsh-journal.com/wp-content/uploads/2017/01/VOL-2-No-7-7-2016.pdf>

35. Nemchenko S., Golik O. «Scribing» as a method of training of a general educational institution`s future leader to reflexive management. *Journal Association 1901 «SEPIKE»*. 2017. Edition 16. P. 51-58.

36. Nemchenko S., Golik O. «Bricolage» – Method of Reflexive Management Training for General Educational Institutions' Future Leaders. *British Educational Research Journal*. 2018. Issue 6 (2), December. Vol. 44. P.1481-1486.

37.Nemchenko S., Starokogko O. The mechanism of using the principle of polyparadigmality in the reflexive management of an educational institution. *American Journal of Education*. 2018. No.4 (2), August. Vol. 124. P.925 – 930.

*Опубліковані праці апробаційного характеру*

38.Немченко С.Г. Методологічні проблеми пошуку нової управлінської парадигми. *Навчання, виховання та розвиток*. : матер. Всеукр. психолого-пед. Деміденківських читань (м. Бердянськ, 12-13 березня 2009 р.). Бердянськ: БДПУ, 2009. С. 49-51

39. Немченко С.Г. Рефлексивна підготовка магістрів управління у контексті зміни освітньої парадигми. *Навчання, виховання та розвиток* : матер. Всеукр. психолого-пед. Деміденківських читань. (м.Бердянськ, 12 березня 2010 р.). Бердянськ: БДПУ, 2010. С. 35-36

40. Немченко С.Г. Рефлексивне управління процесом створення конкурентно спроможного загальноосвітнього навчального закладу. *Форми і способи забезпечення сталого розвитку приморських територій* : матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Бердянськ, 31 травня – 2 червня 2012 р.). Бердянськ: БДПУ, 2012. С. 373-375.

41. Немченко С.Г. Підготовка магістранта до рефлексивного управління загальноосвітнім навчальним закладом. *Актуальні питання, проблеми та перспективи розвитку гуманітаристики у сучасному інформаційному просторі* : національний та інтернаціональний аспекти. Матер. IV Міжнар. наук.-практ. конф.(м. Рубіжне-Луганськ-Житомир-Новочеркаськ-Баку-Ніш-Зелена Гура, 30-31 травня 2013 р.). Луганськ: СЛУ ім. В. Даля, 2013. Ч.ІІІ. С.204-206.

42. Немченко С.Г. Подготовка будущего руководителя учебного заведения к рефлексивному управлению. *Fundamental and applied sciences today*: материалы междунар. науч.-практ. конф. (г. Москва, 25-26 июля 2013 г.).Vol.2. Москва, 2013. Р. 77-81.

43. Немченко С.Г. Синергетические основы рефлексивного управления общеобразовательным учебным заведением. *Topical areas of fundamental and applied*

*resersh II*. Матер. II междунар. науч.-практ. конф.(г.Москва, 10-11 октября 2013 г.). Москва. 2013. Vol.2. P. 40 -46.

44. Немченко С.Г. Процес рефлексивного управління загальноосвітньою школою. *Наука XXI століття: відповіді на виклики сучасності*: зб.наук.ст. I Міжнар.наук.-практ.конф. (м. Бухарест, 17 травня 2013р.). Бухарест, 2013. Ч.III. С. 63-67.

45. Немченко С.Г., Лебідь О.В. Системообразующая роль рефлексии в стратегическом управлении учебным заведением. *Обучение и воспитание: методика и практика 2013/2014 учебного года*: сб. матер. IX Междунар. науч.-практ. конф.(г. Новосибирск, 22 ноября 2013 г.). Новосибирск: ЦРНС, 2013. С. 211-216.

46. Nemchenko S. G., Lebed O.V. Using the synergy of ideas in the preparation of the future head of the institution to the strategic management in a master's degree program of pedagogical university. *Global Science and Innovation* : materials of the I International Scientific Conference ( Chicago, December 17-18<sup>th</sup>, 2013). Chicago, USA, 2013. Vol. II. P. 283–286.

47. Nemchenko S. G., Lebed O.V. Peculiarities of training of educational institutions directors to reflexive control in conditions of master's programme. *European Science and Technology* : materials of the VI international research and practice conference. (Munich, December 27<sup>th</sup> – 28<sup>th</sup>, 2013). Munich, Germany, 2013. P. 45–48.

48. Немченко С.Г. Роль процесу цілепокладання в рефлексивному управлінні. *Адаптивні системи управління в освіті* : зб. матеріалів IV Всеукр. наук. форуму. (м. Харків, 24 – 28 січня 2019 р.). Харків : ФОП Озеров Г.В., 2019.С. 27–29.

49. Немченко С.Г. Цикл рефлексивного управління в діяльності керівника закладу освіти. *Адаптивні процеси в національній системі освіти*: зб. матер. V Всеукр. наук. форуму (м. Харків, 30 – 31 січня 2020 р.).Харків : Мачулин., 2020. С. 35–36.

*Опубліковані праці, які додатково відображають результати дисертації*

50.Немченко С.Г., Голік О.Б., Кривильова О.А., Лебідь О. В. Управління навчальним закладом: підручник для студентів вищих навчальних закладів. Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2012. 516 с. (Затверджено Міністерством освіти і науки,

молоді та спорту України як підручник для студентів вищих навчальних закладів (лист № 1/1 –13287 від 15.08.12).

51. Немченко С.Г., Голік О.Б., Лебідь О.В. Педагогіка вищої школи : підручник для студентів вищих навчальних закладів. Донецьк: ЛАНДОН-ХХІ, 2014. 534 с. (Затверджено Міністерством освіти і науки України як підручник для студентів педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів (лист № 1/11 – 4185 від 25 березня 2014 року).

52. Немченко С.Г. Континіум підготовки керівників освіти. *Управління освітою: рефлексивний підхід*: колективна монографія / За.ред. проф. В. В. Крижка. Бердянськ: Видавець Ткачук О. В. 2016. С. 91–255.

53. Немченко С.Г. Методологування провідництва. *Генеza провідництва в освіті*: колективна монографія / за заг.ред. І.Т. Богданова. К: Освіта України. 2020. С. 228–255.



## ЗМІСТ

|                                                                                                                                                                  |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ВСТУП                                                                                                                                                            | 19  |
| РОЗДІЛ 1. ПІДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА                                                                                                   |     |
| 1.1. Періодизація підготовки менеджера освіти.....                                                                                                               | 32  |
| 1.2. Організаційно-виконавська культура менеджера освіти як результат традиційної підготовки.....                                                                | 36  |
| 1.3. Сучасний стан та проблеми підготовки менеджера освіти в педагогічних університетах.....                                                                     | 61  |
| Висновки до розділу 1.....                                                                                                                                       | 80  |
| РОЗДІЛ 2 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ДО РЕФЛЕКСИВНОГО УПРАВЛІННЯ                                                                              |     |
| 2.1. Аналіз сучасних підходів до підготовки менеджера освіти в період складнокоординованості та невизначеності сучасних суспільних процесів.....                 | 81  |
| 2.2. Поліпарадигмальність рефлексії та її роль в процесі підготовки менеджера освіти до рефлексивного управління.....                                            | 107 |
| 2.3. Концепція спрямованої самоорганізації майбутнього менеджера освіти...                                                                                       | 144 |
| 2.4 Рефлексивне управління як нова управлінська парадигма.....                                                                                                   | 159 |
| Висновки до розділу 2.....                                                                                                                                       | 193 |
| РОЗДІЛ 3 ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТА РОЗРОБЛЕННЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ МОДЕЛІ РЕФЛЕКСИВНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ЯК ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ |     |
| 3.1. Цілі рефлексивного управління закладом освіти.....                                                                                                          | 195 |
| 3.2. Закономірності рефлексивного управління закладом освіти.....                                                                                                | 199 |
| 3.3. Принципи рефлексивного управління закладом освіти.....                                                                                                      | 205 |
| 3.4. Рефлексивний аналіз – початковий етап управління закладом освіти.....                                                                                       | 211 |
| 3.5. Стимулювання внутрішніх джерел самокерованого розвитку – другий етап рефлексивного управління закладом освіти.....                                          | 222 |

|                                                                                                                                                        |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.6. Забезпечення стійкої орієнтації соціально-педагогічної системи на самовідновлення механізмів розвитку – третій етап рефлексивного управління..... | 238 |
| Висновки до розділу 3.....                                                                                                                             | 243 |
| РОЗДІЛ 4 МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ З РЕФЛЕКСИВНОГО УПРАВЛІННЯ.                                        |     |
| 4.1. Теоретичне обґрунтування побудови методики підготовки менеджера освіти до рефлексивного управління.....                                           | 245 |
| 4.2. Принципи підготовки менеджерів освіти до рефлексивного управління.....                                                                            | 253 |
| 4.3. Методи підготовки до рефлексивного управління.....                                                                                                | 272 |
| 4.4. Критерії та рівні готовності менеджера освіти до рефлексивного управління.....                                                                    | 330 |
| Висновки до розділу 4.....                                                                                                                             | 337 |
| Розділ 5 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА РОЗРОБЛЕНОЇ МОДЕЛІ МЕТОДИКИ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ ДО РЕФЛЕКСИВНОГО УПРАВЛІННЯ                                |     |
| 5.1. Організація та методика експериментальної роботи.....                                                                                             | 339 |
| 5.2. Експериментальна перевірка розробленої моделі методики підготовки менеджера освіти до рефлексивного управління та її результати.....              | 373 |
| 5.3. Результати контрольного етапу перевірки методики підготовки менеджерів освіти до рефлексивного управління.....                                    | 378 |
| Висновки до розділу 5.....                                                                                                                             | 389 |
| ВИСНОВКИ.....                                                                                                                                          | 391 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....                                                                                                                        | 396 |
| ДОДАТКИ.....                                                                                                                                           | 435 |

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Сучасний історичний період розвитку українського суспільства – це період загальної, закономірної, незворотної, динамічної глобальної трансформації у новий архетип культури і соціальності. Загальною стає тенденція гіпердинаміки перетворень, темпи змін безперервно прискорюються, радикально змінюються засоби і способи комунікації, бурхливо зростає обсяг інформації, зростає рівень наукових знань, динамічно трансформуються норми, цінності, спосіб життя, характер виробничих стосунків, ділових організацій і соціуму.

Ці процеси природно впливають на систему освіти України, висувають нові вимоги до організації освітнього процесу та системи управління закладами освіти. Необхідність створення системи професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти на основі новітніх технологій визначаються державними документами: Законом України «Про освіту» (2017 р.), Законом України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013 р.), постановою Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011 р.).

Сучасний етап підготовки менеджерів освіти відбувається у середовищі, що характеризується нелінійністю, неврівноваженістю та відкритістю, тому актуалізуються проблеми зміни професійної свідомості менеджера освіти, необхідність переосмислення стратегії управління, засвоєння нових ціннісних орієнтирів професійної діяльності. Необхідність адекватного реагування, швидкої адаптації до нових умов, вирішення різномірних управлінських завдань вимагає переходу на рефлексивний рівень мислення, що обумовлює необхідність формування у менеджерів освіти рефлексивної компетентності та готовності до рефлексивного управління. Тому особливої значущості набувають завдання дослідження закономірностей формування рефлексивного управління у майбутніх менеджерів освіти, здатних давати адекватні відповіді викликам сучасного світу, бути ефективними в умовах зростаючої складнокоординованості. Зокрема, стає очевидною необхідність не просто розвивати суб'єкти управління, а зосередитись на

процесах формування і розвитку компетентностей з рефлексивного управління, самоорганізації та ключових для неї рефлексивних процесах, що мають потенціал надати системі управління нової якості – рефлексивного управління.

У наш час закладені фундаментальні підходи до створення теоретичної та методичної бази педагогічної освіти: модернізація педагогічної освіти як чинник, що планомірно оптимізує процес професійної підготовки вчителя нової генерації (В. Андрущенко, О. Биковська, О. Боднар, В. Бондар, А. Бойко, І. Зязюн, В. Гриньова, В. Кузь, Г. Луценко, О. Мороз, В. Олійник, О. Пехота, І. Прокопенко, О. Савченко, Г. Шевченко, М. Ярмаченко); педагогічного проєктування і модернізації вищої освіти (О. Боднар, Н. Брюханова, О. Коваленко, Т. Козарь, М. Лазарєв, О. Савченко, В. Шадріков); формування управлінських якостей і компетентностей педагога (А. Губа, С. Дмитрієв, Г. Єльнікова, О. Заславська, В. Кан-Калік, М. Кононенко, М. Кривко, О. Мезина, Н. Протасова, М. Рубін, І. Сеновський, М. Торган); визначення сутності управління (В. Афанасьєв, В. Бондар, В. Буряк, Д. Кайдалов, П. Керженцев, Н. Кузьміна, В. Луговий, В. Маслов, М. Солодка); психологічні аспекти соціального управління (І. Бех, Л. Карамушка, Н. Коломінський, В. Моляко, Л. Орбан-Лембрик, С. Подмазін, В. Семиченко, В. Шпалінський); особливості управління в галузі освіти (О. Антонюк, О. Боднар, Ю. Васильєв, Г. Герасимов, Л. Гриневич, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Л. Карамушка, Ю. Конаржевський, В. Крижко, В. Кричевський, В. Лазарєв, О. Лебедєв, О. Лебедь, В. Луговий, В. Лунячек, О. Мармаза, В. Маслов, В. Олійник, В. Пікельна, М. Поташник, Т. Рогова, Т. Сущенко, П. Третьяков, Є. Хриков, П. Худомінський, Р. Шакуров, Т. Шамова); управління цілісним освітнім процесом (В. Андрєєв, С. Архангельський, Ю. Бабанський, Г. Белая, О. Коваленко, Л. Лісіна, Л. Петриченко, Т. Щєбликіна); об'єктивні закономірності процесів самоорганізації й адаптації в різних системах (Дж. Ван Гіг, Г. Єльнікова, Г. Луценко, А. Мамінонов, Г. Рузавін, Е. Сєдов, А. Урсул); теорія рефлексивного управління (В. Лефевр, В. Лепський, Г. Щєдровицький, О. Анісимов, Ю. Красовський); концепції спрямованої самоорганізації та концепції трансформації зовнішніх вимог у внутрішні мотиви в управлінні закладом освіти (Т. Давиденко,

Г. Єльнікова). Але не дивлячись на фундаментальність та різноманітність сучасних досліджень, щодо підготовки менеджерів освіти, існує декілька суттєвих недоліків, зокрема: технологічна незабезпеченість професійної підготовки менеджерів освіти, її спрямованість на повідомлення готових знань; дисциплінарний, в основному, характер освітнього процесу; авторитарний стиль управління; слабкість міждисциплінарних зв'язків; відрив логіки засвоєння навчального матеріалу від майбутньої професійної діяльності; недостатньо акцентована професійно-педагогічна спрямованість освітнього процесу; неповне використання потенційних можливостей майбутнього педагога і керівника. Це призводить до того, що, здобувши освіту в межах традиційної системи підготовки, менеджери не тільки потерпають від не спроможності оволодіти новітніми технологіями, але й виявляються психологічно не здатними працювати по-новому. Природно, що все це потребує пошуку нових підходів не тільки в самій педагогічній освіті, але й у визначенні засобів удосконалення процесу професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти на етапі навчання в педагогічних університетах.

Зазначене вище дозволяє виокремити низку суперечностей між:

- потребою суспільства в підготовці фахівця, здатного до самостійної управлінської діяльності, та недосконалим станом освітнього процесу у вищій школі;
- декларуванням педагогічних вимог інтеграції загальнокультурних, психолого-педагогічних, управлінських, предметних модулів у підготовці майбутніх менеджерів освіти та відсутністю необхідного для такої інтеграції науково-методичного забезпечення;
- об'єктивними вимогами суспільства до менеджера освіти щодо його ціннісного самовизначення, яке потребує ефективної мислє діяльності, та традиційною системою професійної підготовки, що не сприяє особистісному саморозвитку та формуванню рефлексивного аналізу педагогічної діяльності;
- декларуванням вимог реалізації здібностей і потенційних можливостей менеджера освіти та недостатньою розробленістю необхідних для цього засобів.

Виявлені суперечності зумовили визначення проблеми дослідження – підвищення якості професійної підготовки менеджерів освіти.

Недостатній рівень теоретичної дослідженості означеної проблеми зумовив вибір теми дослідження: **«Теоретичні і методичні засади підготовки менеджерів освіти до рефлексивного управління».**

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційна робота є складовою науково-дослідної теми кафедри менеджменту та адміністрування Бердянського державного педагогічного університету «Управління освітою: рефлексивний підхід» (протокол № 6 від 21 грудня 2011 р.), «Соціальна відповідальність менеджменту освітнього та економічного простору (державний реєстраційний номер 0118U007048).

Тему дисертації затверджено Вченою радою Бердянського державного педагогічного університету (протокол № 5 від 29 грудня 2012 року) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 7 від 24 вересня 2013 року).

**Мета дослідження** – підвищення якості професійної підготовки менеджерів освіти шляхом теоретичного обґрунтування, розроблення та експериментальної перевірки системи їхньої підготовки до рефлексивного управління в процесі здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти.

Відповідно до мети визначено наступні **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати сучасний стан професійної підготовки менеджерів освіти та виявити проблему дослідження, сформулювати концептуальну ідею та гіпотезу розроблення системи професійної підготовки цих фахівців.

2. Теоретично обґрунтувати та розробити концепцію професійної підготовки менеджерів освіти на засадах спрямованої самоорганізації.

3. Обґрунтувати концептуальні основи створення освітнього рефлексивного середовища професійної підготовки менеджерів освіти.

4. Теоретично обґрунтувати й розробити модель рефлексивного управління закладом освіти як основу професійної підготовки менеджерів освіти.

5. Теоретично обґрунтувати та розробити методику професійної підготовки менеджерів освіти до рефлексивного управління.

6. Практично реалізувати та експериментально перевірити результативність розробленої методики професійної підготовки менеджерів освіти до рефлексивного управління.

**Об'єкт дослідження** – процес професійної підготовки менеджерів освіти.

**Предмет дослідження** – теоретичні і методичні засади розроблення системи професійної підготовки менеджерів освіти до рефлексивного управління.

**Провідна концептуальна ідея дослідження** полягає в тому, що підготовка менеджерів освіти до рефлексивного управління розглядається як вид спеціальної професійної підготовки на основі спрямованої самоорганізації, що забезпечує формування і розвиток компетентності з рефлексивного управління.

Така підготовка ґрунтується на філософському вченні про людину як біосоціальну істоту, суб'єкта матеріальної й духовної культури людства та власного саморозвитку, із її індивідуальними можливостями, задатками й потребами в неперервній професійній самореалізації.

Запропонована концепція дослідження включає три взаємопов'язаних концепти – методологічний, теоретичний, методичний.

**Методологічний концепт** ґрунтується на теоретико-методологічних підходах: **особистісно орієнтованому** (Ш. Амонашвілі, І. Бех, І. Зязюн, О. Киричук, Л. Кондрашова, В. Кремень, О. Пехота, О. Савченко, В. Сєріков, І. Якиманська), який вимагає визнання особистості майбутнього менеджера освіти як продукту суспільно-історичного розвитку, носія унікальності, передбачає акцентування в процесі підготовки на саморозвиток здібностей, творчого потенціалу, самовизначення, самореалізації та на створенні для цього належних умов; **аксіологічному** (Н. Асташова, І. Бех, І. Зязюн, В. Крижко, В. Лутай, О. Сухомлинська), який дає змогу вивчати процес підготовки менеджера освіти з погляду аналізу його можливостей щодо задоволення потреб педагогічного колективу, особистості здобувачів освіти, розвитку їхніх життєвих та професійних цінностей; **компетентнісному** (І. Бех, Н. Бібік, Н. Брюханова, Л. Ващенко,

І. Єрмаков, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пошетун, О. Савченко, С. Трубачева), який у змісті теоретичної і практичної підготовки менеджера освіти виокремлює рефлексивну складову, що сприяє реалізації рефлексивних здібностей та забезпечує саморозвиток особистості магістрантів; **культурологічному** (А. Арнольдов, Є. Бондаревська, І. Зязюн, Н. Крилова, О. Рудницька, Г. Тарасенко, Н. Щуркова), що прогнозує ставлення до суб'єкта підготовки як до творця нових елементів загальної й професійної культури, тобто розвиток майбутнього менеджера освіти як творчої особистості в професійному соціально-педагогічному закладу освіти; **синергетичному** (І. Ансоф, Х. Ітама, П. Корнінг, О. Князева, В. Кремень, В. Лутай, К. Майнцер, В. Сабелл, Г. Хакен), що передбачає розгляд всіх соціальних систем як відкритих, нестійких, нелінійних середовищ, які постійно перебувають у стані хаосу та порядку і завдяки свідомій спільній дії елементів цих систем прагнуть до самоорганізації; **рефлексивному** (А. Авілов, О. Бех, Ю. Бех, Т. Бурлакова, Є. Варламова, Т. Давиденко, С. Степанов), що, з одного боку, забезпечує предметне бачення досліджуваної реальності, а з іншого – дозволяє технологічно її освоювати і перетворювати за допомогою конкретної діяльності для досягнення тих чи інших цілей і вирішення практичних завдань.

**Теоретичний концепт** підготовки становлять: ідеї й наукові узагальнення щодо реформування та модернізації освіти в умовах демократизації суспільства (С. Кирсюк, В. Кремень, В. Луговий, Ю. Молчанова, В. Огнев'юк, Н. Протасова, О. Савченко, С. Сисоєва, Ж. Таланова); положення оновленої парадигми освіти (В. Андрущенко, М. Згурська, Н. Мельник, Л. Сподін); положення філософії професійної педагогічної освіти (І. Бех, В. Гриньова, В. Кремень, В. Радул); наукові основи управлінської діяльності менеджерів освіти (Т. Давиденко, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Л. Карамушка, В. Луначек, В. Маслов, Є. Павлютенков, Є. Хриков); теорії управління освітніми системами (О. Боднар, В. Вербицький, Т. Давиденко, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Л. Карамушка, Н. Коломінський, Ю. Конаржевський, В. Маслов, Є. Павлютенков, Є. Хриков, Т. Шамова); конкретно-історичні дослідження розвитку освітньої системи України (Л. Артемова, В. Огнев'юк, С. Сисоєва, А. Субетто, А. Фурман); психолого-педагогічні дослідження поведінки



людини в соціумі (В. Богданов, А. Коваленко, М. Лукашевич, В. Пилипенко, А. Орбан-Лембрик); теоретичні праці з питань кібернетики, синергетики, моделювання діяльності соціально-педагогічних систем (В. Буданов, А. Возній, А. Євтодюк, Є. Князева, В. Лутай, М. Таланчук, М. Федорова); об'єктивні закономірності процесів самоорганізації й адаптації в системах різної природи (Дж. Ван Гіг, А. Мамінонов, Г. Єльнікова, Г. Рузавін, Е. Сєдов, А. Урсул); теорії рефлексивного управління (О. Анісімов, Ю. Красовський, А. Лефевр, В. Лепський, М. Найдьонов, А. Светлорусова, Г. Смолян, Г. Щедровицький); концепції спрямованої самоорганізації і концепції трансформації зовнішніх вимог у внутрішні мотиви в управлінні закладами освіти (Г. Єльнікова), а також нормативно-правова база розвитку вищої освіти в Україні (Закон України «Про освіту» (2017 р.), Закон України «Про вищу освіту (2014 р.), «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013 р.), постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011 р.).

**Методичний концепт** передбачає розроблення та впровадження у процес професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти концепції та моделі їхньої підготовки до рефлексивного управління, науково-методичного матеріалу щодо організації діяльності структурних підсистем, які можуть використовуватися в практичній роботі закладів вищої освіти з метою модернізації процесу підготовки менеджерів освіти, максимального розкриття їх потенціалу, реалізації інтелектуальних, культурних, творчих можливостей та забезпечення конкурентоздатності учасників освітнього процесу.

Отже, сукупність теоретичних положень та організаційно-методичних заходів підготовки менеджерів освіти на другому (магістерському) рівні вищої педагогічної освіти забезпечує ефективний розвиток компетентності з рефлексивного управління.

**Провідна ідея концепції** знайшла своє відображення у загальній гіпотезі про те, що якість професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти до рефлексивного управління підвищиться за умови розроблення та впровадження методичної системи на засадах розвитку спрямованої самоорганізації магістранта. Відповідно до загальної гіпотези дослідження конкретизовано **часткові гіпотези**,

які передбачають, що підвищення якості підготовки майбутніх менеджерів освіти до рефлексивного управління є можливим, якщо:

- метою підготовки майбутніх менеджерів освіти до рефлексивного управління закладом освіти є формування рефлексивного середовища, що має проблемний характер та складається з рефлексивних практик, які вирішуються за наявності достатнього рівня розвитку рефлексивної компетентності, здатності до самовизначення та самореалізації, на основі фундаментальних, філософських та галузевих законів, теорій і категорій;

- зміст професійної підготовки реалізується в цілісному педагогічному процесі, що має проблемно-інноваційний характер, створює рефлексивне освітнє середовище, сприяє формуванню компонентів компетентності з рефлексивного управління, основою розвитку якої виступають процеси самовизначення, самореалізації, саморозвитку магістрантів як суб'єктів педагогічної й управлінської діяльності;

- методи професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти до рефлексивного управління реалізують механізми інтеграції потенційних можливостей та їх перетворення в рефлексивні якості суб'єкта, засоби усвідомлення майбутньої професійної діяльності на основі фундаментальних філософських законів, теорій і понять з елементами підтримки й використовуються на кожному етапі діяльності;

- ефективність підготовки майбутнього менеджера освіти до рефлексивного управління закладом освіти залежить від рівня розвитку рефлексивної компетентності, що притаманна природі педагогічної діяльності.

Для досягнення мети, розв'язання завдань використано сукупність взаємопов'язаних **методів дослідження**:

- а) теоретичних: аналіз (ретроспективний, системний) – для визначення схожих рис та особливостей підготовки менеджерів освіти в Україні та за кордоном; узагальнення і систематизація науково-теоретичних положень – для уточнення суті основних наукових понять, істотних для розроблення проблеми дослідження; концептуалізація та прогнозування – для розроблення і наукового обґрунтування

концепції підготовки майбутніх менеджерів освіти до рефлексивного управління в процесі їхнього навчання на другому (магістерському) рівні вищої педагогічної освіти; моделювання – для розроблення і теоретичного обґрунтування моделі підготовки майбутніх менеджерів освіти до рефлексивного управління;

б) емпіричних: діагностики – для оцінки готовності магістрантів до рефлексивного управління закладами освіти; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний етапи) – для перевірки ефективності моделі підготовки менеджерів освіти до рефлексивного управління закладами освіти;

в) статистичні методи – для відстеження динаміки рівнів готовності майбутніх менеджерів освіти до рефлексивного управління та встановлення наукової достовірності отриманих результатів дослідження за критерієм Фішера.

**Наукова новизна одержаних результатів** полягає в тому, що:

уперше теоретично обґрунтовано та розроблено:

– систему професійної підготовки менеджерів освіти до рефлексивного управління, яка ґрунтується на концепції спрямованої самоорганізації, що забезпечує формування і розвиток компетентності з рефлексивного управління;

– концепцію спрямованої самоорганізації магістранта, яку побудовано на дії рефлексивних механізмів, що обумовлює професійний розвиток майбутнього менеджера освіти;

– модель рефлексивного управління закладом освіти, яку розроблено на засадах рефлексивного підходу, що формує у суб'єктів діяльності здатність до самовизначення, самоорганізації, самореалізації;

– модель формування та розвитку компетентності майбутніх менеджерів освіти з рефлексивного управління, що базується на використанні моделі рефлексивного управління закладом освіти, освітнього рефлексивного середовища, процесу професійної підготовки менеджерів освіти, що створює умови для самореалізації, саморозвитку, дозволяє реалізувати індивідуальний спосіб професійної діяльності;

– періодизацію підготовки менеджерів освіти, в основу якої покладено бінарний лінійний тип періодизації (формування певного виду професійної компетентності обумовлено конкретним періодом розвитку держави), що забезпечує її випереджальний характер і дозволяє визначати проблеми розвитку системи підготовки та використовувати її в процесі підвищення якості професійної підготовки менеджера освіти;

уточнено:

– суть понять: «рефлексивне управління», уточнення полягає в тому, що воно може здійснюватися тільки в процесі суб'єкт-суб'єктних відносин; «компетентність з рефлексивного управління», уточнення полягає в тому, що її сформованість є показником готовності до управлінської діяльності; критерії та показники формування та розвитку компетентності майбутніх менеджерів освіти з рефлексивного управління, уточнення полягає у тому, що вони фіксують якісні зміни у системі знань, умінь, професійно важливих якостей майбутніх менеджерів освіти;

– зміст навчання майбутніх менеджерів освіти шляхом інтеграції педагогічних та управлінських дисциплін, що забезпечує розвиток компетентності з рефлексивного управління;

набула подальшого розвитку теорія адаптивного управління, розвиток полягає в конкретизації положень адаптації на основі рефлексивних процесів.

**Практичне значення** одержаних результатів дослідження полягає в розробленні та впровадженні у процес професійної підготовки менеджерів освіти на другому рівні вищої освіти (освітня спеціальність 073 Менеджмент) моделі їхньої підготовки до рефлексивного управління; авторського навчально-методичного комплексу, що включає: два підручника і один навчальний посібник, навчальні та робочі програми, матеріали лекцій, практичних і семінарських занять, програми практик, контрольні-діагностичні матеріали.

Основні результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Бердянського державного педагогічного університету (довідка № 57/-08/639 від 08.07.2020), Державного закладу «Луганський національний університет імені

Тараса Шевченка» (довідка № 1/237/1 від 05.09.2020), Української інженерно-педагогічної академії (довідка №107-04-11 від 05.02.2021), Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (довідка № 328/1-н від 02.11.2020).

Результати дослідження можуть бути використані викладачами професійних дисциплін для вдосконалення підготовки менеджерів освіти за освітньою спеціальністю 073 Менеджмент.

**Особистий внесок здобувача в опублікованих спільно з іншими авторами працях:** [52] – методологування провідництва з позицій рефлексивного підходу; [258] – аналіз рефлексивної культури та її значення в процесі підготовки майбутнього керівника закладу освіти; [261] – обґрунтування підготовки менеджерів освіти; [268] – методологування провідництва; [288] – визначення структурно-функціональних компонентів рефлексивної культури; [290] – ментальні та методологічні основи менеджменту освіти; [291] – рефлексивний підхід в управлінні освітою; [292, 263] – розгляд наукових підходів до створення рефлексивного освітнього простору; [293] – вплив розвинутої рефлексивної культури на діяльність менеджера освіти; [295] – системоутворююча роль рефлексії у стратегічному управлінні; [296] – визначення рефлексивного середовища та його структурних компонентів; [297] – особливості становлення здобувача другого рівня вищої освіти як майбутнього менеджера освіти в процесі навчання в педагогічному університеті; [444] – особливості підготовки здобувача другого рівня вищої освіти в педагогічному університеті до рефлексивного управління; [445] – синергетичні підходи до управління; [451] – обґрунтування рефлексивних основ методу «бриколаж»; [452] – обґрунтування рефлексивних основ методу «скрайбінг»; [453] – обґрунтування рефлексивних основ поліпарадигмальності.

**Апробація результатів дослідження.** Матеріали роботи обговорювалися та одержали позитивну оцінку на науково-практичних конференціях:

Основні наукові та прикладні результати роботи опубліковано у наступних статтях та тезах:

– міжнародних – «Topical areas of fundamental and applied research II» (Москва, 2012), «European Science and Technology» (Munhin, 2013), «Наука XXI століття: відповіді на виклики сучасності» (Бухарест, 2013), «Обучение и воспитание : методики и практика 2013/2014 учебного года» (Новосибирск, 2013), «Fundamental and applied sciences today» (Москва, 2013), «Global Science and Innovation» ( Chicago, 2013), «Актуальні питання, проблеми та перспективи розвитку гуманітаристики у сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти» (Рубіжне-Луганськ-Житомир-Новочеркаськ-Баку-Ніш-Зелена Гура, 2013);

– усеукраїнських – «Навчання, виховання та розвиток» (Бердянськ, 2009, 2010); «Проблеми та перспективи розвитку інженерно-педагогічної освіти» (Бердянськ, 2010), «Форми і способи забезпечення сталого розвитку приморських територій» (Бердянськ, 2012); «Управлінське забезпечення конкурентоспроможності закладу освіти в нових соціокультурних умовах» (Запоріжжя, 2014), «Актуальні питання підготовки майбутніх фахівців педагогічної освіти в умовах освітніх трансформацій» (Мелітополь, 2017), «Сучасна управлінська думка: нові підходи та парадигми» (Бердянськ, 2019), «Адаптивні системи управління в освіті (Харків, 2019), «Адаптивні процеси в національній системі освіти» (Харків, 2020).

**Публікації.** Зміст та основні результати дисертації відображено в 53 публікаціях, з яких 35 одноосібних, у тому числі 1 монографія (одноосібна), 1 навчальний посібник (одноосібний); 19 статей у провідних фахових виданнях України; 15 статей – у зарубіжних періодичних виданнях; 12 тез – у збірниках науково-практичних конференцій; 2 підручника у співавторстві, рекомендованих Міністерством освіти і науки України; 3 колективні монографії.

**Матеріали кандидатської дисертації** на тему «Педагогічна корекція девіантної поведінки старшокласників» зі спеціальності 13.00.07 – теорія та методика виховання була захищена у 2006 році в Інституті проблем виховання Національної академії педагогічних наук України. Матеріали кандидатської дисертації в тексті докторської дисертації не використовувалися.

**Структура дисертації.** Робота складається зі вступу, п'яти розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (452 найменування, з

яких 29 – іноземними мовами) і 9 додатків на 51 сторінці. Загальний обсяг дисертації складає 485 сторінок, обсяг основного тексту – 377 сторінок. У тексті ілюстративний матеріал поданий у 9 таблицях та 11 рисунках.

## **РОЗДІЛ 1**

### **ПІДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

#### **1.1. Періодизація підготовки менеджера освіти**

Реформування системи освіти залежить від рівня підготовки педагогічних кадрів, особливо менеджерів освіти. Управління закладом освіти є таким, що враховує всі фактори, які впливають на нього і характеризує напрям сучасних трансформацій в освіті. Це посилює значимість професійної підготовки менеджерів освіти, і як результат, їх готовність до здійснення управлінських функцій з урахуванням соціально-педагогічних умов роботи закладу освіти.

У сучасних умовах демократизації суспільства, оновлення змісту і структури освіти, зростання автономності діяльності закладів освіти, особливого значення набуває питання розвитку теорії професійної культури менеджерів освіти. Переосмислення теорії управління закладом освіти, поява нових управлінських функцій обумовлює нові вимоги до підготовки керівних кадрів.

Аналіз вивчення проблеми підготовки менеджерів освіти дозволяє зробити висновок, що ця проблема ще недостатньо розроблена в педагогічній науці.

Дослідження питань становлення та розвитку системи підготовки менеджера освіти у вітчизняній педагогічній теорії (початок XX ст. – початок XXI ст.), передбачає визначення поняття «періодизація».

Проблема періодизації – визначення певних періодів – одна з найбільш складних, комплексних і багаторівневих проблем наукового знання; одна з головних наукових проблем, особливо гуманітарної сфери: що береться за основу періодизації, який контекст вкладаємо в той чи інший період, що виступає рушійною силою змін, як відбувається розгортання певного науково-дослідного поля. Вона вимагає досконалого вивчення об'єкта дослідження, суміжних з ним наук, розвиненого наукового світогляду дослідника. Чітка періодизація дозволяє зрозуміти структурні особливості науки, генезу й еволюцію її ідей, концепцій,



методів, тенденцій розвитку; полегшує виявлення її внутрішніх закономірностей, дає можливість наукового узагальнення.

Значний внесок у розробку проблеми періодизації процесів розвитку системи підготовки менеджерів освіти в Україні зробили: К. Авраменко, Н. Беспалова, В. Берека, Я. Бурлака, Л. Васильченко, В. Григораш, Н. Гупан, С. Крисюк, В. Олійник, Л. Карамушка, С. Майборода, А. Мармазов, В. Пікельна, О. Сухомлинська, Л. Сущенко, Т. Сорочан, А. Черкасов [42; 63; 102; 193; 288; 365; 376].

Аналіз історико-педагогічної літератури дозволив зробити висновок, що вчені розглядали окремі аспекти визначення сутності поняття «періодизація» і виявлення загальних положень періодизації з проблеми історії розвитку теорії професійної культури менеджерів освіти у вітчизняній педагогічній теорії (початок XX ст. – початок XXI ст.). Тому проблема залишається недостатньо розробленою і мало вивченою.

Під періодизацією слід розуміти логічне розмежування досліджуваного періоду відповідно до його якісної характеристики, самостійності його окремих етапів. Така характеристика повинна відображати як загальні закономірності розвитку суспільного життя, так і специфічні за своїм змістом суттєві моменти основних методів і форм генези проблеми, визначати етапи її розвитку.

Періодизація – це метод, що дозволяє створювати цілісну модель певного педагогічного явища, як концентрованого виразу його структури; це певна схема, на яку ми нанизуємо безліч подій – результатів нашої пізнавальної діяльності у вигляді фактів, які у своїй сукупності становлять образ певного явища, виступають у якості об'єкта періодизації – об'єкта пізнання.

Таким чином, періодизація виступає як інструмент пізнання об'єкта, сприяє уточненню або трансформації первісного образу.

Новий образ об'єкта, вдосконалений на основі створеної нами моделі періодизації, невідворотно буде корегувати і саму модель періодизації. Як результат і узагальнення дослідження, форма синтетичного типу досліджень, періодизація відображає логіку процесу розвитку об'єкта пізнання, представляє собою формулу,

й одночасно є методологічним засобом, одним з інструментів пізнавальної діяльності. Серед безлічі схем періодизації, які використовуються у наукових дослідженнях, можна виокремити найбільш поширені бінарні типи: загальна та спеціальна; тотальна і локальна; лінійна і лінійно-ієрархічна.

Періодизація традиційно ґрунтується на принципі розвитку, але, незважаючи на це, буде мати різні варіанти в залежності від того, яка ідея (теорія) розвитку буде покладена у основу. Фактори, що визначають специфіку моделі періодизації, наступні: образ часу у його конкретно-історичному вигляді; пріоритетна модель історії (прогрес, регрес, циклічність, флуктуація, множинність траєкторій, пульсуюча і т.д.); еволюційний або функціональний підхід до системи координат, у яких вибудовується періодизація та ін. [469].

Процес побудови періодизації передбачає врахування її основних компонентів: об'єкт періодизації – явище-процес, який ми розглядаємо в його розвитку; конкретні інтервали часу, що виокремлюються; суб'єкт періодизації – той інтервал часу, який відображає собою специфіку течії історичного часу та виражається у його основних категоріях; встановлення субординації, тобто визначення змісту кожної категорії за обсягом (кількості історичного часу), є не менш важливою для побудови будь-якої моделі періодизації. Слід враховувати й практику метафоричності суб'єктів періодизації; атрибут періодизації – назва суб'єкта-інтервалу [288; 469].

Проблемно-орієнтований тип дослідження передбачає міждисциплінарну структуру та включення в свій первісний принцип дисциплінарної матриці, яка була запроваджена Т. Куном [198] і застосовувалася як аналог парадигми. Поняття «дисциплінарної матриці» дозволяє відповісти на питання, яким чином здійснюється проектування символічних конструкцій на сферу досвіду. Абстракції можуть співвідноситися з реальністю за допомогою аналогій, тобто використання вже вирішених завдань у якості евристичних моделей для вирішення завдань в інших галузях науки.

Структура дисциплінарної матриці складається з трьох компонентів:

- символічні узагальнення – формальний апарат, який служить для вираження основних узагальнень, прийнятих усіма членами наукового співтовариства;
- метафізична парадигма – концептуальна модель, система методологічних і філософських принципів для пояснення;
- цінності – стандарти, нормативи, приклади розв’язання дослідницьких завдань.

У процесі закріплення зразків наукової діяльності, у зберіганні і передачі традицій особлива роль належить науковому співтовариству. Поєднання проблеми інституалізації науки з проблеми дисциплінарності дозволяє розглядати категорію «наукове співтовариство» як ключову параметричну характеристику наукової дисципліни.

Саме на дисциплінарному рівні здійснюється синтез когнітивних і соціальних аспектів науки: нова парадигма об’єднує представників певної групи дослідників, які у свою чергу, приймаючи її нормативи, перетворюються на професійне спеціалізоване наукове співтовариство. Систематична професійна освіта стає найважливішим фактором формування, зберігання та передачі традицій – дисциплінарної матриці.

Таким чином, у процесі дослідження базових позицій вчених з проблеми становлення та розвитку системи підготовки менеджерів закладів освіти, дотримуючись бінарності типів і структури дисциплінарної матриці, ми запропонували власну періодизацію цього процесу.

У цій схемі використаний бінарний лінійний тип періодизації (конкретний період у розвитку держави – формування певного виду професійної культури у менеджера освіти).

Процес становлення та розвитку системи підготовки керівників, був умовно поділений на два великі періоди (кожен період включає в себе кілька етапів): період формування організаційно-виконавської культури (1917 – 1990 рр.) і період формування рефлексивної культури (1990 – 2017 рр.).

Пропонуємо авторську періодизацію континууму становлення управлінської науки по керівництву закладом освіти (підрозділ 1.2).

## **1.2. Організаційно-виконавська культура менеджера освіти як результат традиційної підготовки**

### **Організаційно-номенклатурний період – 1917-1930 рр.**

Проблеми історичного розвитку галузі управління в освіті та становлення професії керівників навчальних закладів розглядалися у наукових працях: С. Майбороди (управління закладами освіти України), О. Мармази (становлення та розвиток управління в галузі освіти), В. Пікельної (зародження науки управління освітою та її розвиток), Л. Васильченко, І. Гришиної, (історіографія проблеми формування професійної компетентності керівників шкіл), В. Береки (історико-педагогічний аналіз проблеми фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти) [46; 74; 238 288]. Проте, не дивлячись на ґрунтовність цих наукових досліджень повністю не визначені всі основні періоди розвитку системи підготовки керівників закладів освіти. Найбільш проблемний період – перший – з 1917 по 1930 роки.

Практика управління виникла у часи, коли людина почала усвідомлювати себе суспільною істотою, проте осмислення цього факту відбулося на рубежі XIX-XX століття.

Історія вітчизняної школи у радянський період розвивалася дуже драматично та складалася з багатьох протиріч. У ній відслідковувалося декілька великих етапів, що збігалися з важливими періодами розвитку країни.

Необхідно підкреслити, що шляхи розвитку теорії управління в Україні були іншими ніж за кордоном. Виняток складає тільки період УНР (короткий час формальної державної незалежності початку 20-х років), який характеризувався певною культурною та мовною свободами, що сприяло здійсненню самостійної освітньої політики [269; 288].

В цей час, в Україні було створено унікальну систему професійної освіти, яка відповідно до вимог свого часу складалася з трьох ланок: нижчої, середньої та вищої. Вона була максимально орієнтованою на потреби народногосподарського

комплексу та спромоглася вдало вирішувати соціальні проблеми молодого покоління.

Становлення системи управління освітою ґрунтувалося на законодавчих актах незалежної України і тому нові форми й методи управління при вирішенні важливих питань управління освіти знайшли своє відображення у колегіальному, зваженому підході до думок, висловлених фахівцями, вченими, управлінцями. Про це, свідчать рішення Всеукраїнського професійного з'їзду 1917 р.

Навіть у скрутний час економічної і політичної нестабільності у 1918 р. була розроблена ціла низка законів стосовно освіти. Діяльність центральних та місцевих органів управління спрямовувалася насамперед на розширення мережі закладів освіти, а саме на реорганізацію закладів освіти та утворення чіткої системи управління, що давало змогу оперативно вирішувати організаційні питання, створювати необхідні умови для відкриття нових закладів освіти [425].

Зміна напрямку розвитку освіти вимагала і реформування в управлінський системі. Існувала чітко визначена тенденція в управлінні – керуватись принципами демократизму, децентралізму і національно-персональної автономії, оголошеної третім Універсалом УНР.

Головна мета органів управління освітньої системи зводилась до:

- а) професійної компетенції керівництва;
- б) внутрішнього самоконтролю закладів освіти;
- в) демократизації освітньої системи;
- г) відмови від монополізму державної школи;
- д) єдності і безперервності процесу освіти.

На державні органи управління покладалися обов'язки створити належні умови для реформування системи освіти, стимулювання діяльності викладачів та учнів, забезпечення їм необхідних умов для нормальної діяльності, раціональне планування мережі закладів освіти, регулювання витрат на освіту, прогнозування чисельності підготовки фахівців, виходячи з потреб суспільства, визначення головних напрямів галузевої освіти з урахуванням регіональних особливостей [193; 285; 288; 347; 391; 425].

Після повалення УНР Україна стала частиною іншої держави – СРСР і розвідку розвитку становлення процесу управління у закладі освіти треба здійснювати з урахуванням цього об'єднання.

Дореволюційну управлінську бюрократію змінила нова – «робітничо-селянська», партійно-державна бюрократія на чолі з більшовицькою елітою. Її представники походили з різних соціальних і культурних середовищ. У ці роки бере початок феномен партійно-державної номенклатури, що знаходилась при владі протягом сімдесяти років і володіла монополією в усіх сферах суспільного життя та спиралася на потужну державну політичну машину. Люди, що посіли державні пости, не мали досвіду управління, у партії вони були відомі як революційні «вожді», теоретики і пропагандисти.

До складу керівних кадрів влилися десятки тисяч «людей з народу» – малограмотні, малокультурні та просто кар'єристи, які скористалися членством в правлячій партії з метою далекою від первісних, нехай утопічних, але високих ідеалів [197; 288; 391].

У резолюції IX з'їзд партії, у квітні 1920 р. було наголошено на тому, що зміст керівництва є проявом пролетарської диктатури. Управлінську ієрархію очолювали керівники, що отримали назву «номенклатура». Безпосередньо кадрами відали Оргбюро ЦК РКП(б) та, працюючий під його керівництвом, Обліково-розподільний відділ ЦК.

Якщо керівник потрапляв в «номенклатурну обойму», він ставав «керівником-універсалом», здатним очолити будь-яку галузь адміністративного управління. З'явилася «спеціальність» – «керівний номенклатурний працівник», для якої не потрібно ні спеціальної освіти, ні досвіду. Це й дозволяло перекидати таких працівників з однієї посади на іншу, з однієї галузі в іншу. Пересування їх з центру в губернії, з установи в установу вели до плинності кадрів, знижували відповідальність за роботу, бо керівники відчували себе тимчасовими працівниками.

Політична культура, навички управління, психологія керівників в роки громадянської війни продовжували формуватися в атмосфері надзвичайної ситуації, розрухи, голоду, крайнього централізму управління, «бойових» наказів.

Чималу роль відігравало трактування диктатури пролетаріату як придушення всіх незгодних з нею, по відношенню до яких не обов'язково дотримуватися норм законності. Партійна установка – ставитися до людини в залежності від її класової приналежності – закріплювала в свідомості образ «ворога», що сприяло беззаконню, зміцнювало переконання в тому, що в ім'я «історичної» місії все «дозволено», «мета виправдовує засоби». Так зникало уявлення про те, що морально, а що аморально.

Фактично після жовтня 1917 року почався період руйнування існуючої системи освіти. Знищувалися структури шкільного управління, зачинялися приватні заклади освіти, духовні освітні заклади, було введено заборону на викладання давніх мов та релігії.

Для усунення неблагонадійних вчителів Державна комісія з освіти прийняла постанову, що до липня 1918 року вимагала провести у всіх «радах народної освіти» переобрання вчителів за їх заявами, що супроводжуються належними свідченнями, а також рекомендаціями політичних партій та оприлюдненням своїх педагогічних і суспільних поглядів. Ця чистка повинна була визначити склад вчителів нової школи.

Відміна у 1919 році наукових ступенів полегшила просування на професорські місця молодих представників «червоної професури». Прийнятий у 1921 році перший радянський «Устав вищої школи» регламентував всі сторони діяльності вищих навчальних закладів. Було створено радянський апарат управління вищими навчальними закладами, пріоритет у отриманні вищої освіти надавався робітникам та селянам.

Погляди на діяльність керівника, як професіональну, зустрічали доволі значний опір. Це обґрунтовувалось тим, що для цієї діяльності не потрібна спеціалізована підготовка, це не більш ніж посада, яку тимчасово займає людина іншої професії [196]. В управлінні завжди діяли фахівці вузької спеціальності, що не отримували спеціальної підготовки у такій складній галузі, як управління соціально-економічними системами [176].

Перші спроби підготовки керівників освіти були здійснені у 1921 році, коли було створено Центральний інститут організаторів освіти Е. Літкенса, на базі якого

здійснювалася підготовка керівних кадрів у галузі професійної освіти, політико-виховної роботи. Строк навчання складав 2 роки [352].

У 1924 році на базі інституту було створено організаційно-інструкторський факультет Академії комуністичного виховання ім. Н. Крупської, але до 1929-1930 рр. базова підготовка керівників фактично зупинилася та була змінена на масову перепідготовку організаторів освіти на базі Центрального інституту підвищення кваліфікації кадрів народної освіти. Навчання організаторів було ускладнено низьким рівнем освітньої підготовки: 2/3 слухачів не мали вищої освіти. Відсутність спеціальної освіти компенсувалася підвищенням їх кваліфікації, короткотривалими курсами, практичним досвідом.

Провідними формами роботи були конференції завідуючих ВНО, місцеві курси. У подальшому розширювалися масштаби очно-заочних форм підвищення кваліфікації керівників освіти. Це були в основному 2-х місячні курси з лекційно-практичними формами занять. Головне місце займала самоосвіта. Таким чином, базова підготовка проіснувала 8 років.

У своїй розвідці, А. Светлорусова, підкреслює, що період з 1918 р. до 1930 р., характеризувався відсутністю професійної підготовки керівників, вона спиралася на «Положення про єдину трудову школу» (1918 р.), у якому було визначено, що завідувач школи обирається педагогічним колективом із вчителів школи. Завідувач, підкреслює автор, був виконавцем розпоряджень колективу, а вищим органом була шкільна Рада.

В цей період опубліковані наукові праці М. Іорданського «Керівництво закладом загальної середньої освіти» (1918 р.) і монографія «Школознавство», у яких досліджувалися та розглядалися питання теорії управління закладом загальної середньої освіти. А. Светлорусова визначає цей період, як авторитарно-функціональний [286].

У науковій праці «Управління навчальним закладом» В. Григораш наголошує на тому, що у 20-ті роки починає удосконалюватися державний апарат управління і цей процес відбився у «Статуті єдиної трудової школи» (1923 р.) щодо прав та обов'язків керівників. У розділі «Управління закладом загальної середньої освіти»



вперше було визначено функціональний статус завідуючого закладом освіти: керівництво педагогічною, адміністративною та господарською частиною; керівник зобов'язаний стежити за перебігом навчально-виховного процесу, за розвитком учнівського самоврядування, організацією праці школярів та створенням системи ідейно-політичного виховання. У його функціональні обов'язки входило все, що стосувалося санітарно-гігієнічного стану шкільного приміщення, його ремонту, матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу. Завідуючий закладом загальної середньої освіти отримував право скасовувати рішення шкільної Ради, та в окремих випадках приймати самостійні рішення. В. Григорах визначає цей період, як період інтенсивної розробки теорії внутрішньошкільного управління [46].

Не менш важливою є монографія А. Кузьмінського «Післядипломна педагогічна освіта: теорія і практика», у якій детально вивчено історію та проблеми становлення та розвитку системи національної післядипломної педагогічної освіти, проаналізовано теоретичні й організаційно-педагогічні засади функціонування закладів післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Він наголошує на тому, що період з 1917 – 1930 рр. характеризується формуванням післядипломної педагогічної освіти як підсистеми педагогічної освіти; переходом від проведення епізодичних курсів до масової перепідготовки вчителів; диференціацією післядипломної освіти педагогів міських і сільських шкіл; забезпеченням неперервності післядипломної педагогічної освіти шляхом взаємозв'язку курсової підготовки, методичної роботи, самоосвіти; національним спрямуванням змісту; українізацією як обов'язковим елементом підвищення кваліфікації; урахуванням національних і регіональних особливостей; ідеологізацією [176; 288].

На основі проведеного фундаментального дослідження становлення й розвитку системи післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні, С. Крисюком запропоновано періодизацію розвитку післядипломної освіти педагогічних кадрів та визначено цей період (1917-1930 рр.), як період формування окремих елементів системи підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів за різних форм державної влади в Україні [193; 288].

Грунтовне дослідження цього питання В. Берекою дає йому підстави зробити висновок, що процес професійної підготовки майбутнього керівника освіти можливо розглядати як соціально-педагогічний феномен, що зумовлюється соціально-історичними, суспільно-політичними, економічними факторами розвитку суспільства. Він характеризує період 1917-1930 років, як період розвитку методичного забезпечення управління [46].

Аналіз наукових робіт, в яких розкриті особливості підготовки керівних педагогічних кадрів в період 1917-1930 років, дає можливість наголосити на тому, що в цей період цілеспрямованої науково обґрунтованої системи підготовки не існувало, управління здійснювалося переважно не фахівцями, а «номенклатурними працівниками», тому цей період ми визначили як організаційно-номенклатурний.

Перший (організаційно-номенклатурний) період становлення системи підготовки керівників навчальних закладів можна схарактеризувати, як період, коли було зруйновано стару систему підготовки, але ознаки нової ще не були сформовані. Керівні посади займали люди, що не мали відповідної фахової освіти, а призначалися на ці посади відповідно їх політичних поглядів та відданості справі партії. Проте перші ознаки розуміння необхідності створення такої системи вже виявляються [285].

### **Регламентно-контролюючий період – 1930-1960 рр.**

На початку 30-х років змінився зміст та методи навчання у школі. Були перепрацьовані шкільні програми, створені нові посібники, запроваджено викладання всесвітньої та вітчизняної історії. Основною формою організації навчального процесу став урок, вводиться чіткий розклад занять, правила внутрішнього розпорядку. Складається стала шкільна система зі спадкоємністю ступенів. Проте нова система мала багато недоліків: безальтернативність та жорстка уніфікація змісту принципів, змісту та організації навчального процесу, відхід від педагогічних нововведень та пошуків.

У закладах освіти запроваджувалося жорстке адміністрування, регламентація усього шкільного життя, скасовувалося шкільне самоврядування; у школі, як і суспільстві взагалі, посилено насаджувався культ особистості Сталіна. Під пильною увагою партійних органів здійснювалося викладання суспільствознавства, історії, географії. Нові програми з суспільствознавства вказували, що в старих програмах «недостатньо висвітлено роль більшовиків у організації робітничого класу й, зокрема, роль тов. Леніна і тов. Сталіна.

Жорсткий контроль над системою освіти обмежував самостійність вчителя, яка зводиться до того, щоб кожен робітник педагогічного фронту, кожен вчитель зрозумів, що всі ці перемоги здобуті на основі марксистсько-ленінської педагогічної теорії – вчення про комуністичне виховання, що утворили Маркс – Ленін – Сталін, на основі ухвал нашої партії в питаннях школи та виховання – ухвал, що являють собою документи величезного теоретико-педагогічного значення [288; 420].

Головною функцією управління, тобто провідною діяльністю 30-х років керівника, став контроль. Централізація керівництва на всіх рівнях, перевага авторитарного стилю управління, жорстка регламентація діяльності педагогів, учнів і самих керівників породжували механічне, бюрократичне виконання управлінських функцій та призвели до зниження творчої активності [288].

Тому, в 30–40 роки публікації щодо управління закладом загальної середньої освіти зводилися до висвітлення різних форм, видів, методів контролюючої діяльності керівників освітніх закладів (Б. Барабаш, А. Волконський, Є. Петровський). Проте, за даними 1933 року вищу освіту мали лише 13,5% директорів неповних середніх та середніх шкіл [35; 265; 288; 352].

Постановою «Про структуру початкової та середньої школи» у 1934 році посаду завідувача школи перейменовували на директора. В цей час, відсутність фахової освіти керівників шкіл компенсувалася підвищенням їхньої кваліфікації шляхом організації короткострокових курсів, нарад, конференцій. Важливим фактором, що визначав готовність особистості виконувати функції керівника, була ідейна та політична відданість ідеалам комуністичної партії.

Досягненням радянської системи освіти в досліджуваний період є створення спеціалізованих закладів підвищення кваліфікації педагогічних працівників – Інститутів удосконалення вчителів (ІУВ). Так, 5 лютого 1939 р. відповідно до постанови «Про організацію в системі Наркомату освіти інститутів удосконалення вчителів» № 86 було визначено, що «...для організації системної роботи з вчителями в галузі удосконалення педагогічних наук за фахом й оволодіння марксистсько-ленінською наукою» у Києві та Харкові без відриву від виробництва було створено Інститути удосконалення вчителів. На народний комісаріат освіти до 1 березня 1939 покладалося завдання розробити та опрацювати «Положення про Інститути удосконалення вчителів», врахувавши досвід роботи подібних інституцій РРФСР [186; 288].

17 березня 1939 Постановою РНК УСРР № 956 про реорганізацію обласних методичних кабінетів, Інститути створюються в інших областях України [243].

Початковий етап функціонування ІУВ визначається «Положенням про республіканський, крайовий (обласний) інститут удосконалення вчителів», затвердженим наказом народного комісаріату освіти УРСР від 21 лютого 1939 р. № 1203 та впровадження в межах підпорядкованих радянській владі з вересня 1939 р. західноукраїнських областей.

Зазначимо, що поряд із інститутом створювалися інші методичні установи. Їх завданням стало «підвищення кваліфікацій вчителів та ознайомлення їх з новими, радянськими методами навчання» [424]. Загальне керівництво цим процесом здійснювалося народним комісаріатом освіти УРСР. У його постанові від 3 листопада 1939 р. Щодо реорганізації системи освіти у Західній Україні, крім іншого, наголошувалося на необхідності «опрацювати конкретні заходи в справі реорганізації системи народної освіти та політосвітніх установ, залучивши до цієї роботи обласні та центральні методичні кабінети та науково-дослідні установи».

На республіканські інститути удосконалення вчителів покладалося загальне методичне керівництво перепідготовкою та підвищенням кваліфікації; розробка планів масової перепідготовки та підвищення фаху працівників освіти через систему закладів освіти, що входили до його складу; створення навчальних матеріалів та

допоміжної літератури й організації допомоги працівникам освіти. Крім цього, було покладено завдання підвищення кваліфікації керівних кадрів народної освіти і надання методичної допомоги республіканським, крайовим, обласним, міжрайонним, окружним, міським ІУВ. Зазначені установи проводять курси для вчителів при канікулярних перервах у школах [284; 269; 288].

При ІУВ створювалися такі факультети: історії; мови і літератури за відділами: української мови і літератури, російської мови і літератури, іноземної мови; природничих наук із відділами біології та хімії; географічних наук; фізико-математичних наук; а також відділи: початкової школи; керівних кадрів шкіл та органів народної освіти; фізкультури, військових керівників, музичного виховання, малювання та креслення. Кожна структурна одиниця могла прийняти до 90 осіб [243; 288; 312].

Основними завданнями і функціями інститутів як навчально-методичних закладів стали: підвищення кваліфікації вчителів та інших кадрів освіти; вивчення, узагальнення і впровадження передового педагогічного досвіду, досягнень педагогічної науки; вивчення стану педагогічного процесу в школі, якості знань, рівня вихованості учнів; підготовка рекомендацій щодо поліпшення якості навчально-виховної роботи; проведення експериментальної роботи в педагогічній галузі; надання допомоги районним і міським методичним кабінетам, школам, іншим установам народної освіти в організації методичної роботи та самоосвіти вчителів [67; 284; 288].

Таким чином, до кінця 30-х років державою були створені умови, за яких підвищення кваліфікації вчителів стало не приватною справою, а обов'язком, частиною педагогічної діяльності. З тих пір, не можливо було працювати в радянській школі, не підвищуючи свою кваліфікацію.

Всього до початку 1938/39 навчального року в УРСР нараховувалося 129 вищих навчальних закладів.

У 1938 р. були затверджені однотипні для всіх університетів країни навчальні плани. Особливість їх полягала в тому, що вони відбивали риси університетської освіти, що спирається на широку науково-теоретичну базу. Остаточна була

визначена структура навчального плану: загальнотеоретична підготовка, загальна підготовка і на останніх курсах – підготовка з конкретної спеціальності. У планах передбачалися курси за вибором.

У повоєнні роки виразно позначилася тенденція щодо практичної спрямованості науково-педагогічної літератури та публікацій на допомогу керівникам шкіл, для підвищення рівня їх функціональної компетентності.

Були зроблені перші спроби розглядати діяльність директора школи з позицій системного підходу. Вчений та практик В. Сухомлинський послідовно розкриває сутність шкільного керівництва, форми, методи та зміст роботи директора школи з організації освітнього процесу. Він наголошує на тому, що результативність діяльності керівника залежить від рівня його ділової кваліфікації.

Події в державі кінця 50 – початку 60-х років (період Хрущовської відлиги) свідчать про демократичні тенденції в розвитку суспільного управління. Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям та подальший розвиток системи народної освіти в СРСР» 1958 р., проголосив завдання восьмирічної освіти, політехнізації, залучення дітей до суспільно-корисної праці.

У ньому визначалося, що директор здійснює управління закладом освіти, оптимально поєднуючи єдиноначальність та колегіальність, спирається в своїй діяльності на педагогічну раду, на партійні та профспілкові організації, залучає на допомогу школі батьків учнів, шефські підприємства. В. Сухомлинський у роботі «Розмова з молодим директором школи» змальовує внутрішню управлінську функції керівника школи, розкриває такі функції директора, як учительську, виховну, організаційну. Він підходить до розкриття причинних зв'язків та закономірностей у роботі керівника [288; 313; 358; 389].

За даними дослідження В. Береки [46], упродовж тривалого періоду спостерігається відсутність розробок з проблем школознавства. І лише у 1952 році виходить у світ фундаментальна праця І. Новікова «Організація навчально-виховної роботи в школі», де розкривалися питання планування, організації внутрішшкільної діяльності, внутрішньокільного контролю, підвищення кваліфікації на базі систематичної методичної роботи. Дещо пізніше свої дослідження з управлінської

тематики опублікували Є. Петровський («Керівництво навчально-виховною роботою в школі», 1954), О. Волковський і М. Малишев («Школознавство», 1954, 1955), Є. Голант («Керівництво закладом загальної середньої освіти», 1957).

Всі вони в поняття «школознавство» включали широке коло питань, зокрема: адміністративно-організаційну діяльність органів народної освіти, методичних установ, директорів шкіл і їх заступників; структуру і зміст шкільної мережі; управління шкільною справою; інспектування, організацію загального обов'язкового навчання; фінансування; внутрішньошкільне керівництво, внутрішньошкільний контроль; підготовку педагогічних кадрів тощо [46; 230; 286; 288].

У другій половині 50-х років починається перебудова університетської педагогічної освіти. Були переглянуті навчальні плани і програми для студентів педагогічних спеціальностей університетів у бік збільшення кількості годин на викладання педагогічних, психологічних і методологічних дисциплін.

Оновлення університетської педагогічної освіти у великій мірі торкнулося практичної підготовки студентів до роботи в середній школі. За терміном педагогічна практика збільшилася більш, ніж в три рази. Чітко визначилися три види педагогічної практики: один раз на тиждень здійснювалася практика без відриву від навчальних занять у школі та позашкільних закладах з виховної роботи з дітьми, що завершалася місячною практикою в літніх піонерських таборах; практика з відривом від занять, що проходить переважно в міських школах; педагогічна практика протягом місяця, головним чином, у сільських школах республіки.

Крім цього, визначалося, що підготовку фахівців у вищих навчальних закладах необхідно проводити на базі повної середньої освіти на основі поєднання навчання з суспільно корисною працею. Конкретні форми поєднання навчання з практикою повинні визначатися залежно від профілю вузу, від складу студентів, а також від національних і місцевих особливостей.

У вищі навчальні заклади стали зараховувати на основі характеристик, які видавалися партійними, профспілковими, комсомольськими та іншими громадськими організаціями, керівниками промислових підприємств і правліннями

колгоспів з тим, щоб шляхом конкурсного відбору зараховувати до вузів найбільш гідних, підготовлених і здібних людей, що проявили себе на виробництві. При зарахуванні до вищих навчальних закладів стали надавати переваги особам, які мають стаж практичної роботи [211].

Визначалося за необхідне поліпшити підготовку вчителів у педагогічних інститутах і університетах; розширити підготовку вчителів для початкових шкіл, ставлячи на меті, надалі повністю завершити процес комплектування всіх шкіл учителями з вищою освітою; організувати підготовку вчителів з агрономії, тваринництва, техніки та інших спеціальних дисциплін; підвищити науково-теоретичний рівень викладання в педагогічних інститутах; посилити значення виробничої та педагогічної практики у підготовці вчителів [369].

Як ми бачимо провідними державними документами не визначалося основних напрямків роботи керівників закладів освіти, фактично все зводилося до поліпшення ідейно-політичного виховання. Здійснюється реалізація реформи, що підпорядковувалася партійно-державному керівництву, як і в попередні роки, за такою схемою: на з'їздах КППС та КП України підбивалися підсумки виконання тих чи інших завдань у галузі освіти, визначалися нові контексти партійних документів, що узгоджувалися з Відділом ЦК КПУ, Радою Міністрів УРСР.

У період з 30-х до 60-х років проблема управління організаціями практично не досліджується через соціально-політичний контекст. Практично всі дослідники пов'язують це з існуючим авторитарним режимом управління СРСР, який не потребував розробок з наукової організації праці.

Тому можливо сказати, що практично до 60-х років терміни «управлінські знахідки» взагалі не згадувалися під час аналізу педагогічного керівництва закладом загальної середньої освіти [94; 288; 357; 358].

В той же час, світова управлінська наука зробила значний крок, у ці роки відбувається перехід від «технічно-функціонального управління» до гуманістичного, де проблема людських відносин в організації виступає на перший план. Дослідники вважали, що коли керівництво виявляє турботу про своїх працівників, то й рівень задоволеності буде зростати, а це призведе до підвищення



продуктивності. Вони використовували прийоми управління людськими стосунками, які містили більш ефективні дії керівників, консультації з робітниками та надання їм більш широких можливостей спілкування на роботі (М. Паркер, Е. Мейо та ін.) [196; 289].

М. Вебер, розглядав бюрократію, як професіоналізм у сфері управління, що заснований на володінні не тільки необхідними навичками, але й особливого роду раціональним знанням: чіткий розподіл праці, що призводить до появи висококваліфікованих спеціалістів на кожній посаді; ієрархія управління, коли кожен нижчий чин контролюється вищим і підпорядковується йому, наявність правил і стандартів, котрі забезпечують координацію виконання різних завдань; відсутність непорозумінь у міжособистісних стосунках.

У той же період, проходить становлення школа поведінкових наук, засновниками якої є: Р. Арджирис, Д. МакГрегор, Ф. Герцберг. Ця школа зосереджувала увагу переважно на методах налагодження міжособистісних взаємин, допомозі працівнику усвідомити власні можливості. Метою цієї школи було підвищення ефективності організації за рахунок підвищення ефективності її людських ресурсів. Крім вище перерахованих шкіл, проходить період становлення і розвитку емпірична школа управління (А. Слоун, Р. Девіс, Л. Ньюмен та ін.), яка акцентувала свою увагу на професіоналізації управління, тобто перетворені праці з управління на самостійний специфічний вид – особливу професію [289].

Узагальнення матеріалів представників наукових шкіл свідчить про те, що компетентний управлінець повинен використовувати у своїй діяльності досягнення психології й соціології; знати умови й організацію праці; враховувати психологічні явища в групах, індивідуальні потреби, цілі, мотиви; вміти здійснювати підбір кадрів, визначати їх сумісність і професійні здібності. Але ці проблеми залишилися поза увагою фахівців нашої країни. Як ми бачимо, цей період був доволі складним для української педагогіки, проблеми управління закладом освіти практично не розглядались, вся система управління була орієнтована на виконання постанов комуністичної партії та радянського уряду, фактично керівник здійснював тільки функції контролю за діяльністю закладу освіти.

Тому, той період ми умовно визначили як «регламентно-контролюючий», що характеризується безумовним виконанням завдань партії та уряду, а основною функцією менеджера освіти була контролююча. Цілеспрямованої підготовки керівника в цей період не існувало, проте вже з'являються перші ознаки майбутньої системи підготовки керівних кадрів для системи освіти.

У цей час починає перебудовуватися чітка та жорстка управлінська вертикаль, в якій немає місця професіоналізму керівника закладу освіти, від нього вимагається тільки чітке виконання завдань.

В період з 30-х по 60-ті роки радянська педагогічна система ігнорує досягнення світової науки управління, спирається тільки на ідеологічні основи керівної комуністичної партії, вимагає їх виконання та оцінює працівників з цих позицій. Керівник стає організатором виконання педагогічним колективом постанов партії та уряду, а його основною функцією є контроль за їх виконанням. Крім цього, слід зазначити, що фактично у цей період партією та державою створюються всі умови для формування у керівників закладами освіти організаційно-виконавської культури [222; 225; 284].

### **Функціонально-адміністративний період – 1960-1990 рр.**

Постанова ЦК КПРС і СМ СРСР від 10 листопада 1966 N 874 «Про заходи подальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи» вимагала від органів народної освіти поліпшити роботу школи по вихованню свідомої дисципліни і культури поведінки школярів, вказувала на необхідність, щоб кожна школа стала організаційним центром виховної роботи з дітьми в районі своєї діяльності, а директори шкіл та вчителі, повинні пред'являти суворі вимоги до учнів та разом з тим, зобов'язувала виявляти глибоку повагу до школярів.

На початку 1960-х років відбулося реформування змісту середньої освіти. Визначені такі пріоритети: формування матеріалістичного погляду та високої комуністичної моральності, прищеплення міцних знань, коли шкільні предмети будувалися в логіці відповідної науки. Середня школа почала називатися закладом

загальної середньої освіти, вона відмовилася від професіоналізації і трудове навчання стало складовою предметів науково-практичного циклу. Наукові та методичні розробки носили прагматичний характер і радянське, поза національне, спрямування [286; 288; 312]. До 60-70-х років характерними були постійна зміна навчальних планів та програм, їх удосконалення, перенасичення теоретичним матеріалом, надмірна політизація змісту, перевага репродуктивних методів навчання, авторитарний стиль внутрішкільного управління.

У цей період, згідно з дослідженням Л. Березівської [45], відбувається реалізація освітньої реформи, що підпорядковувалася партійно-державному керівництву, як і в попередні роки, за такою схемою: на з'їздах КПРС, КП України підбивалися підсумки виконання тих чи інших завдань у галузі освіти й визначалися нові в контексті партійних документів, що узгоджувалися з Відділом шкіл ЦК КПУ, Радою Міністрів УРСР. Водночас, із послабленням командно-адміністративної системи, пошуком нових методів управління народним господарством, відкрився простір для творчого пошуку шляхів підвищення ефективності навчальної та виховної роботи, нових методів і форм навчання.

Крім того, у цей період державне реформування змісту шкільної освіти відбувається в руслі стимулювання педагогічних та психологічних досліджень. Виникають окремі наукові підходи до управлінської діяльності, виокремлюються основні соціально-рольові функції керівника школи – це керування і реалізація комплексного підходу до виховання учнів, наукове управління навчальним процесом, робота з громадськістю та батьками учнів, активний вплив на виховні процеси у місті, суспільно-політична, адміністративно-педагогічна, господарська діяльність та викладацька робота.

Рівень професійної компетентності усвідомлювався як визначений ступінь сформованості професійних знань, умінь і деяких якостей особистості, що необхідні для роботи і реалізації у ній [75]. Було опубліковано наукові розробки з проблем діяльності та компетентності керівників освіти (Є. Березняк [46], Р. Шакуров [353]).

У Постанові Ради Міністрів СРСР від 8 вересня 1970 р. N 749 «Про Статут середньої загальноосвітньої школи» визначаються наступні головні посадові функції директора школи:

- здійснює керівництво педагогічним колективом школи, забезпечує правильний підбір і розстановку кадрів, створює необхідні умови для підвищення ідейно-теоретичного рівня та кваліфікації працівників;

- здійснює контроль за ідейно-політичною спрямованістю викладання, якістю знань і поведінкою учнів, змістом та організацією позакласної і позашкільної роботи; організовує роботу з професійної орієнтації учнів;

- спрямовує роботу учнівського самоврядування, надає допомогу і сприяння комсомольській, піонерській та іншим самодіяльним організаціям школи; організовує роботу школи з батьками учнів і громадськістю, спрямовує роботу батьківського комітету; встановлює, відповідно до трудового законодавства, правила внутрішнього трудового розпорядку, Статутом визначає коло обов'язків працівників школи; забезпечує дотримання правил внутрішнього трудового розпорядку, санітарно-гігієнічного режиму, охорони праці та техніки безпеки в школі;

- звітує про роботу школи перед відповідними органами, виступає як її представник в громадських організаціях і перед населенням, є розпорядником кредитів школи; в установленому порядку приймає на роботу та звільняє з роботи навчально-допоміжний та обслуговуючий персонал школи, заохочує працівників школи та учнів, накладає на них стягнення; представляє вчителів та інших працівників школи, що особливо відзначилися в роботі, до заохочень і нагород.

У 60-70 роки школа стала центром роботи з молоддю, відбувся перехід до загальної середньої освіти та були визначені нові завдання щодо виховання дітей і підлітків. У зв'язку з цим зростає інтерес суспільства до школи та, зокрема, до проблеми школознавства. В. Маслов визначив основні риси розвитку теорії і практики управління закладом загальної середньої освіти на цьому етапі. Головні соціально-рольові функції керівника (керівництво комплексним підходом до виховання учнів, наукове керівництво навчальним процесом, робота з батьками та

громадськістю, суспільно-політична, адміністративно-педагогічна діяльність та ін.) відображено в роботах Є. Березняка, М. Захарова, Р. Шакурова й інших науковців [34].

У книзі «Організація праці директора школи» М. Захаров, визначає, що управління закладом загальної середньої освіти забезпечується трьома чинниками, а саме: вміння керівника чітко та об'єктивно отримати інформацію щодо основних показників навчально-виховного процесу, оцінкою цієї інформації та прийняттям рішень, а також професійною кваліфікацією вчителів.

Тобто, важливою є не тільки управлінська компетентність керівника, але й вплив його на рівень виконання професійних обов'язків учителями.

Обґрунтовано також деякі принципи управління закладом освіти, які зараз сприймаються як сучасні. Такими принципами він вважав визначення перспективи та найближчої мети роботи школи, постійний аналіз проміжних, кінцевих і віддалених результатів роботи, планування, завершеність управлінських дій, участь усіх членів колективу в управлінні закладом освіти, створення сприятливої психологічної атмосфери в колективі. Автор підкреслив, що найважливіший показник ефективного управління – це здатність колективу до самоорганізації [133].

Почався новий етап розвитку теорії та практики управління, його основними рисами є: інтенсивний пошук нових форм та методів управління, широке і всебічне вторгнення науки у практику управління, подальший розвиток демократичних тенденцій, комплексний підхід до розв'язання проблем, системний аналіз об'єктів управління.

Виокремлюються основні соціально-рольові функції керівника – це керівництво реалізацією комплексного підходу до виховання учнів, наукове управління навчально-виховним процесом, робота з громадськістю та батьками учнів, активний вплив на процеси за місцем проживання, суспільно-політична, адміністративно-педагогічна, господарська та викладацька діяльність [206; 326].

У вступі до книги «Керівництво закладом загальної середньої освіти», наприкінці 70 років, Є. Березняк підкреслює необхідність наукових підходів до управління закладом загальної середньої освіти, всебічного наукового аналізу

діяльності школи: «Директор школи має бути людиною високої педагогічної культури, всебічно компетентною в питаннях педагогіки і психології, теорії та практики, глибоко знати зміст предметів, які вивчаються в шкільному курсі, вміти згуртовувати колектив і вести його за собою, всебічно розвивати ініціативу, впроваджувати позитивний досвід у практику» [46; 288; 386].

У цей же період Г. Горська звертає увагу на необхідність постійного, цілеспрямованого професійного спілкування керівників школи з учителями, уважного ставлення до їхнього теоретичного та методичного зростання, заохочення до опанування основ педагогічної майстерності [288].

На необхідності взаємодії педагогічного колективу з науковцями, впровадження розробок вчених у практику, вона вважає, що саме цей підхід набуватиме все більшого значення, оскільки забезпечує активізацію суб'єктивного фактора в управлінні закладом загальної середньої освіти. Сутність діяльності керівника полягає у висуванні ідеї, опрацюванні творчого замислу.

У період з 60-80-х років до основних особливостей управління загальноосвітнім навчальним закладом можливо віднести наступні:

- аналіз науково-методичних та організаційних основ управління; визначення змісту діяльності менеджера освіти;
- використання прийомів наукової організації праці у процесі управління закладом освіти;
- застосування методів ефективного планування та контролю;
- врахування дидактичних основ в процесі управління;
- аналіз інформаційного забезпечення закладу освіти;
- специфіці діяльності молодого директора та ін. [136].

У цей час управління освітніми організаціями розглядалось без взаємозв'язку з організацією в цілому, воно якби відокремлювалося від визначеного організаційного контексту, що зменшувало можливість ефективного аналізу процесу управління і організації взагалі.

Як період екстенсивного розвитку системи післядипломної педагогічної освіти, характеризує ці роки В. Швидун, з його пріоритетними тенденціями: масове

охоплення навчанням всіх учителів; формалізація державного управління галуззю (відсутність взаємозв'язку між підвищенням кваліфікації та видами педагогічної діяльності); адміністративно-командний стиль управління з орієнтацією на потреби органів управління освітою, а не вчителя; централізація управління, відсутність державно-громадських засад у прийнятті будь-яких рішень [368].

Згідно з дослідженнями І. Гришиної, до середини 70-х років керівники шкіл підвищували свою кваліфікацію у республіканських та обласних (міських) інститутах удосконалення кваліфікації вчителів [46; 269; 326]. У 1974 році з метою підвищення теоретичного рівня та управлінської майстерності керівників, у педагогічних інститутах та університетах були створені спеціальні факультети.

У другій половині 70-х років у АПН СРСР були визначені рівні професійної компетенції директорів усіх типів шкіл, що склалися: з аналізу, діагностики, виміру та методики використання наявної диференціації керівників. Рівень професійної компетенції розуміли, як визначену ступінь сформованості професійних знань, умінь та якостей особистості, що необхідні для роботи [198].

Починаючи з 70-х років дослідники все більш говорять про зростання кризи у освіті як сфери соціально-культурної дійсності. При цьому, виокремлюють протиріччя між якістю освіти та її соціальною ефективністю; між формальним отриманням людиною знань та бажаним становленням її як культурної, творчої та соціально відповідальної особистості.

Особливо підкреслюється протиріччя між традиційною освітньою стратегією «підготовки», що добре спрацьовує у відносно сталих умовах господарювання та освітою, що виявляє усе багатство потенціалу людини і здатною забезпечити щасливе, продуктивне життя у світі, що постійно змінюється.

У 1977 р. були створені перші науково обґрунтовані навчально-тематичні плани підвищення кваліфікації керівників шкіл. Але вони відрізнялися надмірною ідеологізацією, про що свідчать їхні розділи: актуальні проблеми марксистсько-ленінської теорії, питання теорії і методики комуністичного виховання, питання марксистсько-ленінської естетики та ін. Набирають силу тенденції щодо

демократичного стилю керівництва та підвищення рівня професійної компетентності керівника школи.

Розвиток демократичних тенденцій у суспільстві позначився на управлінні освітою та функціях керівника школи. Вперше керівник обирався колективом школи, його звільняли від адміністративно-господарської діяльності, та зосереджували зусилля на педагогічній роботі, творчо-пошуковій діяльності, керівництві вчительським та учнівським колективами. Набирали силу тенденції щодо демократичного стилю керівництва та підвищення рівня професійної компетентності керівника школи.

У 70-80 роках ХХ століття широко відомими стають прізвища Ш. Амонашвілі, В. Шаталова, С. Лисенкової, Є. Ільїна, В. Караковського та інших педагогів – новаторів, що протиставляють свої педагогічні погляди, методи та знахідки офіційній педагогіці. Їх діяльності, на жаль, ставлять перепони Міністерство освіти та Академія педагогічних наук.

У 1976 році міністр освіти О. Маринич зазначає, що «основна увага має бути приділена пошуку найефективніших форм і методів управління, науковому аналізу, прогнозуванню і плануванню роботи, виявленню і реалізації наявних резервів і невикористаних можливостей».

На початку 80-х років з'являються класифікації професійно важливих якостей керівника закладу освіти моральні (чесність, любов до дітей, прагнення до самовдосконалення), компетентнісні (загальний світогляд, культура, професійне знання педагогіки, психології, теорії управління), організаційно-педагогічні (послідовність, гнучкість, вміння контролювати, витримка, організованість), управлінські (чіткість, енергійність, вміння бачити нове, рішучість, практичні вміння, творча спрямованість), комунікативні (вміння встановлювати контакти, слухати співрозмовника, інтерес до людини) [331].

У наукових працях В. Бондаря, О. Боднар, Б. Кобзаря, Ю. Конаржевського, М. Кондакова, В. Маслова, М. Портнова, М. Сунцова, П. Фролова, П. Худомінського та інших вчених загострювалися проблеми теорії та практики шкільного управління.



На рубежі 1970-1980 років система освіти не була спроможна вирішувати завдання, що диктувало життя. Все більш стає помітним її відставання від сучасних вимог, як підсумок серед першочергових завдань суспільного розвитку, постає необхідність оновлення системи освіти та її реформування.

Негативні тенденції в освіті 30-х років починають проявлятися на початку 80-х років. Спочатку знижується якість навчання, все більш проявляється уніфікація та «зрівнялівка». Фактично ігноруються індивідуальні особливості учнів, увесь навчальний процес орієнтовано на віртуального «середнього» учня. Школярі, що не встигають та обдаровані, опиняються у маргінальній позиції, у зоні ризику.

Різко погіршується психічне та фізичне здоров'я учнів закладів освіти. Замкнутість школи, її ізольованість від суспільства призвели до зростання інфантилізму, втрати закладом освіти відповідальності перед суспільством та державою за долю покоління, що зростає. Впав престиж освіти. На всіх рівнях системи освіти не було права вибору та самостійних рішень.

Керівник закладу освіти стає звичайним держчиновником, він має можливість реалізовувати тільки керівні вказівки від державних, партійних органів, головним критерієм його праці стає рівень формальної успішності учнів та «виховної роботи». Вчителів було позбавлено права творчості, обмежено загальноосвітніми посібниками, уніфікованою програмою, дидактичними та методичними вимогами Міністерства освіти. Академія педагогічних наук була де-факто у підпорядкуванні Міністерства освіти та фінансувалася з його бюджету. Фіктивною була і глобальна шкільна реформа 1984 року: вона лише загострила тенденції та протиріччя, що були загрозою існування школи.

Починаючи з 1986 року починають з'являтися наукові праці у яких доволі глибоко аналізуються обґрунтування причин реформи освіти, розкривають її зміст. Проте характерною рисою в оцінці реформи залишається жорстке слідування офіційному курсу, відсутність будь-яких сумнівів з приводу її основних напрямків, методів запровадження. Серед таких робіт можливо виокремити праці М. Хроменкова, Г. Веселова, Г. Асєєва, В. Юрова. Автори демонструють глобальні знання проблем школи, аналізують її конкретний зміст, основні напрямки шкільної

реформи, визначають шляхи її реалізації. Проте, дослідники не помічають її односторонності, формалізм багатьох положень, песимізму в її реалізації.

1987 рік можна вважати перехідним, в цей час досить відчутно проявляються всі недоліки цієї реформи, які призвели до її провалу. Так, В. Плясовських [253] відзначає недосконалість механізму здійснення реформи, розрив слова і справи, недоліки організаторської роботи, взаємозв'язок негативних явищ в освіті з кризовими тенденціями в суспільстві.

У більшості робіт даного періоду загальна оцінка реформи 1984 року дається як недостатньо підготовленого і матеріально не забезпеченого заходу. Так, В. Шадриков основні причини невдач реформи бачить у наступному: недооцінка глибини проблем у сфері освіти, звідси поверхневий, суто зовнішній характер проведених заходів; слабкість наукової бази перетворень, брак серйозних комплексних експериментальних напрацювань, науково обґрунтованих рекомендацій; відсутність опори при розробці документів реформи на педагогів-практиків, відірваність реформаційних ідей від реальної дійсності. В результаті – вичікувальна позиція, песимізм основної маси педагогів.

У 1988 році наказом тодішнього міністра освіти (голови Держкомітету СРСР з народної освіти) Г. Ягодіна при Держкомітеті був створений Тимчасовий науково-дослідний колектив «Школа» на чолі з відомим педагогом і публіцистом Е. Дніпровим. До нього увійшли або так чи інакше співпрацювали з ним, багато педагогів та психологів країни. Метою створення цього колективу була розробка принципово нової освітньої політики, заснованої на ідеях розвитку особистості школяра, варіативності і вільного вибору на всіх рівнях освітньої системи, перетворення освіти на дієвий фактор розвитку суспільства.

Були розроблені і в грудні 1988 року схвалені Всесоюзним з'їздом працівників освіти наступні основні принципи: демократизація; плюралізм освіти, її багатоукладність, варіативність і альтернативність; народність і національний характер освіти; відкритість освіти; регіоналізація освіти; гуманізація освіти; гуманітаризація освіти; диференціація освіти; розвивальний, діяльнісний характер освіти; безперервність освіти.

Паралельно з реформою середньої освіти в кінці 80-90-х рр. здійснювалася і реформа вищої освіти. Її основним змістом були гуманізація і фундаменталізація освітніх програм, раціоналізація і децентралізація управління вузами, диверсифікація освіти і запровадження її багаторівневої структури, подальший розвиток демократизації та самоврядування у вузах. Однак ця реформа залишилася недоведеною до логічного кінця, зокрема, не вирішені проблеми фінансування закладів вищої освіти з різних джерел, залишилася майже без змін вища педагогічна освіта.

Паралельно з цими вітчизняними реаліями у світовій науці відбувається становлення нової школи управління, що характеризується розвитком сучасних методів обґрунтування рішень шляхом впровадження в науку управління точних наук і комп'ютерів. Послідовниками цієї школи були: Р. Акофф, Л. Берталанфі, С. Бір, Р. Люс, Д. Фостер [4; 5; 288]. Головними завданнями у галузі управління вони вважали одержання, обробку й аналіз практичних даних і формулювання на цій основі рекомендацій для управлінців.

Оскільки Україна входила до складу СРСР, то її управлінська наука розвивалася, спираючись на тогочасні підходи. В цей період починається оформлення школознавства в самостійну галузь педагогічного знання, спроби систематизації і теоретичного осмислення накопиченого досвіду.

Основними проблемами, що вирішували школознавці, були:

- переведення внутрішкільного управління на наукову основу (М. Черпінський, Є. Березняк, С. Полгородник, М. Красовицький, Б. Кобзар);
- раціоналізація та оптимізація управління педагогічним процесом (М. Черпінський та ін.);
- зв'язок між діловими якостями керівника й ефективністю навчально-виховного процесу;
- позиція керівника в системі міжособистісних взаємин у педагогічному колективі;
- обсяг знань і умінь, необхідних директору школи;

- оптимальні форми і методи керівництва професійним становленням молодих вчителів, прийоми передачі передового педагогічного досвіду, місце і роль у цьому процесі керівників школи;
- дидактичний аспект діяльності керівника школи (В. Бондар, В. Кучкіна, В. Маслов, Р. Шакуров, І. Чернокозов та інші);
- питання вивчення та розповсюдження передового педагогічного досвіду (Є. Березняк, Л. Васильков, Б. Тевлін, В. Стіуса, І. Жерносек та інші);
- аналіз і раціоналізація систем інформації школи (Б. Кобзар, Т. Рабченко, Ю. Табакова та інші);
- контроль і аналіз діяльності вчителя (Є. Березняк, В. Бондар, Б. Кобзар та інші) тощо.

Ці проблеми вирішувалися, як правило, з позицій системно-функціонального підходу в межах існуючої парадигми управління. У цих же межах розроблявся і понятійний апарат теорії внутрішньокільного управління.

Принципи внутрішньокільного управління формувалися переважно на основі принципів партійного та урядового управління. Використовувалися як емпіричні, так і емпірично-експериментальні та теоретичні методи. Застосовувалися методи узагальнення та інтерпретації здобутої інформації. Основною формою відображення отриманої в результаті досліджень наукової інформації були статті в журналі «Радянська школа» та збірниках наукових праць, збільшилась кількість монографій з проблем внутрішньокільного управління, було захищено достатню кількість дисертацій.

Аналіз періоду з 60-х до 90-х років дає всі підстави зробити висновок, що система підготовки керівників закладів освіти розвивалася без врахування тогочасних світових досягнень науки управління. Фактично дослідження були спрямовані на вдосконалення адміністративно-командної системи, від директора школи вимагали виконання своїх функцій, пов'язаних передусім з ідеологічною складовою і суворим виконанням постанов партії та уряду.

Незважаючи на досягнення і становлення науки школознавства, керівник закладу освіти мав обмежені права і при прийнятті рішень спирався на вказівки

вищих органів управління. Таким чином, можливо зробити висновок, що керівник закладу освіти повинен був демонструвати високий рівень організаційно-виконавчої культури. Цей період розвитку системи підготовки керівних кадрів, може бути названо як «функціонально-адміністративний» [228].

### **1.3. Сучасний стан та проблеми підготовки менеджера освіти в педагогічних університетах**

#### **Трансформаційно-рефлексивний період – з 1991 року по 2001 рік**

Цей період найбільш складний та визначальний у процесі становлення й розвитку системи підготовки керівних кадрів освіти.

Національна система підготовки майбутніх керівників освіти після проголошення Україною незалежності, формується в умовах значних змін у духовному житті суспільства, в контексті цивілізаційних трансформацій. Реформи були орієнтовані на створення нової системи освіти в Україні, збереження і примноження здобутого в радянські часи досвіду та одночасно внесення суттєвих коректив у цілі, завдання й зміст освітянського процесу [32].

Діяльність системи освіти України забезпечувалась цілою низкою освітніх нормативно-правових документів, серед яких основними є: Конституція України, Закон України «Про освіту», Закон України «Про загальну середню освіту», Закон України «Про мови в Українській РСР», Концепція середньої загальноосвітньої школи України, Положення Міністерства освіти України «Про середній загальноосвітній навчально-виховний заклад», «Про експериментальний педагогічний майданчик» та ін. Ці акти визначають основні напрямки модернізації змісту, форм, методів навчання та виховання, управління закладами освіти. Старі нормативні вимоги втратили свою актуальність, нові ще не склалися, тому в науці і практиці виник природна цікавість до наукового осмислення педагогічної реальності, до пошуку нових управлінських підходів.

Таким чином, згідно з В. Берекою, з 1991 року починається період розбудови національної системи освіти, формування законодавчої і нормативної бази ступеневої системи підготовки фахівців, розробки державних стандартів її якості; структурної реорганізації вищих закладів освіти, створення магістратур; реалізації монорівневої, багатоступеневої, багаторівневої організаційно-структурної моделі професійної підготовки майбутнього менеджера освіти; впровадження номенклатури управлінських спеціальностей; фундаменталізація змісту професійної підготовки менеджерів освіти на засадах гуманістичної та гуманітарної парадигм [46].

Позитивний педагогічний досвід професійної підготовки керівників освіти у вищих педагогічних навчальних закладах колишнього СРСР та незалежної України на зламі століття, розвиток педагогічної науки, зміни у змісті, структурі та технологіях професійної підготовки є підґрунтям розвитку практики професійної підготовки менеджерів освіти на початку ХХІ століття.

В основу реформ освіти цього періоду покладено такі принципи: демократизації освіти; плюралізм, багатоукладності, варіативності і альтернативності освіти; народності і національного характеру освіти; відкритості освіти; регіоналізації освіти; гуманізації освіти; диференціація освіти; розвивального, діяльнісного характеру освіти; безперервності освіти.

Суттєвий вплив у цей період має значна кількість зарубіжних робіт із проблем сучасного менеджменту, що суттєво позначилося на ситуації пострадянського простору. Цей період характеризується суттєвим розширенням доступу до зарубіжних робіт з менеджменту (М. Альберт, С. О'Доннел, П. Друкер, Д. Еванс, Д. Кемпбел, Г. Кунц, М. Мескон, У. Оучі, М. Румізен, Дж. Стоунхаус, Ф. Хедоурі, Б. Хьюстон) [200; 249; 310; 314].

На початок 1990-х рр. вітчизняні теоретичні розробки в галузі управління освітою відставали від аналогічних процесів у розвинених країнах світу, що було обумовлено цілеспрямованою ідеологізацією діяльності системи освіти в радянські часи і акцентуванням уваги на розвитку школознавства, яке віддавало перевагу реалізації функцій організації і контролю, а також практичній складовій діяльності

навчальних закладів. Більшість керівників освіти в Україні не були знайомі з надбаннями теорії західного менеджменту, зокрема освітнього, що можна розцінювати як суттєву прогалину в їх управлінській освіті. Це, зокрема, вплинуло на якість і глибину управлінських процесів у всіх типах закладів освіти.

У вітчизняній науковій літературі тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн у контексті глобалізації (в тому числі і напрямки розвитку шкільного менеджменту) у 1990-х рр. – на початку ХХІ ст. ґрунтовно висвітлено А. Сбруєвою [356].

Вона висвітлює програми автономного шкільного менеджменту (school-based management), як найбільш поширений прояв децентралізації освітніх систем, що мав місце в контексті сучасних реформ в англomовних країнах.

Спираючись на погляди науковців США Д. Девіда, Д. Мерфі і Л. Бека, вона розглядає п'ять можливих аспектів революції управлінських рішень: фінансовий менеджмент; менеджмент персоналу; менеджмент навчального процесу (курикулуму); стратегічний менеджмент; організаційний менеджмент [285].

У 1995 р. у Великій Британії починається розробка «Національної професійної кваліфікації для директорів» (National Professional Qualification for Headship (NPQH)). Одним із результатів цієї роботи стало введення Національних стандартів для директорів (National Standards for Headteachers) [27]. Розробка цього документа мала суттєвий вплив на розвиток прикладних аспектів теорії управління закладом загальної середньої освіти.

Характерною рисою для зарубіжних країн було посилення уваги батьківської громадськості і суспільства взагалі до якості надання освітніх послуг, що, у свою чергу, стимулює процеси державно-громадського управління освітою. Процеси подальшої децентралізації управління освітою також потребують свого наукового обґрунтування. Усе зазначене знаходить відгос у розвитку теорії управління освітою.

В цей період набуває масового запровадження парадигма оптимізації освітнього процесу, включаючи й управлінський аспект.

З'являються наукові праці вітчизняних науковців, що спрямовані на розгляд проблем управління освітніми системами, на технологізацію управління закладом загальної середньої освіти, поліпшення якості освіти, оцінювання управлінської праці. Із друку виходять ґрунтовні роботи Ю. Васильєва, Г. Єльнікової, Г. Капто, Ю. Конаржевського, В. Лазарєва, О. Майорова, О. Мойсєєва, М. Поташника, П. Третьякова, В. Худомінського, Т. Шамової [71; 126; 151; 152; 153; 183; 206; 398; 432-434].

Окремо, слід звернути увагу на роботу В. Лазарєва, М. Поташника та інших дослідників «Управління розвитком школи» (1995 р.), яка стала потужним стимулом розвитку інноваційних систем управління закладом загальної середньої освіти, та роботу Г. Єльнікової «Управління навчальним закладом: Навчально-тематичний план і програма для підготовки та підвищення кваліфікації керівника освітнього закладу в системі післядипломної освіти», яка окреслила нові орієнтири процесу підготовки майбутнього керівника і визначила основні протиріччя у галузі освіти: необхідність поступового переведення освіти у відкриту систему і недосконалість відповідних механізмів конструктивної адаптації освітньої системи до змін оточення; підсилення внутрішніх процесів самоорганізації і саморегулювання в розвитку керованих об'єктів в освіті та відсутність знань і умінь для врахування цих процесів при організації зовнішніх управлінських впливів з боку керуючих підсистем (адаптація до реалій); поява нестабільних умов функціонування системи освіти і відсутність умінь у керівників та педагогічних працівників приймати рішення в ситуації невизначеності; необхідність підвищення якості професійної діяльності керівників, працівників та установ освіти й відсутність чітких критеріїв їх оцінки; необхідність підсилення цілеспрямованості управління закладом освіти шляхом узгодження наскрізної мети з потребами і можливостями кожного суб'єкту діяльності та з реальними обставинами і відсутність технологій, які б забезпечували взаємну адаптацію у відносинах керуючої, керованої підсистем та суб'єктів освітньої діяльності; потреба активізації природних механізмів самоорганізації та саморозвитку людини й відсутність технологій відповідної взаємодії учасників управлінського (самоуправлінського) процесу [288].



Фактично Г. Єльнікова [115] у своїй праці окреслила новий напрямок розвитку управління закладом освіти – рефлексивне управління, що зокрема ставило нові завдання перед системою підготовки керівників закладів освіти. Крім цього, автор виявила, що розвиток управління загальною середньою освітою відбувався спочатку у межах загального управління, потім соціального управління і поступово виокремлюється як самостійний різновид соціального управління.

Дослідниця визначила, що наука управління об'єднує теорії: загальної організації (тектологія А. Богданова), систем (Л. Берталанфі), кібернетики (У. Ешбі). А також наголосила на тому, що в останній час теорія управління збагатилася розробками з питань самоорганізації та саморозвитку (І. Пригожин, Г. Хакен, А. Урсул, Г. Рузавін, А. Мамінонов).

З розвитком науки соціального управління, яка виникла на основі загальної теорії управління, пов'язані імена В. Афанасьєва, А. Берга, О. Скідіна Д. Гвішиані, Т. Парсонса і Р. Мертон та П. Херсі, що запропонував теорію ситуативного управління, яке в країнах з розвиненою ринковою економікою визнається найбільш ефективним [134].

У 1990-х рр. продовжується активний розвиток теорії моніторингу якості освіти, який став основою для прийняття політичних рішень у галузі освіти. У більшості країн світу починають розуміти, що для того щоб сформулювати освітню політику, потрібно знати провідні тенденції, адже без такої інформації шкільній адміністрації бракуватиме системності розуміння того, що відбувається у сфері вхідних ресурсів, процесів і конкретних результатів навчання [218]. Крім того, вимогою часу стає створення комп'ютеризованих баз даних з питань освіти.

У 90-ті роки ХХ ст. поширюється увага науковців та практичних працівників до таких проблем, як творчий розвиток особистості. Однією з важливих особливостей стає спрямованість значної кількості досліджень на формування громадянськості та духовного розвитку особистості. Значні зрушення в ці роки відбулися в розгляді принципів педагогічного управління. Провідним серед них стає принцип гуманізації. Особливості соціальної ситуації того часу відбивали принципи демократизації, деполітизації, деідеологізації, які знайшли відображення у

публікаціях 90-х років. Зміст наукових публікацій свідчить, що стрижневими якостями особистості науковці вважали духовність, національну свідомість, громадянськість, креативність.

Отже, у цей час починається формування нової парадигми управління, векторами якої можна вважати загальнолюдські цінності, національні цінності, реалізацію природного потенціалу особистості, її креативності. Саме єдність цих різноспрямованих завдань дозволяє сформувати культуро- та природовідповідну особистість, здатну забезпечити прогрес суспільства.

На цьому ґрунті в Україні з'являються роботи В Беґея, присвячені демократизації управління закладом освіти; В Лугового, який висвітлює проблеми державного управління освітою, Л. Даниленко і Н. Островерхової, що розглядають проблеми ефективності управління ЗНЗ і управління інноваційними процесами; М. Дарманського, який виокремив основи управління освітою в регіоні; Г. Єльникової щодо створення основ теорії адаптивного управління загальною середньою освітою; О. Зайченко, А. Єрмоли та інших дослідників, які розробили питання організації роботи районного відділу освіти; В. Маслова і Є Хрикова, які вдосконалили теорію і методику внутрішкільного управління та функціональних знань і умінь директора закладу освіти; В. Олійника – щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій в управлінні освітою; В.Пікельної, що присвячені теорії і методиці моделювання управлінської діяльності загальноосвітнього навчального закладу та ін. [206].

Слід зазначити, що створення цілісної концепції управління освітою, що було вперше запропоновано Ю. Конаржевським ще в 1991 р., залишається актуальним до цього часу і потребує подальшого теоретико-методологічного обґрунтування. Потрібно також наголосити, що затримка розвитку вітчизняної науки управління в ХХ ст. є результатом впливу політичних процесів на розвиток суспільства. Разом із тим, наукові праці українських та зарубіжних авторів, які з'явилися в кінці ХХ ст. і на початку ХХІ ст., суттєво поліпшили ситуацію, що склалася [162].

Отже, проведене дослідження підтверджує, що процеси демократизації суспільного життя, що охопили весь пострадянський простір після 1991 р., суттєво

вплинули і на розвиток сфери освіти, зокрема, спонукали подальші наукові пошуки в теорії управління освітою взагалі та управління закладом освіти, зокрема; серед напрямів у розвитку теорії управління освітою, які почали розвиватися як пріоритетні після 1991 р., слід назвати освітній менеджмент, управління якістю освіти, освітній моніторинг, інновації в освіті, освітні вимірювання, ІТ-технології в управлінні освітою, формування професійної компетентності керівників освіти тощо.

Очевидним у цей період є факт, що суттєвим залишається відставання від розвинених країн світу щодо практичного формування і теоретичного підкріплення державно-громадської системи управління освітою, децентралізації управління освітою, підготовки керівних кадрів на засадах компетентнісного підходу тощо.

Можливо наголосити на тому, що на цей час в Україні немає цілісної, теоретично обґрунтованої концепції управління освітою, що створює певний управлінський хаос як у теоретичних дослідженнях, так і в їх практичній реалізації в умовах глобалізації і мінливої ситуації в суспільстві. Водночас, у період з 1991 року по 2001 рік, старі нормативні вимоги втратили свою актуальність, нові ще не склалися, тому в науці і практиці виник природний інтерес до наукового осмислення педагогічної реальності, до пошуку нових управлінських підходів.

Завдяки тому, що відбувається трансформація системи управління автоматично відбувається і зміна вимог до системи підготовки майбутніх керівників закладу освіти, з організатора і виконавця вказівок правлячої партії та уряду, керівник закладу освіти поступово перетворюється у самостійну фігуру, яка несе відповідальність за якість навчання та виховання школярів.

А це потребує вже не стільки сформованої організаційно-виконавської культури, а вимагає сформованості рефлексивної культури та відповідної компетентності, яка базується на здатності до прийняття самостійних рішень, спроможності працювати у ситуаціях невизначеності. Тому, період становлення системи підготовки майбутнього керівника закладу освіти з 1991 року до 2001 року можливо умовно назвати, як «трансформаційно-рефлексивний» період – період трансформації старої управлінської системи та зародження нової системи

управління, що базується на рефлексивній культурі та рефлексивній компетентності керівника закладу освіти [288]

### **Рефлексивний період – з 2001 року до наших днів**

Відтак, можна впевнено стверджувати, що дослідженню історії становлення системи управління освітою в Україні приділяється значна увага, серед дослідників цієї проблеми можливо виділити: Ю. Бугана, В. Береку, Т. Волобуєву, Р. Вдовиченко, І. Гришину, Г. Єльнікову, І. Мармазу, С. Крисюка, А. Кузьмінського, С. Майбороду, Г. Назаренко, Л. Прокопенка, І. Трилінського, Л. Уруську та ін.

Період з 2001-го до наших днів характеризується подальшим розвитком системи професійної підготовки керівних кадрів освіти.

Важливо підкреслити, що цей період має доволі суттєві особливості, які впливають на розвиток системи підготовки майбутніх керівників закладів освіти.

У цей період в Україні відбувається доволі важкий перехід від закритого суспільства до відкритого суспільства, від колективізму до індивідуалізму, від авторитаризму до демократії. Ця соціокультурна трансформація проходить нестабільно і характеризується конфліктністю. В процесі зміни соціокультурних парадигм, виникає конфлікт цінностей, існуюча ціннісно-нормативна база стає неадекватною новим умовам і соціальним відносинам. У суспільстві загострюються ціннісні протиріччя. Сформовані доти механізми соціалізації і орієнтації на певні цінності суперечать загальній динаміці суспільного розвитку. Система передачі ціннісного відношення до світу у готовому вигляді, значною мірою перешкоджає процесу засвоєння особистістю нових цінностей.

Унаслідок загальної соціально-економічної кризи особистість відчуває постійний дискомфорт, що виникає через неприйняття нею нав'язаних соціальних умов розвитку та неможливості самореалізації. За таких умов найбільш гостро проявляється кризове сприйняття особистістю дійсності, яке утверджується домінуванням випадкових, нестійких або тимчасових чинників на формування і розвиток особистості, а також відбувається трансформація мотиваційних

компонентів самореалізації особистості. У цій соціокультурній ситуації особистість повинна знайти шлях для розкриття власних сутнісних сил, скласти й реалізувати життєву програму, набутти здатність здійснювати свій відповідальний вибір. Подолання такої невизначеності пов'язується з освітою та вихованням тому, що їх головна місія формування вільної, самодостатньої особистості, її всебічний розвиток. Освіта та виховання сприяють відродженню втрачених і формуванню нових духовних цінностей, ідеалів і принципів життєдіяльності, гуманізації духовної сфери особистості, розширенню світогляду, її духовному зростанню в процесі набуття особистого духовного досвіду[32; 284].

Сприяючи духовному оновленню людини, освітньо-виховний вплив стимулює саморегуляцію поведінки, формує баланс суперечливих якостей, сприяє формуванню духовної стійкості й активності особистісної позиції індивіда як суб'єкта життєдіяльності [368].

Гідні відповіді на потреби сучасної цивілізації може бути знайдені у межах освітнього простору. Таким чином, перед закладами освіти стають небачені до цього виклики и вирішувати їх можливо лише методами, які не застосовувалися до цього і в цьому процесі неможливо обійтись без науки синергетики та її головного інструменту – рефлексії.

Особливої ваги набувають зміни в діяльності закладів вищої освіти, їх спроможність реагувати, згідно ситуації, на запити практиків і водночас зберігати свою місію щодо підвищення професійної підготовки, формування професійної компетентності фахівця. Це передбачає переорієнтацію форм та методів організації навчання, які б відповідали особливостям сучасної соціокультурної ситуації і завданням оновлення системи професійної освіти [27].

Швидкоплинність змін сучасного суспільства об'єктивно зумовлює необхідність формувати особистість, здатну до сприйняття і створення змін, налаштовану на сприйняття цих змін природної норми. Водночас, сприйняття сукупності змін неможливе без задоволення освітніх потреб людини впродовж її життя. Отже, сучасна освіта повинна набути інноваційного змісту для змінюваних

освітніх потреб, а суб'єкти освітнього процесу – здатності інноваційного способу життя і навчання [284; 318].

У цей період підготовка майбутнього керівника закладів освіти починає здійснюватися в процесі спеціалізованого професійного навчання в магістратурі. Вона стає повноправним компонентом системи неперервної професійної освіти України, починаючи з 2001 року. Це обумовлюється тим, що система вищої освіти зазнає істотних змін, які визначаються у загальному контексті європейської інтеграції. Також впроваджуються європейські норми і стандарти, це потребує чіткої диференціації вимог до оновлення змісту освіти і професійної підготовки фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів, до певних форм навчання і контролю, освітніх інновацій [287].

Професійною підготовкою магістрів зі спеціальності «Управління навчальними закладами» в Україні займаються заклади вищої освіти різних типів та форм власності.

Міністерством освіти і науки України розробляється освітньо- кваліфікаційну характеристику магістра за спеціальністю 8.18010020 – Управління навчальними закладами», що відповідає Державному стандарту вищої освіти і входить до її галузевої складової [251]. Розробляються та вдосконалюються навчальні програми професійної підготовки магістрів зі спеціальності «Управління навчальними закладами», видаються навчально- методичні посібники, методичні рекомендації тощо.

Президентом України у 2002 році було затверджено Національну доктрина розвитку освіти, до якої включено спеціальний розділ, присвячений управлінню освітою. Цей документ стимулював подальші наукові пошуки у сфері управління освітою і серед першочергових завдань визначив налагодження високопрофесійного наукового, аналітичного, інформаційного супроводу управлінських рішень, тощо.

У 2003 р. у межах українсько-голландського проекту з освітнього менеджменту (Ukrainian-Dutch Educational Management) виходить ґрунтовне видання «Освітній менеджмент», підготовлене групою провідних науковців і практиків. Роботою групи керували Л. Даниленко та Л. Карамушка [241].

З 2004 року починається новітній період розвитку системи підготовки менеджерів освіти. Цей період (який має безпосереднє відношення до теми нашого дослідження) починається з виходу наукової праці Г. Єльнікової «Основи адаптивного управління». Ця праця фактично вперше розкриває особливості рефлексивного управління закладу освіти на прикладі одного з його видів адаптивного управління.

У цій праці Г. Єльнікова окреслює важливі зміни, що відбулися в зміні філософії управління в сучасних умовах розвитку суспільства; окреслила теоретичні основи адаптивного управління та циклічні процеси; поява збуджуючих впливів; збір та аналіз інформації, вироблення реалістичної мети, її трансформація у внутрішні мотиви, прийняття рішення у формі моделі; реалізація моделі шляхом спрямованого самовпливу і кооперації дій; оцінка ефективності через зворотний зв'язок, прогнозування подальшого розвитку [115].

У 2008 році побачила світ колективна монографія під загальною редакцією А. Сущенка «Еволюція педагогічної освіти в Україні на етапі націєтворення». В цьому фундаментальному дослідженні розкрито питання управління закладами освіти в контексті нормології та теорії управління освітніми системами. Викладено концептуальні засади модернізації та розвитку професіоналізму педагогів у процесі післядипломної освіти. Вивчено проблеми гуманізації педагогічної діяльності фахівця у ВНЗ. Увагу приділено прогнозуванню перспектив розвитку та реформуванню вітчизняної педагогічної освіти [314].

У 2006 році затверджено Міністерством освіти і науки України Галузевий стандарт «Підготовка магістра за спеціальністю специфічних категорій 8.18010020 »Управління навчальним закладом» [87]. Цей стандарт визначає цілі та зміст професійної підготовки, а також вимоги до фахівця кваліфікації «Керівник підприємства, установи та організації (у сфері освіти та виробничого навчання)». До переліку посад зазначеної кваліфікації належать менеджери усіх рівнів освіти – від вищої до дошкільної та позашкільної.

До об'єктивних чинників, які впливають на рівень компетентності менеджерів освіти, Стандартом віднесено наявність вищої освіти та стаж педагогічної діяльності

(не менше п'яти років). Важливо підкреслити, що Стандарт використовує окремі засади компетентнісно-орієнтованого підходу, зокрема, у документі констатується актуальність вимог до компетентності менеджера освіти, яка розглядається як «необхідний обсяг і рівень знань та досвіду у певному виді діяльності». Галуzeвий стандарт окреслює, по суті, контекстне поле для професійної підготовки керівників закладів освіти в Україні. Для підготовки магістрів з нової спеціальності, підвищення кваліфікації керівників закладів освіти були розроблені відповідні програми й навчальні плани.

Цей стандарт містить систему блоків змістових модулів, які мають бути відображеними у навчальних планах підготовки керівників закладів освіти. У зв'язку з тим, що зазначена спеціальність є загальною для всіх типів закладів освіти, у процесі формування управлінської компетентності мають реалізовуватися усі її ознаки. Тобто, при побудові змісту навчальних дисциплін наукові та науково-педагогічні працівники мають враховувати специфіку функціонування не тільки загальноосвітніх, а й дошкільних, позашкільних і вищих навчальних закладів [269].

Підготовка фахівців зі спеціальності «Управління навчальним закладом» здійснюється відповідно до Конституції України, Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», на основі Статуту ВНЗ, відповідно до освітньо-кваліфікаційних характеристик (ОКХ) та на основі освітньо-професійних програм (ОПП) вищої освіти за відповідним професійним спрямуванням, що розроблені в інституті (університеті) та були погоджені з Департаментом вищої освіти, науково-методичним центром вищої освіти, науково-методичною комісією Міністерства освіти і науки України. У них узагальнюються вимоги до змісту освіти, системи знань та умінь, світогляду, професійних і громадських якостей випускника магістратури.

Випускники отримують диплом за IV освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр» і відповідно до державних стандартів, затверджених Міністерством освіти і науки України в 2005 р., можуть працювати на посадах директора закладу освіти, професійного навчально-виховного закладу, навчально-виховного закладу, курсів підвищення кваліфікації, позашкільного закладу, дошкільного виховного закладу,



навчально-виробничого комбінату, навчально-курсowego кабінету, навчального (навчально-тренувального) центру, навчального пункту, філіалу, курсів підвищення кваліфікації; завідувача аспірантури (інтернатури, ординатури), навчально-наукової бази, дитячого садка, навчального кабінету, кафедри, курсів, лабораторії (освіта), позашкільного закладу, практики (виробничої, навчальної), керівника студентського проектно-конструкторського (дослідного) бюро, відділення (декан) у коледжі, відділення (заочного, підготовчого та ін.), пункту (навчально-консультаційного, навчального та ін.), сектора.

Галузевий стандарт підготовки магістрів зі спеціальності «Управління навчальним закладом» містить не тільки зміст умінь і навичок, а й назви рекомендованих дисциплін і практик, блоків змістових модулів та змістові модулі, що входять до даного блоку. Це дає можливість кожному вищому навчальному закладу сформувати назви навчальних дисциплін і включити їх до навчального плану конкретної установи. Разом з цим, зміст модулів має формуватися з урахуванням освітньо-кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми підготовки магістрів зі спеціальності «Управління навчальним закладом» [311; 324]

При формуванні управлінської компетентності у майбутніх керівників закладів освіти наукові та науково-педагогічні працівники мають використовувати дослідження у наступних напрямках: правові аспекти управління закладом освіти; теорію організації закладу освіти; менеджмент організації закладу освіти; трудові аспекти діяльності менеджера освіти; управління освітньою діяльністю; управління фінансово-економічною діяльністю; управління трудовими ресурсами; управління змістом робіт; управління інформаційними зв'язками; техніку управлінської діяльності; аудит і оцінювання управлінської діяльності; психологію управління; соціальну та екологічну безпеку діяльності; освітні технології.

Отже, зміст формування управлінської компетентності майбутнього менеджера освіти має відображати ознаки спеціальності за структурною складовою педагогічної науки, за напрямками, за рівнем організації педагогічного процесу, за психофізичним станом суб'єктів освіти. Відповідно до ст. 55 Закону України «Про

освіту» педагогічні працівники мають право на вільний вибір форм, методів, засобів навчання, виявлення педагогічної ініціативи. Згідно ст. 17 цього ж Закону самоврядування закладів освіти передбачає їх право на самостійне планування роботи, розв'язання питань навчально-виховної, методичної діяльності. Положеннями про навчально-виховні заклади до обов'язків керівників включено забезпечення реалізації державної освітньої політики, організацію навчально-виховного процесу, здійснення контролю за його ходом і результатами, відповідальність за якість і ефективність роботи педагогічного колективу. Стандарт фактично зорієнтовано на адміністративно-менеджерську парадигму управління [184].

Це підтверджується, зокрема, розумінням управлінської функції як такої, що «спрямована на досягнення поставленої мети, забезпечення сталого функціонування і розвитку систем завдяки інформаційному обмінові». При цьому останнє здійснюється шляхом зворотного зв'язку (від об'єкта управління) та у вигляді директивних рішень (до об'єкта управління). Крім того, у переліку функцій менеджера освіти, окресленому Стандартом, явно домінуючими є функції адміністративно-контролюючого спрямування. Освітньо-професійна програма підготовки – складова Стандарту – при визначенні обов'язкового змісту модулів фіксує їх орієнтацію на зміст умінь.

Поряд із цим у документі ідентифікується низка параметрів, які дозволяють забезпечити орієнтацію професійної підготовки керівників до рефлексивного управління закладом освіти. Зокрема, серед переліків визначених Стандартом виробничих функцій можна виокремити такі, що корелюються (частково) із функціями профілю управлінця, якій володіє основами рефлексивної компетентності, а саме: визначення напрямів розвитку закладу освіти; організація дій щодо розвитку персоналу закладу освіти; моніторинг реалізації обраної закладом освіти стратегії розвитку; формування корпоративної культури закладу освіти; створення належного морально-психологічного клімату при здійсненні спільної діяльності в колективі працівників закладу освіти.

Особливо цінним у світлі предмету нашого дослідження є наявність у Стандарті орієнтації на самоусвідомлення фахівцем власної ефективності та саморозвиток керівника у межах реалізації ним таких виробничих функцій які: організація власної управлінської праці; самоаналіз та коригування особистої діяльності як складової колективної діяльності; самоаналіз та коригування особистої діяльності.

Ґрунтуючись на дослідженнях С. Степанова, можна прийти до висновку, що зазначені вище вимоги до майбутнього менеджера освіти потребують формування передусім рефлексивної компетентності, що складається з особистісного, інтелектуального, кооперативного та комунікативного компонентів. Рівень розвитку рефлексивної компетентності стає визначальним фактором досягнення високих результатів у діяльності.

Здатність зайняти дослідницьку позицію, щодо своєї практичної діяльності і до самого себе як її суб'єкта, засновану на рефлексивних властивостях свідомості, може слугувати критерієм у визначенні рівня рефлексивної культури – акмеологічної інваріанти професіоналізму фахівця [307]. Рефлексивна компетентність як найважливіша складова професійної культури відтворює певний рівень інтелектуальної, психологічної і функціональної готовності та здатності, які відображають управлінські знання, переконання, навички і вміння у професійній діяльності, та зумовлюють в своїй єдності якісну визначеність професіонала.

У своєму дослідженні ми погоджуємося з думкою Б. Гершунського, який вважає, що професійна компетентність в будь-якій сфері діяльності особистості є проявом її професійної культури. Аналізуючи сходження особистості до вищих віх розвитку, дослідник наголошує на тому, що кожна наступна сходинка є вищим проявом попередньої, і це сходження по сходинкам «ієрархії» відбувається в результаті цілеспрямованого розвитку в середині кожної сходинки, який відбувається через освіту. Автор вважає, що «професійна компетентність у будь-якій сфері діяльності – є необхідним компонентом залучення людини до культури» [90].

Дотримуючись логіки дослідника, ми можемо стверджувати, що професійно культура викладача формується через розвиток професійно-педагогічної компетентності. Оскільки управлінська культура викладача є складовою професійно-педагогічної культури, то можна зробити висновок про трансформацію відповідної компетентності у відповідну культуру. Адже формування управлінської культури передбачає певний рівень розвитку управлінської компетентності.

В своєму дослідженні ми виходимо з тих позицій, що управлінська культура майбутніх менеджерів освіти може бути сформована і розвинена лише через управлінську компетентність; вона є синтезом базових знань з теорії і методології управління взагалі та знань принципів і правил управління навчальним процесом і самоуправління; передбачає оволодіння високим рівнем методологічної культури при вирішенні проблемних питань, знання оперативно-технологічних функцій управління (оптимізації навчального процесу), знання змісту мотиваційно-цільового управління навчальним процесом.

Орієнтація на розвиток саме поведінкових компетентностей менеджера освіти забезпечується шляхом включення до освітньо-професійної програми рекомендованих змістових модулів «Психологія управління», «Управління інформаційними зв'язками», «Техніка управлінської діяльності», «Аудит і оцінювання управлінської діяльності», «Менеджмент організації навчального закладу».

Узагальнюючи результати здійсненого аналізу Галузевого стандарту вищої освіти України «Підготовка магістра за спеціальністю специфічних категорій 8.18010020 «Управління навчальним закладом», зазначимо, що у напрямі їх удосконалення з метою орієнтації на профіль (рамки компетентностей) менеджерів та спрямування на реалізацію рефлексивної управлінської парадигми, є необхідним: посилення світоглядно-філософського аспекту підготовки; включення до освітньо-професійної програми змістових модулів з рефлексивного управління, теорії синергетики, праксеології; зменшення акценту адміністративно-контролюючих функцій; доповнення Стандарту шляхом визначення необхідних поведінкових компетентностей; відображення у змісті випереджаючого контенту – модулів,

зорієнтованих на висвітлення сучасних тенденцій розвитку освітньої сфери, провідного педагогічного й управлінського досвіду, освітньої політики та реформ [366; 404; 445]

Найбільш суттєвим недоліком діючого Стандарту є деталізація змісту навчання при одночасній відсутності узагальнюючого концептуального орієнтира у вигляді профілю менеджера освіти. Така ситуація веде до формалізації професійної підготовки менеджерів освіти в Україні та її неузгодженості із концептом діючої освітньої політики.

Аналізуючи нормативні документи в галузі управління освітою визначаємо, що на основі рішення колегії Міністерства освіти і науки України (Протокол 2/1 – 4 від 23 лютого 2006 р.) «Підвищення ефективності вищої освіти – визначальний чинник зростання соціально-економічного потенціалу держави» в пункті 9.1 зазначено, що департаменту роботи з кадрами вищої школи та державної служби необхідно: Розробити програму «Керівник вищого навчального закладу», передбачивши, зокрема: створення стандартних вимог до управлінця вищої школи і впровадження ефективних технологій його підготовки та професійного розвитку; створення засобів діагностики рівня готовності керівника до ефективної управлінської діяльності; розроблення системи моніторингу діяльності керівника на університетському, регіональному, національному і європейському рівнях; вироблення нових підходів до формування резерву на посаду керівника вищого навчального закладу [324].

Отже, актуальність модернізації професійної підготовки менеджерів освіти на засадах рефлексивного підходу пов'язана з потребою суспільства мати висококваліфікованих фахівців (педагогів, менеджерів освіти, наукових працівників), які здатні: оволодіти знаннями з теорії управління соціальними системами, філософії освіти, соціології та психології управління, педагогіки, основ ринкової економіки, менеджменту, фінансів і права, маркетингу, комп'ютерної грамоти, державної, рідної та іноземних мов тощо; усвідомлювати завдання реформування освіти; творчо осмислювати мету і завдання функціонування закладів

та установ освіти й управління ними, перспективи їх розвитку, сутність інноваційних теорій, ідей, сучасних технологій.

В освіті останнім часом суттєво змінилися зміст і структура, форми, методи та засоби навчання, виховання та управління. Таке докорінне реформування освіти вимагає якісної високотехнологічної підготовки педагогічних працівників упродовж усього життя, зокрема, у післядипломний період, коли значну роль відіграє підсистема фахового зростання педагогічних працівників: від кваліфікованого педагога до менеджера закладу чи установи освіти, наукового працівника.

Важливим кроком стало прийняття постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку проведення моніторингу якості освіти» від 14 грудня 2011 р. №1283, якою визначено механізм організації та проведення моніторингу якості дошкільної, позашкільної, початкової, базової і повної загальної середньої освіти, професійно-технічної, базової та повної вищої освіти. Основними завданнями моніторингу передбачено: отримання об'єктивної інформації про якість освіти, стан системи освіти, а також прогнозування її розвитку; оцінювання стану системи освіти відповідно до завдань державної політики в галузі освіти; забезпечення органів державної влади статистичною та аналітичною інформацією про якість освіти.

Моніторинг проводитиметься на локальному, регіональному та загальнодержавному рівні [217].

У 2012 р. була оприлюднена Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. Серед механізмів реалізації цієї стратегії передбачається і модернізація системи управління освітою. Більшість заходів, відображених у цьому документі, має організаційний характер, але поряд із тим передбачається і розробка ефективних механізмів взаємодії органів управління освітою, сім'ї, освітніх установ, дитячих і молодіжних громадських організацій у напрямі розвитку, виховання і соціалізації дітей та молоді, що безперечно стимулювало подальші наукові пошуки за цими напрямками [222].

Передбачено нові концептуальні та технологічні підходи до діяльності, а саме: гуманізація та демократизація, людиноцентристський погляд, аксіологічний,

акмеологічний, адаптаційний, мотиваційний методологічні підходи, управління за результатами, синергетичний, рефлексивний, програмно-цільові і особистісно-орієнтовані підходи до управління та інші інновації в менеджменті, вимагають відбору та систематизації науково обумовленого змісту, визначення раціональної структури і форм комплексних планів підготовки керівників загальноосвітнього закладу освіти, але на цей час їх не існує або вони не мають достатньо повного теоретичного обґрунтування.

Виникає необхідність створення системно-комплексних програм і планів на основі відбору цілеспрямованої, змістовної, систематизованої інформації, що містить сукупність методологічних, нормативних, теоретичних, предметно-фахових, методичних знань та практичних умінь, необхідних для успішного виконання управлінцем закладів освіти своїх посадових функцій. Згідно з цими вимогами, з'являються наукові праці, які розглядають принципово вії підходи до підготовки магістрів [147; 331; 339; 342].

У своїй роботі Л. Лук'янова наголошує на тому, що швидкоплинність змін сучасного суспільства об'єктивно зумовлює необхідність формувати особистість, здатну до сприйняття і творення змін, налаштовану на сприйняття цих змін як природної норми. Водночас, сприйняття сукупності змін неможливе без задоволення освітніх потреб людини впродовж її життя.

Отже, сучасна освіта повинна набути інноваційного змісту для змінюваних освітніх потреб, а суб'єкти освітнього процесу – здатності інноваційного способу життя і навчання [197]. Таким чином шостий етап (2001 року до н.ч.) можливо назвати «рефлексивним періодом» становлення системи підготовки менеджерів освіти [227]. Це ставить перед педагогічною наукою нові завдання, що пов'язані з підготовкою менеджера освіти, і, в першу чергу, розвитку у нього здатності до використання рефлексивних процесів в освітній діяльності.

## Висновки до розділу 1

Аналіз періодизації та етапів процесу підготовки менеджерів освіти дає підстави зробити наступні висновки: впродовж доволі тривалого періоду фактично не існувало проблеми підготовки менеджерів освіти (керівників закладів освіти).

В цей період важливою якістю керівника було наявність виконавчо-організаційної компетентності (1917–1991 рр.).

У період з 1991 до 2001 р, який умовно визначено як перехідний період, з'являються перші спроби застосування різних підходів до управління закладом освіти, і це потребує сформованості не тільки виконавчо-організаційної компетентності, але і рефлексивної компетентності.

На сучасному етапі підготовки (з 2001–д.н.ч), у зв'язку з тим, що менеджер освіти стає відповідальною особою і має реагувати на мінливість умов існування закладу освіти у суспільстві, постає питання про наявність у нього розвинутої рефлексивної компетентності.

У теперішній час в науці та практиці активно використовуються синергетичний, рефлексивний, аксіологічний та інші підходи, які мають яскраво виражений рефлексивний характер. З'являються наукові праці, пов'язані з різними видами рефлексивного управління (стратегічний, мотиваційний, адаптивний). Проте питання про включення основ рефлексивного управління у процес підготовки менеджерів освіти в період здобуття другого рівня вищої освіти в педагогічних університетах залишається невизначеним. Тому проблемою дослідження визначається підвищення якості професійної підготовки менеджерів освіти у педагогічних університетах.

Провідна ідея дослідження полягає у побудові системи професійної підготовки менеджерів освіти на основі спрямованої самоорганізації, що забезпечує формування і розвиток у фахівців компетентності з рефлексивного управління.

Основні наукові результати розділу опубліковані в працях [276; 277; 278; 279; 446].



## РОЗДІЛ 2

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ДО РЕФЛЕКСИВНОГО УПРАВЛІННЯ

#### **2.1. Аналіз сучасних підходів до підготовки менеджера освіти в період складно координованості та невизначеності сучасних суспільних процесів**

Аналіз змісту праць вітчизняних та зарубіжних учених (О. Анісімова, О. Боднар, Т. Давиденко, Л. Даниленко, Г. Єльнікової, Л. Карамушки, В. Кобзара, Ю. Красовського, В. Лефевра, В. Лепського, В. Лунячека, В. Маслова, Н. Островерхової, Ю. Чернова, Є. Хрикова, І. Шалаєва, Г. Шамової, Г. Щедровицького) [57; 109; 110; 111; 115; 116; 127; 128; 129; 130; 219; 220; 221; 222; 223; 224; 235; 239; 240; 311; 382; 386; 387; 400; 401; 408; 409] з проблем наукового управління в галузі освіти свідчить про наявність певного дисбалансу між традиційною системою управління закладом освіти та потребами зміни механізмів управління на основі демократизації, гуманізації та визнання людини найвищою цінністю суспільства у новій соціально-економічній ситуації. Зазначається необхідність виокремлення базових підходів, що складають основи обґрунтування рефлексивного управління.

З позицій системного підходу (В. Беспалько, І. Блауберг, К. Боулдинг, Н. Брюханова, М. Кларін, М. Лазарєв, Л. Новікова, М. Месарович, А. Рапопорт, О. Савченко, О. Субетто, R. Ackoff, B. Vanathy, L. Bertalanffy) визначається необхідність цілісного підходу до вивчення діяльності магістранта і представлення її у вигляді системи, що вступає у взаємодію з середовищем як цілісне явище.

У контексті системного підходу організація освітньої діяльності з розвитку готовності до рефлексивного управління розглядається як умова ефективного формування професійної компетентності, як система взаємозв'язаних між собою компонентів: мети, орієнтованої на результат; завдань, що дозволяють досягати визначеної мети; змісту освітнього процесу; суб'єктів цього процесу: викладачів і магістрантів; діяльнісного компоненту, що складається з освітньої діяльності

магістрантів і діяльності викладачів; умов, етапів, форм і засобів організації освітнього процесу. У своїй сукупності та взаємозв'язку перераховані компоненти представляють цілісну структуру, спрямовану на розвиток готовності до рефлексивного управління як основи формування здатності до саморозвитку, самовизначення та самоорганізації менеджера освіти [26; 27; 43; 45; 82; 89; 107; 120; 140; 164; 172; 256; 296; 317; 354].

З позицій особистісно орієнтованого підходу (Є. Бондаревська, І. Зязюн, В. Ільїн, Н. Миропольська, В. Серіков, О. Скрипченко, Г. Шевченко, І. Якиманська, І. Бех, В. Давидов, С. Максименко), визначається, що теоретико-технологічні засади впровадження особистісно орієнтованого підходу у професійно-педагогічну підготовку менеджерів освіти, відповідає потребам розвитку їхньої самореалізації в новій соціокультурній ситуації. Особистісно-діяльнісний підхід дозволяє організувати освітній процес як суб'єктно орієнтовану структуру, що забезпечує здатності до саморозвитку, самовизначення та самоорганізації через спеціально організовану навчальну діяльність. Він передбачає: організацію освітнього процесу як організацію навчальної діяльності; означає переорієнтацію цього процесу на визначення і вирішення магістрантами конкретних завдань: пізнавальних, дослідницьких, проєктних тощо. Цей підхід характеризує організацію освітньої співпраці магістранта таким чином, що формується колективний суб'єкт і реалізується принцип колективної комунікативності в освіті, що активізує резервні можливості магістранта, забезпечує утворення єдиного колективного, сукупного суб'єкта (викладачі, магістранти). Особистісно-діяльнісний підхід є основним до створення рефлексивного освітнього простору закладу вищої освіти, оскільки він визначає умови і логіку освітнього процесу, що сприяє розвитку професійної рефлексії як основи формування здатності самоорганізації майбутніх менеджерів закладів освіти. Особистісно-орієнтований підхід передбачає проблемний, комплексний вплив на особистість з урахуванням індивідуальних, особистісних особливостей суб'єктів освіти і базується на принципах розвитку, самовизначення, індивідуальної творчої самореалізації, «суб'єкт-суб'єктних» відносин [23; 63; 65; 160; 168; 180; 181; 196; 199; 249; 315].

З позицій акмеологічного підходу (Б. Ананьєв, О. Бодальов, Г. Данилова, А. Деркач, Н. Кузьміна, В. Максимова, О. Москаленко, О. Пожарський) процес підготовки складається зі стратегії акмеологічного дослідження, яке не обмежується вивченням лише кінцевого результату дослідження предмета, але має на меті спрямованість дослідження, що супроводжується прогресивним зростанням професійно-особистісного потенціалу суб'єкта діяльності, виникненням у нього особистісного акмеологічного механізму перетворення особистості, що призводить до істотного підвищення рівня закладених у ньому можливостей розвитку. Акмеологічний підхід знаходить своє відображення не тільки в очікуваних результатах освітнього процесу, а і в появі у магістранта якісних новоутворень у вигляді позитивних змін у рефлексивній сфері, в процесі стимулювання механізму професійного зростання і саморозвитку [4; 117; 135; 141; 164; 167; 186; 212; 213; 248; 259; 295; 334; 350; 372; 389; 394; 413].

З позицій культурологічного підходу (А. Арнольдов, Є. Бондаревська, І. Зязюн, Н. Крилова, О. Рудницька, Г. Тарасенко, Н. Щуркова) культура розуміється як результат рефлексії людського досвіду; відбиває єдність загальної культури особистості і культури її діяльності в певних цільових, функціональних і просторових умовах, що реалізуються механізмом «самосвідомість – самовизначення – самоактуалізація», який обумовлює свідомий спосіб організації діяльності; визначає розвиток особистості як генеральну мету освіти, що висуває підвищені вимоги до культурних і духовно-моральних якостей суб'єктів освітнього процесу. Саме в означеному просторі можливе переосмислення старих і нових норм процесу освіти. Варіативність надає можливість магістранту: будувати власний освітній простір на основі своїх потреб і відповідно до визначеного напрямку особистого розвитку; не мати жорстко регламентованих методів роботи. Магістрант і викладач мають виступати в ролі суб'єктів; в зазначеному просторі обов'язково мають бути суб'єктивні труднощі, пов'язані з освітньою діяльністю; організація такого освітнього простору має носити соціально-особистісний характер. При цьому необхідно особливо підкреслити, що процес підготовки фахівця не може бути ефективним без дії рефлексивних процесів, а саме: саморганізації –

самоспрямування на досягнення усвідомленої мети, що є рівнодіючою різноспрямованих сил впливу на особистість магістранта.[10; 11; 31; 46; 69; 79; 87; 294;295].

З позицій синергетичного підходу (І. Ансоф, Х. Ітама, П. Корнінг, О. Князева, В. Кремень, В. Лутай, К. Майнцер, В. Сабелл, Г. Хакен), передбачається опанування методами нелінійного управління складною системою, розуміння синергетичного сенсу найважливішої цінності рефлексивного управління – педагогічної підтримки і стимулювання переходу об'єктів управління в статус його суб'єктів. Синергетичний підхід полягає в самоорганізації майбутнього фахівця як єдиної злагодженої системи, що узгоджується із сучасною картиною світу та розвивається з культурними ідеалами. У синергетиці самоорганізація приймає значення формування системи «Я» в суспільстві.

Синергетичний підхід в якості сучасної моделі освіти допомагає формуванню особистості й інтересу магістранта у творчому процесі професійної діяльності, а також створює способи, моделі, механізми сприйняття людини як системи, що сама розвивається. Запровадження синергетичного підходу в професійну підготовку менеджерів освіти надає змогу залучити творчі здібності магістрантів до соціокультурної діяльності. У такий переломний для освіти період найбільша увага приділяється формуванню свідомості, професійного, культурного, творчого потенціалу, а значить саме особистості магістранта [102; 170; 171; 173; 192; 201; 286; 293; 319; 393; 397].

З позицій компетентнісного підходу (І. Бех, Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Єрмаков, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачева) встановлено, що вибір методів навчання визначається характеристиками професійних компетентностей, у зв'язку із чим зміст професійної підготовки обумовлює вибір системи методів професійної підготовки, що мають забезпечувати активну та самостійну навчальну діяльність майбутніх менеджерів освіти з опанування комплексом знань, умінь, професійно важливих якостей, ставлення до своїх обов'язків. Процес підготовки менеджера освіти до рефлексивного управління обумовлює засоби, методи проблемно-інноваційного характеру, що сприяють

формуванню компетентності з рефлексивного управління, основою розвитку якої виступають процеси самовизначення, самореалізації, саморозвитку магістрантів як суб'єктів педагогічної діяльності [25; 54; 62; 83; 84; 85; 132; 134; 145; 147; 188; 228; 229; 239; 240, 241].

З позицій рефлексивного підходу (А. Авілов, О. Бех, Ю. Бех, Т. Бурлакова, Є. Варламова, Т. Давиденко, С. Степанов) [1; 2; 43; 47; 60; 111; 138; 186; 226; 318; 336; 388; 389; 390] передбачається стимулювання внутрішніх зусиль особистості: її саморозвиток, прагнення до особистісного та професійного росту. Цей підхід пов'язаний з внутрішніми умовами рефлексивного середовища, за яких магістрант усвідомлює сенс своїх дій, спеціально дібраних форм і методів професійної підготовки, спрямованих на розвиток у фахівців здатності компетентно діяти відповідно до чинників зовнішнього та внутрішнього впливу. Це спеціально організований освітній процес, що сприяє розвитку професійної рефлексії.

Зупинимось на головному, перш за все необхідно підкреслити, що синергетика (науково-філософський принцип) розглядає заклад освіти як відкриту систему, що здатна до самоорганізації та володіє емерджентними властивостями, для управління якою необхідні знання і правильне застосування принципів синергетики з метою продуктивного використання потенціалу самоорганізації. Синергетика, що має природничо-наукову основу, стала якісно новою методологією сучасного наукового пізнання. Біфуркаційні механізми еволюції суспільства, в основі яких покладено процес самоорганізації, є універсальним принципом устрою світу. При цьому синергетика не є жорстко орієнтованою сукупністю методологічних принципів і понять, вона відіграє роль системної рефлексії і виходить не з загальноприйнятого поняття «система», а з набору властивостей, які характерні для неї. Серед них – нелінійність, цілісність, стійкість, процеси становлення, самоорганізації структури, системний «ефект складання», завдяки якому, елементи, які входять у систему визначаються залежно від цілого, від координації з іншими її елементами і ведуть абсолютно інакше, ніж у разі незалежності.

Не можна не зважати на те, що управління, що передбачає здатність «впоратись» з людьми і з середовищем, змінює свій зміст на користь уявлення про

залучення людей у процеси їх власного розвитку в інтересах створення нового цілого. Можна з упевненістю сказати, що менеджер освіти стає не тільки адміністратором, а й людиною, здатною створювати умови для виникнення творчої самоорганізації у діяльності педагогічного колективу.

Таким чином, основним засобом досягнення нової якості управління стає рефлексивний стиль керівництва. Він передбачає оволодіння методами нелінійного управління складною системою, розуміння синергетичного сенсу найважливішої цінності рефлексивного управління – педагогічної підтримки і стимулювання переходу об'єктів управління в статус його суб'єктів.

Нова парадигма організації управління полягає в тому, що заклад освіти, який є відкритою соціально-педагогічною системою, що діє у межах нових освітніх цінностей та пріоритетів, створює умови для розвитку особистості, яка виявляє здатність до самоактуалізації та самореалізації.

Умовою необхідною для саморозвитку, самоорганізації, самовизначення майбутніх менеджерів освіти, буде створення рефлексивного простору магістратури, як відкритої системи умов розвитку особистості, що дає можливість самодослідження та самокорекції соціально-психологічних і професійних ресурсів особистості магістранта. Основною функцією такого є сприяння виникненню у особистості потреби в рефлексії.

Таким рефлексивним освітнім простором, що сприяє саморозвитку майбутнього менеджера освіти, ми вважаємо, є магістратура, яка спрямована на підготовку спеціалістів з поглибленою вищою освітою та вміннями інноваційного характеру для певного рівня професійної діяльності. Ступінь освіти, що дає можливість магістрам закладу вищої освіти підготувати себе до управлінської, педагогічної, науково-дослідницької діяльності та продовжити навчання за спеціальністю. Етап освіти, освітньо-професійна програма, що забезпечує формування особистості з широким світоглядом, що володіє фундаментальною науковою базою, методологією наукової творчості, сучасними інформаційними технологіями, здібною та готовою до самостійної науково-педагогічної та науково-дослідницької діяльності. Крім цього, вважаємо за необхідне підкреслити, що

магістратуру можливо охарактеризувати і як систему відношень, які розвиваються та розвивають, що є багаторівневою та складною, особливо стосовно внутрішнього світу суб'єкта.

Проте, неможливо не погодитися з М. Полані, що підкреслював: «не все те, що оточує, є дійсно середовищем розвитку» [254]. Необхідно зазначити, що на цей процес впливають лише умови, з якими особистість має той або інший діяльнісний зв'язок. Прийнято вважати, що кожен створює власне освітнє середовище як простір інтеграції в культуру відповідно до своїх індивідуальних особливостей.

Поняття «рефлексивний освітній простір» ще недостатньо досліджено у педагогіці, але, на нашу думку, доволі ґрунтовне визначення цього поняття надала А. Бізяєва. «Під рефлексивним освітнім простором розуміють систему умов розвитку особистості, що відкриває можливість самодослідження та самокорекції соціально-психологічних і професійних ресурсів. Основною функцією освітнього простору дослідники називають «сприяння виникненню у особистості потреби в рефлексії» [49]. У зв'язку з викладеним вище, освітній рефлексивний простір магістратури можна розглядати як систему, що володіє обов'язковими ознаками системності: спрямованістю всієї організації на досягнення певної мети (цілісністю); взаємодією її елементів (самоорганізованістю та керованістю у процесі розвитку).

Таким чином, можна стверджувати, що рефлексивний освітній простір магістратури буде спрямований на вирішення проблемно-конфліктних ситуацій (у мисленні магістра), на здатність працювати у команді (у діяльності), на відносини, що обумовлюють здатність аналізувати та передавати свій досвід і використовувати досвід іншої людини (у спілкуванні). Про наявність освітнього простору будуть свідчити такі ознаки: структурна, процесуальна, функціональна.

Структурна – відображає співтворчу позицію суб'єктів у педагогічному процесі та визначається, по-перше, у критичному співвідношенні особистого та досвіду інших, по-друге, мета діяльності суб'єктів – процес сумісного пошуку, кожен виступає гарантом розвитку іншого. Співтворча позиція, процес взаємного культивування, принцип прецедентності передбачають, що магістрант стає ланкою, що забезпечує органічний процес зовнішньої і внутрішньої рефлексії.

Процесуальна ознака – взаємодія пов'язана не стільки з обміном досвіду, скільки у взаємному перетворенні та добудови один одного, як цілісної особистості. Кожен магістрант стає каталізатором розвитку іншого.

Функціональна ознака для суб'єктів формування професійної компетентності є кожна знахідка, кожен випадок інновації, що стають приводом виходити в інше знання, але не правилом, не остаточною істиною [52]. Таким чином, принцип функціональної прецедентності протидіє принципу консервативної нормативності.

Теоретичний аналіз наукових праць Т. Ільїної, Є. Ісаєва, В. Слободчикова та ін., дозволив визначити декілька особливостей рефлексивного освітнього простору магістратури: культуровідповідна, оскільки саме в означеному просторі можливе переосмислення старих і нових норм у процесі освіти; варіативна: магістрант повинен мати можливість будувати освітній простір на основі своїх потреб і відповідно до визначеного напрямку особистого розвитку; не мати жорстко регламентованих методів роботи; магістрант і викладач повинні виступати в ролі суб'єктів; в ньому обов'язково мають бути суб'єктивні труднощі, пов'язані з освітньою діяльністю; організація такого освітнього простору повинна носити соціально-особистісний характер [228; 359; 360; 362].

Разом з тим, слід зазначити, що проектування власних професійних змін і формування професійної компетентності ґрунтується на механізмі осмислення і аналізу власного досвіду, тобто рефлексії. Рівень сформованості професійної рефлексії стає ключовою кваліфікаційною характеристикою [6; 7; 9; 12; 80; 81; 96; 97; 99; 111; 240].

Без критичного погляду на себе, на ефективність своєї діяльності неможливий особистий і професійний розвиток магістранта, виявлення і осмислення причин своїх успіхів і невдач, успішного вирішення тактичних і стратегічних освітніх завдань. Не кожен магістрант у своїй практичній діяльності в змозі самотійно подолати труднощі і розвинути необхідний рівень професійної культури, найчастіше цей процес проходить стихійно і неефективно. Вважаємо, що у цілісному вигляді ця проблема може бути вирішена в процесі навчання у магістратурі, яка є



найважливішим інтеграційним елементом професійної соціалізації майбутнього керівника.

Освітній простір магістратури та освітній процес у ньому повинні бути спрямовані на формування здатності до рефлексії в процесі навчання, а саме:

- будь-яка педагогічна дія, спрямована на розвиток рефлексивних знань і умінь магістрантів, передбачає їх розвиток лише через адекватну актуалізацію їх індивідуальної діяльності;

- зміст навчальної діяльності повинен мати суб'єктивне значення для магістрантів та будуватися з урахуванням способів і особливостей визначеної ними рефлексивної діяльності;

- динаміка рефлексивної діяльності повинна стати об'єктом управління для викладача;

- ця управлінська дія має бути зрозумілою та прийнятною для магістрантів, а сама навчальна діяльність – усвідомлюватися як «своя»; освітній процес, у цілому, повинен суб'єктивно оцінюватися магістрантами, як такий, що призводить до самозміни, та не сприймається, як такий, що «нав'язується» викладачами, не відповідає визначеним особистісним цілям та завданням.

Тому, головними підставами організації процесу навчання у освітньому просторі магістратури повинні стати: концептуальні основи освітнього процесу магістрантів, спрямованого на розвиток здатності до професійної рефлексії; умови організації освітньої діяльності; логіка процесу навчання, що сприяє розвитку здатності до рефлексивної діяльності в умовах магістратури.

Концептуальні основи процесу створення освітнього простору та підготовка в ньому майбутніх менеджерів освіти спрямовані на розвиток здатності до рефлексивного управління, що є основою ефективного формування його здатності до саморозвитку та самовизначення. Цей процес повинен відбуватися на основі цілісності, ідей системного, особистісно-діяльнісного та акмеологічного підходів.

Системний підхід дозволяє цілісно підійти до вивчення об'єкта і представити його у вигляді системи. У нашому дослідженні ми керуємося визначенням Т. Ільїної, яка розглядає систему як «виокремлену на основі певних ознак, впорядковану

безліччю взаємозв'язаних елементів, об'єднаних загальною метою функціонування і єдності управління, що вступає у взаємодію з середовищем як цілісне явище» [127].

У контексті системного підходу, ми розглядаємо організацію освітньої діяльності з розвитку професійної рефлексії як умову ефективного формування професійної культури магістранта, як систему взаємопов'язаних між собою компонентів: мети, орієнтованої на результат; завдань, що дозволяють досягати визначеної мети; змісту процесу навчання; суб'єктів цього процесу: викладачів і магістрантів; діяльнісного компоненту, що складається з навчально-професійної діяльності магістрантів і діяльності викладачів; умов, етапів, форм і засобів організації процесу навчання.

У своїй сукупності та взаємозв'язку перераховані компоненти представляють цілісну структуру, спрямовану на розвиток професійної рефлексії як основу формування здатності до саморозвитку, самовизначення та самоорганізації майбутніх менеджерів освіти.

Особистісно-діяльнісний підхід дозволяє організувати процес навчання як суб'єктно орієнтовану структуру, що забезпечує здатності формування до саморозвитку, самовизначення та самоорганізації через спеціально організовану освітню діяльність.

Як відзначає І. Зимня, «особистісно-діяльнісний підхід передбачає: організацію самого процесу навчання як організацію (і управління) навчальної діяльності; означає переорієнтацію, цього процесу на визначення і вирішення магістрантами конкретних навчальних завдань (пізнавальних, дослідницьких, перетворювальних, проектних тощо)» [127].

Цей підхід, на нашу думку, характеризує організацію співпраці магістрантів у освітньому процесі, таким чином, що формується колективний суб'єкт і реалізується принцип колективної комунікативності. «Цей принцип може бути співвіднесений з принципом методу активізації резервних можливостей особистості», за Г. Китайгородською, – принципом «індивідуального навчання через групове» [148]. Іншими словами, в освітньому процесі повинна працювати схема, що забезпечує

утворення єдиного колективного, сукупного суб'єкта (викладачі, магістранти). У цьому випадку, забезпечується єдність особистісного і діяльнісного компонентів.

Особистісний компонент забезпечує облік індивідуально-психологічних особливостей магістрантів, формування та розвиток психічних пізнавальних процесів, особистісних якостей, діяльнісних характеристик. Діяльнісний компонент, що спирається на положення про суб'єкт-суб'єктне відношення викладача і магістранта, його активність, теорію діяльності, особистісно-діяльнісного опосередкування, теорію освітньої діяльності, нерозривно пов'язаний з особистісним компонентом, оскільки особистість виступає суб'єктом діяльності, яка у поєднанні з іншими чинниками, визначає його особистісний розвиток, взагалі, та формування його професійної культури, зокрема.

«У цілому особистісно-діяльнісний підхід у навчанні означає, що перш за все, в цьому процесі, ставиться і вирішується основне завдання освіти – створення умов розвитку гармонійної, етичної, соціально активної, професійно компетентної особистості, здатної до саморозвитку» [64]. Можливо назвати у цьому сенсі особистісно-діяльнісний підхід основним для створення освітнього простору магістратури, оскільки він визначає умови і логіку освітнього процесу, що сприяє розвитку професійної рефлексії як основи формування здатності самоорганізації майбутнього менеджера освіти.

Стратегія акмеологічного дослідження не обмежується вивченням лише кінцевого результату. Спрямовується зростанням особистісного потенціалу суб'єкта діяльності, виникненням у нього механізму перетворення особистості та призводить до істотного підвищення рівня закладених у ньому можливостей продуктивного розвитку, в той же час продуктивність визначається як напрям особистісного та професійного зростання людини, досягнення нею свого акме – це складає сутність акмеологічного підходу [381-387].

Важливо підкреслити, що акмеологічний підхід знаходить своє відображення не тільки в очікуваних результатах освітнього процесу магістрантів: у появі якісних новоутворень у вигляді позитивних змін у професійній рефлексії, але і у процесі стимулювання механізму професійного зростання і саморозвитку.

Процес становлення освітнього рефлексивного простору, що відповідає завданням особистісно-орієнтованої гуманістичної освіти, можна представити як послідовність таких дій:

- аналіз і співвідношення потреб магістрантів та можливостей освітнього простору;
- закономірне виникнення протиріччя між потребами і можливостями;
- включення рефлексивних механізмів як засобу подолання криз;
- забезпечення зміни позиції майбутнього керівника у відношенні до простору;
- вибудовування магістрантом довкола себе рефлексивного освітнього простору – від усвідомлення себе в просторі до перетворення простору через використання рефлексивних форм діяльності.

Умовами, що сприяють формуванню здатності до спрямованої самоорганізації магістранта, на нашу думку є: суб'єкт-суб'єктна взаємодія всіх учасників освітнього процесу; супровід упродовж освітнього процесу; продуктивний характер діяльності; наявність рефлексивного освітнього середовища.

Отже, навчання в магістратурі для менеджера освіти – це крок до управління на науковій основі через трансформацію класичних і сучасних надбань теорії управління в практику діяльності; особистісна спрямованість управлінської діяльності, як такої, що забезпечує оптимальні умови ефективного освітнього процесу; стратегія розвитку закладу освіти та оптимальні шляхи її реалізації; створення умов для адаптації освітньої установи до середовища, що постійно змінюється; здійснення експериментальної та проектної діяльності, наявність нових ціннісних орієнтацій (особистість – найвища цінність; діяльність повинна бути спрямована на розвиток особистості, на створення здорового психологічного мікроклімату, фізичне, моральне, психічне і духовне здоров'я учасників освітнього процесу); розвиток у суб'єктів управлінської діяльності таких рис, як незалежність, здатність до прийняття рішення та готовності до ризику, здатність працювати у команді, лідерство, раціональність, здоровий прагматизм, критичність, широкий світогляд, ерудованість, гнучкість, творчість, цілеспрямованість.

Результатом і головною метою фахової підготовки магістрів до рефлексивного управління – майбутніх менеджерів освіти є формування смислової парадигми особистості майбутнього менеджера, яку можна розглядати як інтегральне утворення особистості, що забезпечує її здатність до професійного самовизначення, професійної самоактуалізації та професійної самореалізації упродовж життя, здатність до неперервної управлінської освіти [230; 288].

У світлі сучасних освітніх цінностей, коли провідними стають ідеї цілісності людини, її вільного саморозвитку, освіти як духовної діяльності, актуалізуються проблеми зміни професійної свідомості менеджерів освіти, необхідність переосмислення стратегії управління, існуючого досвіду засвоєння нових ціннісних орієнтирів професійної діяльності. Це обумовлює зміщення акценту у процесі магістерської підготовки менеджерів освіти на внутрішній (психологічний аспект) освітнього процесу – ціннісні орієнтації. Залучення майбутніх менеджерів у освітній процес як активних суб'єктів діяльності є необхідною передумовою критичного переосмислення існуючого у них досвіду, творчого засвоєння механізмів професійного саморозвитку, засвоєння нового досвіду професійної діяльності, підготовки до рефлексивного управління.

У зв'язку з цим, безумовно, стає необхідним розвиток внутрішніх механізмів, від яких залежить розгортання процесу професійної підготовки до рефлексивного управління та ефективність особистісно-професійного зростання майбутнього менеджера освіти. Виявлення внутрішніх механізмів освітньої діяльності сприяє перенесенню акценту з результативних характеристик на процесуальні. Для того, щоб сучасний заклад освіти став інструментом рефлексії, що забезпечує рефлексивне мислення потрібен менеджер здатний до рефлексії, орієнтований на захист та підтримку індивідуальності кожного учасника освітнього процесу.

Подальше дослідження заявленої проблеми полягає в тому, що реалізація забезпечення високого рівня фахової підготовки майбутніх менеджерів освіти до рефлексивного управління ускладнюється об'єктивними та суб'єктивними обставинами, головними серед яких є: низький рівень потреби у педагогічній теорії та практиці, недостатній розвиток педагогічної теорії, її абстрактність, інерційність

педагогічної практики, схильність менеджерів освіти до сприйняття нормативно-методичного знання, їх небажання або нездатність сприймати концептуальні форми; відсутність у керівних кадрів різних рівнів мотивації саморозвитку. Отже, основним завданням є докорінна зміна процесу професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти, який, на нашу думку, повинен сприяти підготовку фахівців до рефлексивного управління закладом освіти.

Таким чином, рефлексію необхідно розглядати як цінність, психологічну основу, механізм, спосіб та результат організації освітнього процесу у професійній підготовці майбутніх менеджерів освіти до рефлексивного управління. Рефлексія «вбудована» у механізм саморозвитку, є умовою та засобом накопичення особистісного потенціалу людини, її професійного розвитку.

Як правило, багатьом майбутнім менеджерам освіти притаманна наявність глибинних та малоусвідомлюваних типів поведінки, характерних для визначеної системи, а механізмом впливу на ці феномени є рефлексія. Здатність до рефлексії на відповідному рівні дає можливість визначити особливості особистості магістранта, які стали усвідомлюватися ним або як цінні, або як небажані.

Зазвичай, рефлексію визначають як усвідомлення суб'єктом засобів та підстав особистісної діяльності. Усвідомлення – важливий момент рефлексії, яка не вичерпує її сутності – зміни засобів та підстав діяльності задля керівництва процесом, його оптимізацією, досягненням мети. Усвідомлення є необхідною передумовою змін. Необхідно зауважити, що такі компоненти поняття «рефлексія», як уявлення про іманентні якості людини та професійна характеристика повинні бути з'ясовані. Якщо філософія розглядає рефлексію як особливу здібність людини, здібність осмислення своїх дій, закономірностей, самопізнання, то психологічний контекст допомагає побачити у рефлексії механізм (метод) розвитку людини, взагалі, та професійного росту зокрема.

Таким чином, надбання рефлексії, як професійної якості, визначається як одна з базових якостей підготовки майбутнього менеджера освіти до рефлексивного управління. Відповідно до цього рефлексія породжує особистісні та професійні смисли процесу усіх його учасників. Вона, як правило, забезпечує високий рівень

флуктуації від якої залежить не тільки діяльність суб'єкту, але і спільноти у якій ця діяльність здійснюється. Завдяки рефлексії людина знаходиться у пошуках смислу буття взагалі, та діяльності, зокрема.

Виникає ситуація, коли «Я» магістранта «сперечається з собою», дуалізується на своє тотожне та залежне від того, що пізнається. «Я» порівнює, співвідносить одне з іншим, своє та запозичене, використовує «входження» в іншу позицію, щоб зняти протиріччя. Відтак, можна впевнено стверджувати, що рефлексія сприяє оновленню ціннісних орієнтацій, спрямувань, способів діяльності, уявлень про себе, ставлення до себе, стає важливим механізмом саморозвитку людини, її руху до суб'єктності. Рефлексія допомагає майбутньому менеджеру освіти «зробити крок до себе – іншого».

Інтелектуалізоване, вільне від емоцій сприйняття предметного змісту, вільний від емоцій аналіз подій, що відбуваються, знижує ефективність процесу переосмислення, перебудови своєї поведінки, професійної діяльності, можливості стабільних змін в установках магістранта [5; 21]. Рефлексія і переживання є цілим психологічним механізмом у процесі змін ціннісно-професійного усвідомлення майбутніх менеджерів освіти.

Рівень особистісного залучення магістранта до освітнього процесу визначає готовність до переосмислення досвіду, побудови образу концептуальної моделі майбутньої діяльності. Тому необхідно з метою забезпечення ефективної професійної підготовки розглядати не ціннісно-мотиваційну сферу, а її емоційну презентацію (процес переживання). Процеси переосмислення менеджером освіти власного досвіду, професійних цінностей, під час підготовки до рефлексивного управління, співвідносні з якістю та інтенсивністю переживань, що виникають. «Освіта через переживання (особистісне, соціальне) важливе, можливо навіть більше, ніж засвоєння фактів і теорій» [66].

Переживання менеджерів освіти до рефлексивного управління у процесі підготовки є своєрідними сигналами про особистісний смисл їх професійної діяльності, змушують припинити активність, замислитися про професійні цінності або переглянути їх. Переживання, бажання «не є мотивами, оскільки не здатні

породити спрямовану діяльність. Головне питання полягає в тому, щоб зрозуміти, у чому предмет бажання або пристрасті» [189]. «Усі наші переживання є психологічними лише тоді, коли вони переживаються з причини. Зміст переживання завжди сумісний з його причиною», завдяки переживанням, внаслідок пристрастності відображення образів, явищ, смислів, ціннісних орієнтацій відкриваються можливості професійного самовизначення на новому рівні. Переживання – це імпульс, що перетворює активність магістранта, як механізм його неадаптивного, перетворювального руху на шляху професійного зростання [199].

«Виробництво нового смислу» у процесі підготовки майбутніх менеджерів освіти до рефлексивного управління безумовно пов'язано з проблемою переживання, яке породжується рефлексією, ціннісними протиріччями та стає механізмом особистісно-професійного зростання.

У проблемі переживання теорія діяльності знаходить новий для себе вимір, як діяльність та активність. Це особливий вид діяльності щодо перебудови людиною себе у світі та світу в собі у складних життєвих ситуаціях, він вважається продуктом переживання «дещо внутрішнє та суб'єктивне», зокрема – «нове ціннісне усвідомлення» [72].

Переживання здійснюється за рахунок ціннісно-мотиваційної перебудови. У сукупності з рефлексією переживання опосередковує життєво необхідну душевну роботу. Особливу роль у процесі професійної підготовки майбутнього менеджера освіти відіграють ціннісні переживання. «Метою переживання є здійснення пошуку нової ціннісної системи, за допомогою якої можливо придати внутрішню цілісність та сенс буття, висвітлити його, відкрити нові смислові перспективи» [77].

Таким чином, мова йде не тільки про самопобудову особистості, про активне та усвідомлене створення людиною себе, але й про чуттєво-практичне запровадження цих проектів в умовах складного та важкого існування в житті – життєвої творчості. Це повною мірою можливо віднести і до професійної творчості, творення себе, як професіонала, відкриттю нових смислових перспектив у професійній діяльності. І в цьому вбачається взаємозв'язок рефлексії та переживань [84]. Рефлексія і переживання є, насамперед, механізмами



смыслоутворення, як особливої діяльності суб'єкту. «Продукт роботи переживання завжди дещо внутрішнє та суб'єктивне, зокрема – нова ціннісна свідомість» [72].»Коли внутрішня ціннісна система ще не утвердилася та не висвітилася, кожний вибір – це одночасно суттєвий момент у внутрішньому ціннісному будівництві» [97].

Таким чином, у процесі професійної підготовки майбутнього менеджера освіти відбувається не смыслоутворення, а смыслоперетворення. Існує прямий зв'язок між переживанням та смыслоутворенням, адже «цінності, що переживаються в емоціях, позитивні і виступають смыслоутворювальними» [189].

Переживання майбутнім менеджером освіти своєї психічної активності є важливим фактором ціннісно-установчої регуляції та її поведінки. Нові ціннісні сенси відкриваються лише на шляху подолання раціоналізму і реконструкції глибинних прошарків людського самоусвідомлення, оскільки перейняти можливо лише технологічний, а не екзистенційний досвід.

Переоцінка цінностей частіше пов'язана з важкими переживаннями, розчаруваннями та новими надіями. Професійне зростання потребує страждань та смутку, але негативні переживання також важливі для розвитку людини, як і позитивні, оскільки в них нерідко закладено моменти зростання, які можуть дати поштовх до пошуку нового погляду на життя. Зустріч з іншими цінностями, стратегіями життя, професійної діяльності може викликати у магістрантів «гостре усвідомлення особистісних недоліків та невідповідності, особистісної незначущості» [24; 39; 76; 77; 88; 207]. Ці переживання породжують ціннісні протиріччя між тим, що є і що має бути. Якщо діяльність особистості задовольняє її, то вона стає більш інтегрованою, відкритою досвіду, більш автентичною, тому ефективніше взаємодіє зі світом.

У процесі професійної підготовки менеджера освіти до рефлексивного управління необхідною умовою є організація такого освітнього досвіду, який би привів менеджера освіти до сумнівів у достовірності своїх міркувань, відкриття себе, як професіонала, своєї ідентичності, відкриття для себе інших. Відкриття професійної ідентичності «відбувається через голоси внутрішніх спонукань, через

здатність чути їх, через реакцію на них і взагалі через все, що відбувається у нас всередині» [139; 142; 155; 176; 207].

Усе це свідчить про те, що така ситуація дозволить магістранту отримати досвід безпечного виявлення почуттів в освітньому просторі, асимулювати їх енергію, звільнити творчу енергію.

«Знайдені у вільній дії протиріччя між усвідомленим та неусвідомленим можуть викликати потяг до творчості». Перекодування переживань у знакову, словесну форму (вербалізація) стимулює рефлексивні процеси. Переживання стимулює інтелектуальне занепокоєння, особистість збагачується переживаннями. Процес професійної підготовки менеджера освіти до рефлексивного управління буде дієвим, якщо він відбувається через «екзистенційну перебудову», яка «будується в емоційному та призводить до руху тотальне виявлення цілісності людини» [341].

Під час вирішення життєвих завдань, суб'єкт визначає та, особливим чином, засвоює якості, що характеризують його потенційно та асоціюють його з дійсним буттям. Механізм духовного розвитку менеджера освіти до рефлексивного управління, визначається «як спосіб подолання себе для більш глибокого усвідомлення своєї екзистенції» [341]. Менеджер освіти з одного боку, перетворює себе в предмет пізнання, а з іншого – знаходить себе у напруженні «пограничних станів» [81]. Отже, можливо інтерпретувати такі ситуації як екзистенційні, коли менеджер освіти ще не може, щось зрозуміти, зробити, усвідомити сутність чого-небудь, але вже бажає, психологічно готовий до подолання себе, усвідомлення смислу, сутності явища, подолання бар'єрів під час руху до себе – іншого. Виникає ситуація екзистенційної перспективи, що сприяє саморуху менеджера освіти у зоні ближнього розвитку, включенню професійного й особистісного потенціалу в його розвиток.

Визначення переживань як базового психологічного ґрунту процесу професійної підготовки майбутнього менеджерів освіти визначає і вимоги до методів, що використовуються у цьому процесі. Методи не можуть бути тільки пізнавальними, вони потребують включення чуттєвої діяльності магістрантів. Метод

розглядається як засіб організації освітнього простору, до якого активно залучені магістранти та викладачі.

Такий метод має назву «психотехнічний». Тому орієнтація викладачів має бути спрямовано не на операційну підготовку менеджера, яка може призвести до сприймання чисто зовнішніх результатів, до «імітації інноваційної управлінської діяльності», оскільки було сприйнято нові освітні цінності, а «старі» – відкинуто.

Одночасно існує небезпека, що відкинуті цінності, продовжують існувати на неусвідомленому рівні та не зупиняють свій вплив на особистість. «Можливо реформацією підняти технологію, але при цьому можна загубити соціум та людину» [84]. Багато менеджерів освіти роблять спробу виправдати очікування соціуму, повністю раціоналізувати творчі інноваційні процеси, що суперечить природі цих процесів. Якщо у менеджерів освіти не буде емоційної оцінки, переживання знання, то важко очікувати, що він буде сприймати позитивні освітні цінності. Це сприйняття відбудеться на вербальному рівні, тому у процесі професійної підготовки необхідно звертатися не тільки до сфери розуму, але і до сфери людських стосунків.

Можна з упевненістю сказати, що створення умов для свободи переживань буде сприяти усвідомленню менеджером освіти змін в собі, у своєму внутрішньому світі, що гарантує стабільність результатів. Єдність раціонального й ірраціонального може вивести магістранта на новий рівень професійної свободи, без якого «професійне авторство є неможливим» [341].

У цьому аспекті варто взяти до уваги, що у діалогічних опозиціях «Я – Ти», «Я – Інший», «Я – професія» розгортається смисловий континуум та особлива межа смислу – особистісний смисл». У такий же спосіб знаходить свій вияв індивідуальна система емоційних значень, що розвивається у ході онтогенезу від емоційного тону відчуттів до сенсорних еталонів, далі до емоційного забарвлення образів сприйняття та емоційно-насиченої форми узагальнення – особистісному смислу. Цей бік сенсоутворення смислоутворення пов'язано зі сферою емоцій і почуттів. Смислові новоутворення особистості формуються у сфері «між» полюсами дуальної опозиції

«Я – Інший». Дуальна форма, що передбачає два протилежні сенси смисли, є підґрунтям для формування нового смислу.

Отже, поява нових сенсів смислів – це результат напруженого подолання суб'єктом протиріччя між полюсами дуальної опозиції. Кожний новий надбаний смисл репрезентує для особистості світ, що приймає, констатує її індивідуальну спрямованість.

Таким чином, діалогічна опозиція «Я – Інший» є первинною клітинкою у смислотворенні. Як первинне утворення у процесі, що постійно ускладнюється, воно дає імпульс новим перетворенням, кількість яких утворює неперервний ланцюг, мережу, ієрархію смислових рівнів, що розкривають смисл буття [233].

Зміщення акценту у процесі магістерської підготовки майбутнього менеджера освіти на внутрішній аспект освітнього процесу, перенесення його з результативних характеристик на процесуальні є важливою умовою підготовки менеджерів освіти до рефлексивного управління.

Як наслідок, зазначених вище процесів, відбувається зміна традиційної парадигми процесу підготовки майбутніх менеджерів освіти, в рамках якої основний акцент раніше робився на когнітивному аспекті.

Сучасна педагогічна наука прийшла до висновку, що когнітивна освіта необхідна для тренування розумових навичок, що потрібні для виконання навчальних дій. Це недостатньо для розвитку навичок обґрунтованого, аргументованого, логічно коректного міркування, вміння мислити самостійно і критично, тобто рефлексивно і творчо. У результаті магістранти не в змозі ефективно користуватися отриманими знаннями на практиці.

У наукових працях В. Бондаря, В. Григораш, Г. Єльнікової, Б. Кобзаря, Ю. Конаржевського, М. Кондакова, В. Маслова, Е. Павлютенкова, Є. Хрикова, П. Худомінського та інших вчених актуалізуються проблеми теорії та практики управління закладом освіти. Але, не дивлячись, на фундаментальність цих праць, питання переходу з когнітивної парадигми на рефлексивну і успішності її впровадження у процес підготовки майбутніх менеджерів освіти залишився

недостатньо вивчені. Тому, розгляд проблеми впровадження рефлексивної парадигми в цей процес є актуальним та своєчасним.

Рефлексивну парадигму можна визначити як таку, що спрямована на процес дослідження, на розвиток навичок розумного мислення і поведінки, а не накопичення знань, як це властиво когнітивній парадигмі. Згідно з цим, у процесі підготовки майбутніх менеджерів освіти повинно постійно виникати проблемне середовище, що стимулює і організовує науковий пошук. Тому, перед менеджерами освіти має ставитися питання, відповідей на які у них поки немає, або вони неоднозначні, тільки в такому випадку включаються, пошукові дослідні механізми [372].

Рефлексивна парадигма, супроводжує освітній процес рефлексивним усвідомленням суб'єктами способів діяльності, відображає її смислові особливості. Рефлексія стає джерелом внутрішнього досвіду, способом самосвідомості і необхідного інструменту мислення, дозволяє відобразити систему ідеалів, цінностей, еталонів в суспільно-гуманітарних науках [291].

Зазначена вище парадигма ґрунтується на принципах:

- 1) пріоритету індивідуальності, самоцінності менеджера освіти, як суб'єкту професійного становлення та розвитку;
- 2) контекстності професійної освіти – співвідношення з закономірностями професійної діяльності та професіогенезу;
- 3) адекватності рівню розвитку сучасних соціальних, інформаційних, виробничих технологій і конгруентності професійної діяльності;
- 4) спрямованості на самоорганізацію, самовизначення і саморозвиток особистості;
- 5) дієвості навчально-професійного середовища;
- 6) випереджаючого характеру – формуванням професійної компетентності з рефлексивного управління і розвитком екстра – функціональних, надситуативних якостей майбутнього менеджера.

Рефлексивна парадигма найбільшою мірою відповідає філософії відкритої освіти, передбачає не тільки професійну освіту, а й самоосвіту, не тільки розвиток,

але і саморозвиток, самоактуалізацію, а отже, забезпечує умови для безперервного розвитку компетентного менеджера освіти, здатного вирішувати складні завдання професійної діяльності та професійного, особистісного саморозвитку, здатного до рефлексивного управління.

Безперечно, що однією з важливих категорій рефлексивної парадигми освіти є «рефлексивне середовище», яке характеризує особливі умови успішного професійного розвитку особистості.

Під рефлексивним середовищем дослідники розуміють систему умов розвитку особистості, яка відкриває для менеджерів освіти можливість самодослідження і самокорекції професійних ресурсів, основною функцією якої є сприяння виникненню потреби особистості в рефлексії – базового механізму саморозвитку.

Загально відомо, що рефлексивне середовище характеризується системою відносин, які розвиваються і розвивають. Воно є багаторівневим і складним, особливо щодо внутрішнього світу суб'єкта. Це система, некерована ззовні, її функціонування проходить через саморегуляцію, рефлексивні механізми. Її розвиток не може забезпечуватися безпосередньо зовнішніми засобами, а може відбуватися тільки через «посилення – послаблення» рефлексивних функцій і за допомогою створення умов для їх актуалізації. Всі компоненти структури такої системи, їх зв'язки і взаємодії знаходяться в процесі постійного розвитку, самі відносини є як причиною, так і наслідком розвитку суб'єктів та їх зв'язків.

Відтак, можна стверджувати, що рефлексивне середовище відкриває простір для вільного, свідомого вибору власних цінностей, форм і засобів самореалізації, саморозвитку, дозволяє встановити індивідуальний спосіб професійного буття, випробувати його і перенести з навчальної ситуації у сферу реальної професійної управлінської діяльності [106].

Принципами створення рефлексивного середовища є:

1) принцип унікальності, який дозволяє кожну ситуацію, особистість майбутнього менеджера освіти, просторово – часові умови, процес і структуру розглядати як унікальні, що виходять за межі традиційного пояснення, розуміння, осмислення, визначення;

2) принцип парадоксальності, відповідно якому парадоксальність є не тільки сутнісною характеристикою буття в цілому, але й способом індивідуального буття кожної людини в культурі;

3) принцип відкритості – припускає осмислену незавершеність професійної підготовки в просторі та часі: від минулого через сьогодення до майбутнього і навпаки;

4) принцип надмірності, згідно з яким людина має можливість розширювати власні професійні кордони;

5) принцип варіативності: магістрант і викладач можуть будувати освітнє середовище на основі власних потреб і відповідно до напрямку свого розвитку, тому для рефлексивного середовища не характерна наявність жорстко регламентованих, нав'язаних зверху методів роботи і програм.

Загалом виокремлюють такі типи освітніх середовищ: «освіта – суспільство»; «освіта – людина»; «освіта – природа»; «освіта – культура»; «освіта – освіта».

Рефлексивне середовище створюється в процесі спільного вирішення професійних завдань. Цей процес може бути розглянутий у двох вимірах: перший – простір взаємодії інтелектуальних зусиль магістранта і викладача, другий – їх взаємодію як партнерів, які безпосередньо спілкуються один з одним у ситуації вирішення завдання.

Таким чином, базовою умовою існування рефлексивної середовища в процесі підготовки магістрантів – майбутніх менеджерів освіти, є спільне з викладачами вирішення професійних завдань у ситуації постійного спілкування.

Основними факторами створення та розвитку рефлексивного середовища є:

– ситуація розвиваючої співтворчості, коли всі учасники незалежно від вихідного рівня професійної компетентності є суб'єктами взаємного створення інноваційної та відкритої взаємодії не тільки один з одним, але і з різними соціокультурними спільнотами;

– суб'єктна паритетність, що досягається не завдяки зрівнюванню учасників освітньої взаємодії, а завдяки визнанню унікальності та творчої самоцінності кожного з учасників;

– полілогічність самовизначення, що забезпечує усвідомлену самоактуалізацію і самореалізацію кожного майбутнього менеджера освіти, з урахуванням не тільки зони його власного найближчого розвитку, а й розвитку іншої особистості та перспектив розвитку партнерів у рефлексивному процесі;

– поліфонічність, парадоксальність багатоаспектного сприйняття і цілісного перетворення менеджером освіти самого себе і навколишнього світу, що дозволяє більш комплексно бачити і системно аналізувати актуальні проблеми та можливі шляхи особистісного і професійного розвитку [57; 68; 69; 110; 136; 190; 205; 206; 207; 232; 288; 297; 338; 362].

Ситуація творчого пошуку, невизначеності результату рефлексивного процесу, позаплановість шляхів його досягнення, призводять до активізації магістранта, стимулює до його самозмін і в цей же час призводить до змін в особистості викладача.

Для реалізації мети створення рефлексивного середовища у процесі підготовки майбутнього менеджера освіти до рефлексивного управління необхідне створення таких умов:

По-перше, співвіднесеність з реальною професійною практикою, що передбачає культивування спеціальним чином організованої рефлексії професійної діяльності і дозволяє максимально ефективно здійснювати перенесення отриманого рефлексивного досвіду в професійну сферу.

По-друге, нівелювання статусних бар'єрів, що дозволяє вийти за межі формального лекційного викладу матеріалу і надає можливість генерування нових, інноваційних ідей без страху критики і покарання за помилку.

По-третє, взаємне доповнення, розвиток інтересів і можливостей як майбутніх менеджерів освіти, так і викладачів, що забезпечує поглиблене усвідомлення ідей один одного, розвиток здатності акумулювати не тільки свій власний досвід, а й досягнення групи в цілому, що створює простір для саморозвитку як в особистісному, так і професійному планах.



По-четверте, цілісність та інноваційність побудови рефлексивного середовища створює позитивний мікроклімат, який дозволяє кожному суб'єкту розкрити власний потенціал і успішно розвивати його.

По-п'яте, активізація та розвиток різних типів і видів рефлексії. Так, засобом розвитку інтелектуальної та особистісної рефлексії є формування продуктивної особистісної позиції у відношенні до себе, пошуку вирішення навчально-професійних завдань в проблемних ситуаціях, коли вихід з такої ситуації можливий лише завдяки активній рефлексії протиріч між наявним досвідом і сформованою ситуацією. Таким чином, у магістранта формуються знання про можливість досягнення особистісної позиції, актуалізується готовність вирішувати професійні завдання [278].

Разом з тим необхідно зауважити, що перспективний вид особистісної рефлексії активізується в процесі діалогічного і полілогічного розвитку еталонних схем, тобто в ситуації співвідношення власного досвіду інноваційної діяльності, отриманий «тут і зараз» з науковими уявленнями про специфіку творчих рішень, продуктивної взаємодії в групі.

В свою чергу, ретроспективний вид особистісної рефлексії активізується під час самозвіту та аналізу процесу пошуку і прийняття рішення, а ситуативний вид, разом з видами інтелектуальної рефлексії, розвивається у процесі вирішення самої проблемної ситуації.

Для активізації та розвитку інтелектуальної і регулятивної рефлексії необхідні знання про різні підходи до професійної діяльності, про засоби її організації, робота над створенням цілісної картини власної професійної діяльності і зіставлення тих вимог, які пред'являє соціальна ситуація і нормативна діяльність.

Комунікативний вид рефлексії активізується при спеціально організованих процедурах прийняття групового рішення та аналізі цього процесу.

Все це передбачає впровадження у процес підготовки майбутнього менеджера освіти спеціальних рефлексивних методів. До них відносяться ігрові методи, які ґрунтуються на потенціалі рефлексії: інноваційні ігри, організаційно-діяльні ігри,

організаційно-інноваційність розумові ігри, організаційно-навчальні ігри та тренінги.

Рефлексивне середовище існує завдяки системоутворюючим факторам, в якості яких виступають каталізатори організованої і систематичної рефлексивності, тобто носії рефлексивної компетентності (викладачі, які мають навички створення і реалізації різних розвиваючих ситуацій, побудованих на основі рефлексивного проживання/переживання особистісного та професійного досвіду) [328].

Загалом можна зробити висновок, що для створення рефлексивного середовища магістратури управління необхідний викладач, який здатний виходити за межі власного досвіду, бути відкритим новому досвіду, розуміти ідеї магістрантів і зміни, що відбуваються в процесі навчання.

Він повинен бути здатним активізувати рефлексивні процеси в мисленні, спілкуванні, діяльності магістрів через активізацію власних рефлексивних позицій. Для цього потрібне створення рефлексивної середовища: у мисленні – проблемних ситуацій, в діяльності – установки на здатність до конкуренції в сучасних умовах і здібності до колективної праці, в комунікації – відносин, що передбачають можливість передачі власного досвіду іншим і здатність прийняти і об'єктивно оцінити досвід інших.

Таким чином, створення рефлексивного середовища є важливою умовою ефективної підготовки майбутніх менеджерів освіти до рефлексивного управління, чинником його успішної професійної діяльності та професійного становлення. Організація рефлексивної середовища в освітньому процесі має свої принципи, закономірності, умови, а його системоутворюючим компонентом є викладач, здатний до ефективної професійної рефлексії, до впровадження різних рефлектопрактик.

## **2.2. Поліпарадигмальність рефлексії та її роль в процесі підготовки менеджера освіти до рефлексивного управління**

Теоретичні розробки категорії рефлексії в багатьох науках (філософії, психології, педагогіці та ін.) почалися задовго до оформлення наукового менеджменту у вигляді окремої галузі, і вже тоді науковий статус рефлексії був дуже високим.

Починаючи з перших теоретичних розробок і до наших днів, рефлексія науково визначається як фундаментальна основа особистості, провідний принцип мислення, свідомості, діяльності й їхнього зв'язку, «господиня» всіх психічних функцій, властивостей і станів, що управляє ними й інтегрує в цілісну психічну реальність, унаслідок чого рефлексія виступає метапроцесом, рефлексивність – метаякістю особистості, рефлексивні здібності – метаздібностями, що займають вищий рівень в ієрархії здібностей. Рефлексія лежить в основі стосунків особистості (спілкування, комунікації, кооперації і т.д.), є загальною формою розвитку, початком, що організовує та управляє всією життєдіяльністю людини і її систем. Як і всяка діяльність, управління є рефлексивним, якість якого залежить від рівня відповідних здібностей усіх суб'єктів управління, їхньої рефлексивної культури. Усвідомлює це керівник або ні, але реально він управляє багатомірним процесом рефлексивної діяльності, тобто так чи інакше, цілеспрямовано або стихійно, з тією або іншою ефективністю здійснює рефлексивне управління. Які б види менеджменту при цьому не застосовувалися: стратегічний, інноваційний, комунікаційний і ін., розподіл має суто теоретичний характер, всі вони базуються на рефлексії і є виразами рефлексивного управління. Якщо управлінська рефлексія примітивна, якість рефлексивності, аналогічні здібності, кваліфікації і в цілому рефлексивна культура суб'єктів управління (керівників і персоналу) не розвинені, то ефективна реалізація всіх видів управління неможлива в принципі. Яка рефлексія, такий і результат. Все, через що реалізується управлінський процес у людських, соціальних системах, опосередковане особистісною і груповою рефлексією. Всі без винятку засоби і продукти управління – це продукти рефлексії, у тому числі й

мотивація, на якій зосереджено увагу наукового та практичного менеджменту і яка оголошена основним, а в більшості випадків і єдиним психологічним механізмом, провідним принципом ефективного управління. Не береться до уваги той факт, що примітивна рефлексія народжує відповідний мотиваційний процес, а принцип мотивації спрацьовує лише в умовах активної й ефективної рефлексії керівників і персоналу як суб'єктів управління.

У закордонному науковому менеджменті згадка рефлексії має випадковий характер, проблематику управлінської рефлексії актуалізують лише деякі вчені (Д. Арджіріс, Д. Шон, Ю. Красовський, О. Китов і ін.) [281]. Набагато активніше вона розробляється в такій специфічній сфері, як педагогічне управління, де поступово утверджується рефлексивний підхід, як спеціальна галузь виокремлюється рефлексивна педагогіка, і на цій основі здійснюється інноваційний процес. Але і тут темпи й якість трансформації в рефлексивній моделі відстають від актуалізованої потреби в такому переході, наукові розробки й інновації в основному мають експериментальний характер, складова рефлексії педагогічного управління трактується або надмірно широко й абстрактно, або надмірно вузько та утилітарно, інтерпретація рефлексії як науково-педагогічної категорії диференційована.

Розпорошеність теоретичних знань про рефлексію є загальнонауковою проблемою, при цьому розбіжність виявляється на двох рівнях:

- 1) міждисциплінарному, де кожна наука пояснює її по-своєму;
- 2) внутрідисциплінарному, де різні позиції протистоять одна одній усередині наукової галузі.

Все це обумовлює об'єктивну потребу в систематизації наукового знання про рефлексію й актуалізацію теоретичних підстав управлінської рефлексії та рефлексивного управління. Оскільки рефлексія має загальний характер, то рефлексивне управління є не специфічним феноменом, а архетипом сучасного управління, як такого, у всій його всеосяжності й різноманітності.

Сучасна історична епоха – це період загальної, закономірної, незворотної, динамічної глобальної трансформації у новий архетип культури і соціальності. Він має безліч найменувань, розкриває зміст нинішнього історичного етапу

загальноцивілізаційного розвитку й одночасно визначає основні напрями постмодернізації.

Загальною є тенденція гіпердинаміки перетворень, темпи змін безперервно прискорюються, і за короткий історичний період радикально змінилися засоби і способи комунікації, мережевого та ноосферного характеру набуває економіка, бурхливо зростає обсяг інформації, підвищується, зростає рівень наукових знань, розвиваються нові технології, динамічно трансформуються норми, цінності, спосіб життя людей, характер виробничих стосунків і діяльності, професійно-кваліфікаційна структура суспільства, якість особистості, ділових організацій і соціуму. Посилюється дихотомічна тенденція диференціації-інтеграції.

Перша зумовила перехід до плюралістичної, диверсифікаційної, полілогічної моделі розвитку; проявом другої стало посилення глобалізації. У руслі цієї дихотомічної тенденції пріоритетного значення набуває розвинена здатність суб'єктів діяльності та управлінських систем до ефективного позиціювання рефлексії й самовизначення у складних, багатовимірних, еkleктичних просторах і ситуаціях, до прогресивно орієнтованої стратегічної й ситуаційної поведінки, до діалогічного та полілогічного типу комунікації, координації, контакту, партнерства, кооперації, взаємообміну і взаємозбагачення потенціалів контактних сторін [55; 66; 117; 162; 175; 227; 248; 341; 351].

Ключовим моментом глобальної соціокультурної трансформації є утвердження гуманістичного підходу й антропного принципу, у світлі яких найважливішою соціокультурною цінністю стає цінність особистості. Серед різних ресурсів соціокультурного розвитку пріоритет віддається людським (особистісним і соціальним) ресурсам, потенціалу, капіталам, цілям і завданням їх ефективної реалізації в активній творчій діяльності.

Фундаментальною основою особистості, провідним принципом мислення, свідомості, діяльності та їх зв'язку, «господинею» всіх психічних функцій, властивостей і станів, що управляє ними й інтегрує в цілісну психічну реальність загальновизнано рефлексію, унаслідок чого вона виступає метапроцесом,

рефлексивність – метаякістю особистості, рефлексивні здібності – метаздібностями, що займають вищий рівень в ієрархії здібностей.

Рефлексія лежить в основі стосунків особистості (спілкування, комунікації, кооперації тощо), є загальною формою розвитку, початком, що організовує та управляє всією життєдіяльністю людини і її систем. Як і всяка діяльність, управління є рефлексивним, якість якого залежить від рівня відповідних здібностей усіх суб'єктів управління, їхньої рефлексивної культури [52; 281; 289].

Рефлексія не виникає не звідки, для її виникнення мають бути створені визначені умови та існувати проторефлексивний матеріал. Таким матеріалом для рефлексивних процесів є відчуття та сприйняття.

Відчуття – перша ступень пізнавальної діяльності людини, що показують властивості предметів об'єктивного світу, як зовнішнього середовища, так і власного організму. Вони виникають у результаті впливу предметів зовнішнього світу на органи чуття та є процесом чуттєво-образного відбитка предметів і явищ у єдності їх властивостей. На основі відчуттів формується процес сприйняття.

Сприйняття – це цілісний відбиток предметів, ситуацій, явищ, що виникають при безпосередньому впливі фізичних подразників на рецепторні поверхні органів чуття. Поняття «відчуття» і «сприйняття» взаємопов'язані між собою, проте між ними існують і корінні відмінності. Зміст відчуттів не виходить за межі елементарних форм відбиток, а суть процесів відчуття полягає у відбитку лише окремих властивостей об'єктів і явищ навколишнього світу. Проте реальні процеси відбитку зовнішнього світу виходять далеко за межі елементарних форм.

Людина живе не у світі ізольованих світлових або кольорових плям, звуків або дотиків, він живе у світі речей, предметів і форм, у світі складних ситуацій. Все, що б людина не сприймала, незмінно постає перед нею у вигляді цілісних образів. Відбиток цих образів виходить за межі ізольованих відчуттів. Спираючись на спільну роботу органів чуття, відбувається синтез окремих відчуттів у складні комплексні системи. Лише в результаті такого об'єднання ізольовані відчуття перетворюються на цілісне сприйняття, переходять від відбитка окремих ознак до відбиття цілих предметів або ситуацій. Тому основною відмінністю сприйняття від

відчуття є предметність усвідомлення всього, що впливає на людину, відбиток об'єкта реального світу в сукупності всіх його властивостей або, іншими словами, цілісний відбиток предмета. Первісною формою активного відбитка є когнітивні образи, тому свідомість людини являє собою систему створених нею індивідуальних образів. Об'єднання психічних функцій, здібностей та якостей це свідомість. Психічна реальність, що відкривається є суб'єктивним світом свідомості.

Свідомість – це єдність психічних процесів та якостей, а також відбиток у цілісних образах. Актуальні знання про світ, про себе, діяльність є обов'язковим фундаментальним атрибутом усього, в тому числі управлінської свідомості, при цьому вищою формою виступають теоретичні знання, а механізмом запуску пізнання є рефлексія. З цієї позиції слід розглядати категорію управлінське мислення. Його якість – це якість психічної реальності(психічних процесів, якостей, функцій та станів), що управляють, його діагностика – діагностика різних параметрів психіки, її проблеми – це перш за все психологічні проблеми. На цей час існують два наукові положення про те, що свідомість та рефлексія не подільні та, що рефлексія та свідомість нетотожні. «Реальна свідомість не тільки відображення, рефлексія буття, але і практичне відношення до нього визначеного індивіда» [282]. Рефлексивний прошарок є змістом свідомості, що потребує до себе педагогічного відношення на рівні смислових цінностей, а не тільки на операційно-технічному рівні [63]. «Свідомість це, з одного боку, усвідомлення самого себе, а з іншого – усвідомлення предмета і предмет уявляється свідомості таким, яким воно його знає» [188]; свідомість як «спізнання» [189].

Цю точку зору поділяють багато науковців, вони роблять наголос на тому, що актуальне знання про світ, самого себе, діяльність є обов'язковим, фундаментальним атрибутом будь-якої, управлінської свідомості теж, де вищою формою виступають теоретичні знання, а механізмом запуску процесу пізнання є рефлексія, початковим стимулом якої стає розуміння особистого «знання про знання» та «знання про незнання», саму рефлексію взагалі. Зв'язок знання та рефлексії має двобічний характер: рефлексія не може здійснюватися в епістемологічному вакуумі, її робочим матеріалом є «живі» знання суб'єкта, а її спрямованість – нові знання та процеси

пізнання. Одночасно, знання є прямим продуктом рефлексії. У реальній дійсності знання, рефлексія, мислення та свідомість створюють органічну єдність та один без одного не існують [288].

Крім цього існує неподільність знання і досвіду та свідомості й досвіду. Досвід являє собою взаємодію з зовнішнім оточенням та результат такої взаємодії, а також взаємодію людини самої з собою, у цілому він зливається з Я та суспільною практикою, є важливим засобом самоздійснення, саморозвитку людини, здійснення та розвитку практики.

Таким чином, досвід є одночасно умовою та результатом активності свідомості. Своєю чергою, цей тезис може послуговувати посиленням на те, що якість управлінського досвіду обумовлюється якістю свідомості (у неподільності з мисленням) та якістю рефлексії керівника. Рівень рефлексивності, управлінської свідомості та мислення можна діагностувати на основі реального управлінського досвіду або суб'єктного досвіду. Суб'єктний досвід розглядається як інтегративна цілісність (система), яка складається з: усвідомлення та осмислення предмета, а також уявлення та поняття; операцій, засобів, прийомів, правила розумових та практичних дій; емоційних кодів (особистісні смисли, установки, стереотипи) – все це здійснюється суб'єктами по-різному, але обов'язком у взаємозв'язку [369].

У суб'єктивному досвіді виокремлюють: ціннісний досвід (інтереси, цінності, ідеали, переконання, орієнтації); досвід первинної активізації; операційний досвід; досвід співробітництва; досвід рефлексії, що координує всі інші форми [86; 55; 242]. Рефлексія є головним творцем суб'єктивного досвіду, рефлексія повинна сформулювати досвід самої себе.

«В основі діяльності і в основі розвитку є знання та досвід особистості, якщо вони не сформовані на визначеному рівні, то і рефлексія буде» [151; 22; 365]. Досвід рефлексії – це визначений рівень рефлексивних здібностей, то можна стверджувати, що здібності та досвід рефлексії неподільні. «Здібності набуваються у індивідуальному досвіді» [16]. Рефлексивні здібності, на думку багатьох дослідників, визначають вищий рівень у структурі здібностей, головна мета – якість особистості, основна умова становлення та розвитку усієї системи здібностей.



«Здібності складаються тоді, коли зв'язки вироблені у процесі діяльності, закріплюються рефлексивним механізмом у природі людини» [187].

З різних ракурсів виокремлення глобальної рефлексивної здібності (рефлексивності) як такої, що спрямовує та фундаментальної в системі здібностей особистості актуалізують О. Анисимов [13; 14; 15; 18; 19], Ю. Громико [104; 105], І. Семенов [345; 346; 350; 352], С. Степанов [366; 369 ;370], Г. Щедровицький [416; 417; 418; 419; 420]. Необхідно підкреслити той факт, що у теорії управління практично не згадуються рефлексивність та рефлексивні здібності.

Рефлексія доволі складний та багатомірний феномен, у зв'язку з цим актуальною науково-методичною проблемою стає визначення репрезентативного складу цього явища, що дозволяє всебічно визначити його сутність. Його розглядають через єдність трьох класичних категорій [8; 9; 145]: психічних процесів, якостей та станів. Стосовно цієї єдності рефлексія виступає метою утворення та виконує функції диференціації, інтеграції, координації, та досягати нового якісного рівня. Через функцію диференціації рефлексія відкриває суб'єкту доступ до окремих якостей, процесів та станів, дає змогу їх виокремлювати, враховувати, контролювати, змінювати тобто досягати нового якісного стану. Функції інтеграції та координації фактично роблять рефлексію головним механізмом управління. Рефлексія суб'єкта володіє різною мірою вираженості та динамічності, а також різним ступенем кваліфікації. Остання означає, що доступ до психічних процесів, якостей та станів через рефлексію, дозволяє діагностувати їх стан та разом з цим стан рефлексії [146; 288; 438].

Таким чином, задається системний підхід до рефлексії, де вона виокремлюється у якості керівного компонента психіки або свідомості. Психіка, свідомість – це ядерні структури особистості, а особистість – «жива» система. У сучасній системології існує точка зору, щодо визначення «живих» систем як рефлексивних, а рефлексії – як метауправління в цих системах (О. Анисимов, Ю. Громико, Д. Красовський, В. Лефевр, Г. Щедровицький). Разом з цим, рефлексія є іманентною якістю усіх «живих» систем, рефлексія може варіюватися у

континуумі від нерозвиненої, примітивної до оптимальної та гіперрозвиненої [188; 223; 438].

Рефлексія і свідомість. Свідомість існує як органічна єдність зовнішнього та внутрішнього віддзеркалення, зовнішнього стосовно суб'єкта та внутрішньої діяльності. Воно виникає, формується та змінюється тільки у взаємодії з навколишньою дійсністю та особистим «Я», водночас є основною формою такої взаємодії. «Свідомість мого особистого буття є одночасно усвідомленням буття інших речей, що знаходяться поза мною» [141; 198; 222]. «Свідомість та самосвідомість не можливо зрозуміти з самих себе, вони завжди опосередковані відношенням до світу та до інших людей, загальне переходить у форму індивідуального, а індивідуальне у форму загального, культурною» [88]. «Мабуть, будь-яке міркування, що не виходить за межі альтернативи або внутрішнє, або зовнішнє, – будь-яке міркування, яке не співвідносить визначеним засобом зовнішнє та внутрішнє. Нічого не розвивається іманентно, тільки внутрішньо, без відносно до будь-чого зовнішнього, але нічого не входить у процес розвитку ззовні, без будь-яких внутрішніх до того умов [280], «...будь-яке перенесення переймань з зовнішнього світу на себе» [59; 73].

Можна констатувати, що у сучасній науці цю позицію – розгляд рефлексії, як механізм перенесення з зовнішнього у внутрішній план у вигляді інтеріоризації, а також внутрішнього у зовнішнє у вигляді екстеріоризації та об'єктивації, поділяють ряд науковців. «Рефлексія передбачає вихід за межі індивідуальної свідомості: визнає себе у інших індивідах, що складають суспільство та разом з цим об'єктивацію людини у предметах світу культури, який вона створює» [188]); «рефлексія характеризується об'ємом та глибиною знань, досвідом професійної діяльності, не обмежуючись тільки поглядом у середину себе. Педагогічна рефлексія, як будь-яка інша, наполегливо дивиться у світ явищ та вчинків, фактів та розумових дій, своїх та чужих та почуттів» [152]. У визначені рефлексії, як механізму взаємопереходу зовнішнього у внутрішнє, особливе значення має той факт, що рефлексія особистого Я вторинна щодо рефлексії всього зовнішнього стосовно Я, «у порівнянні з іншими якостями найбільш давнім є утворення

відношення людини до самої себе; у всіх видах діяльності та поведінки ці відношення слідує за відношенням до ситуації та засобами діяльності, до інших; лише пройшовши через багато об'єктів відносин, свідомість стає самооб'єктом самопізнання, це потребує накопичення багатого досвіду усвідомлення себе суб'єктом поведінки у ситуаціях, для того, щоб відношення до себе перетворилися у якості характеру, що мають назву рефлексивних та, що завершують структуру характеру та забезпечують його цілісність» [7].

Таким чином людина розвивається та існує у єдності психічних та діяльнісних процесів: «психічна діяльність, джерелом та механізмом, якої є рефлексія, виникає у процесі інтеріоризації зовнішньої практичної діяльності та має таку ж структуру» (О. Леонтьєв, Л. Виготський, С. Рубинштейн), «предметно – практична діяльність є базисом, а рефлексивна виступає у вигляді методологічної та соціальної надбудови, що керує цими процесами» [216; 217; 365]. Перехід із внутрішнього плану (змісту) у план предметної діяльності визначається терміном «об'єктивація», основним механізмом якої є рефлексія: «об'єктивація це діяльність свідомості та рівень рефлексії, що виступає у вигляді норм, принципів, законів, методів, правил діяльності» [324]; «об'єктивація – це винесення у зовні й побудова особистої поведінки як предмета; засоби побудови такого предмету (особистої дії) – це реальна форма здійснення рефлексії» [80]; «об'єктивація – це рефлексивна дія (набір процедур, технік), що дозволяє переводити внутрішні процеси свідомості, мислення, розуміння тощо, у структури об'єктів, у їх діяльнісний зміст» [95].

У цілому можливо прийти до висновку, що на цей час існує доволі потужна наукова течія, що підтримує цю точку зору, де рефлексія розглядається з позиції єдності та взаємопереходів із зовнішнього плану (об'єктного) у внутрішній план (суб'єктний).

Виокремлюються дві форми рефлексії – об'єктивна (спрямовану на об'єкти) та суб'єктна (спрямована на своє Я). «Ці форми, які за своїм змістом можуть доволі суттєво різнитися. Об'єктивна рефлексія може бути дійсною, об'єктивною за своїм характером, а може бути суб'єктивною. У такому контексті і суб'єктивна рефлексія, що спрямована на себе, може бути дійсною (об'єктивною), а може бути

суб'єктивною» [188]; «рефлексія це переосмислення людиною відношення з предметно-соціальним світом, має своє вираження у побудові нових образів себе, що реалізуються у поведінці, а також у виробці більш адекватних знань про світ з наступним здійсненням у вигляді конкретних дій» (І. Семенов, С. Степанов). У контексті суб'єкт-об'єктних відносин визначаються наступні типи рефлексії: інтелектуальна рефлексія; особистісна рефлексія (самосвідомість та побудова образу Я); комунікативна з особою актуалізацією спілкування, перцепції, емпатії; кооперативна рефлексія (рефлексія у сумісній діяльності) [289]; інтра- та інтерпсихічна (рефлексія людиною особистої психіки та психіки інших людей, що здійснюється у предметно-діяльнісній ситуації), ситуативна рефлексія – аналіз, осмислення та поведінку у предметно-діяльнісній ситуації; ретроспективна – відношення та аналіз здійсненого; перспективна рефлексія – аналіз майбутнього, де рефлексивними засобами виступають прогнозування та програмування [145].

Але існують й інші точки зору, де феномен рефлексії обмежується сферою самосвідомості або контекстом «Я – Ми», ці обмеження залежать від науки, яка досліджує цей феномен. У загальній психології рефлексія розглядається як «процес самопізнання внутрішніх актів та станів; у соціальній психології та соціології як «розуміння суб'єктом самого себе та усвідомлення, як він оцінюється іншими індивідами, здатністю мисленнєвого сприйняття позиції «іншого»; в науці управління як: «механізм самопізнання у процесі спілкування, в основі якого покладено здатність людини уявляти та усвідомлювати, то яким чином він сприймається партнером по спілкуванню» [235; 266; 268; 337; 329].

На виникнення такої точки зору на рефлексію вплинула наукове трактування рефлексії: «рефлексія можлива лише у такому випадку, якщо є її об'єкт; свідомість тільки «як буття для себе» є абсолютною порожнечою, воно дорефлексивне; самосвідомість як само відношення суб'єкту до самого себе не є рефлексією» [188]. Але не дивлячись на суперечності у науковому середовищі, вчені сходяться у тому, що самосвідомість, Я-концепція та рефлексія створюють ядерну структуру особистості, основний механізм її становлення, самореалізації у діяльності, непереривного розвитку.

Зважаючи на неоднозначне трактування феномену рефлексії, та її визначальну роль у проблемі рефлексивного управління, ми вважаємо за необхідне, розглянути її у наступних контекстах.

Рефлексія і самосвідомість. Самосвідомість являє собою складний, системний процес обертання особистості свідомості саму на себе, на особисте Я, що здійснюється під час інтерактивної взаємодії з іншими у визначеному середовищі та ситуаціях, а також систему психічних якостей та станів, форму психічної реальності, як продуктивного підсумку цього процесу. Аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок, що існують різні інтерпретації сутності та співвідношення цих категорій, але існують і консолідовані моменти: центральною є категорія Я; як самосвідомість, так і Я-концепції визначаються ядерними структурами особистості та головними параметрами, що керують ними; принципово не поділяються їх системно-змістові характеристики. Я-концепції є складною категорією, що обумовлено не моно, а полі характером категорії Я. Спираючись на точку зору Канта про дуальну природу категорії Я – Я як суб'єкт мислення, апперцепції або Я, що рефлексує та Я як об'єкт сприйняття. У. Джеймс виокремив системну категорію глобального особистісного Я, яке поділив на: Я, що пізнає, свідоме, рефлексивно-процесуальне; «Я» емпіричне, воно ж «Я» як об'єкт та Я як Моє. Також він наголосив, що це теоретичний поділ тому, що у реальності ці форми Я створюють єдність. Під єдністю Я-Моє, Джеймс розумів, підсумок того, що людина вважає своїм та поділив його на три аспекти: матеріальне Я (тіло, фізична сила, а також все те, що людина досягла та, що їй належить – творчі досягнення, репутація, майно та ін.); соціальне Я (те, яким він визначається оточенням); духовне Я (сукупність психічних якостей, сил, особливостей) [271; 288].

Крім цього існує багато інших поглядів науковців, які консолідуються у розумінні інтегральності Я: самосприйняття та узагальнену оцінку себе іншими; реальне Я-система уявлень індивіда про самого себе, самосприйняття самим себе таким як є; дзеркальне (соціальне) Я – уявлення про себе з точки зору інших; ідеальне Я-уявлення про себе, як про ідеал [272]. Характер постулату набуло наукове положення о суб'єкт-об'єктній природі Я «Я існує тому, що воно є

суб'єктом та об'єктом відносин» [271]. У теорії самосвідомості та Я-концепції домінують положення Я як цілісної системи уявлень у єдності з установчою системою. Процес становлення Я також принципового не відрізняється с процесом особистісної ідентичності, а Я-образ з особистісною ідентичністю, само відношенням, самооцінкою. «Я-концепція – це сукупність усіх уявлень індивіда про себе у поєднанні з оцінкою про себе. Описову складову Я-концепції називають образом Я або картиною Я. Складову, що пов'язана з відношенням до себе або до окремих якостей, називають самооцінкою або прийняттям себе. Я-концепція, за своєю сутністю, визначає не просто те, що собою являє індивід, але і те, що він про себе думає, як дивиться на свою діяльність та її розвиток у майбутньому» [271].

Водночас Я-концепцію розглядають, як систему установок, що спрямовані індивідом на себе та виокремлюється наступні структурно-змістовні компоненти: образ Я (уявлення про самого себе); самооцінка (афективна оцінка цього уявлення, яка може бути різної інтенсивності; потенційна поведінкова – конкретні дії, що можуть бути викликані образом Я та самооцінкою. Все це базується на загальній теорії установки [271].

Не зважаючи на те, що трактування Я-концепції як «образу Я» та установчою системою займаються та поділяють більшість вчених, уявлення про співвідношення Я-образу, Я-концепції, установки мають значний варіативний характер. Так з одного боку вважається, що «Я-образ неперервно змінюється в залежності від ситуації, а Я-концепція – це стала структура» [272], з іншого боку науковці характеризують Я «як центральну організацію та інстанцію психіки, що регулює, а структуру особистості представляють у вигляді розмішених один в одному двох концентричних сфер, де центр сфери – це Я, потім її охоплює сфера Я-концепції, що аналогізується з свідомістю, ці дві сфери охоплюються сферою ситуативних або оперативних Я-образів та загальною для усіх є сфера якостей, здібностей та рис особистості (вона охоплює все)» [271]. Варто наголосити на тому, що крім цієї моделі існує доволі багато інших моделей.

Установка – це цілісний механізм, а також система загальної орієнтації, відношення особистості до самої себе та зовнішнього світу, засіб зв'язку

зовнішнього і внутрішнього планів, та функціонує як модус цього зв'язку; основа та керівний параметр у структурі особистості у її взаємодії з зовнішнім світом; як стан свідомості та нервової системи, що демонструє готовність та організоване на основі попереднього досвіду; як складна система психічних актів, що об'єднує емоції, уявлення, тенденції поведінки людини щодо визначеного об'єкта.

Виокремлюються три рівні установки Я-концепції: емоційний, що містить крім афективного компоненту також спрямованість та інтенсивність; когнітивний, що складається з тимчасової перспективи та інформаційний зміст; поведінковий (У. Томас, Ф. Знанецький, Д. Узнадзе, В. Афанасьєв, М. Сміт) [30]. Одночасно з терміном установки В. Ядовим було запроваджено термін «диспозиція особистості»– система загальних орієнтацій, сприйняття, передумов поведінки у яких низький рівень – це ситуативні установки, найвищий рівень – це цілісна Я-концепція у єдності з концепцією життєдіяльності [171]. Поряд с поняття «установка» у психологічній науці часто використовуються синонімічні поняття: відношення особистості, спрямованість, особистісний смисл. Вищим рівнем в ієрархії установки є структури особистості, що визначають ціннісні орієнтації. Установка не розуміється поза системою інтересів, потреб, мотивів, цілей, цінностей, норм, та Я-концепція виступає не тільки установчою, а й ціннісною, мотиваційною системою.

У всіх своїх проявах Я-концепція є продуктом і результатом усвідомлення та осмислення, відтак і рефлексії, як їх основного принципу та механізму. Я-концепції створюють розумові процеси: «З допомогою операцій узагальнення, аналізу, синтезу, суджень, виводів розуму особистість випрацьовує сталі концепти про саму себе, що створюють визначену консистентну структуру» [271]. «Я-концепція – це ядро особистості та її внутрішньої сутності, як основного механізму самоздійснення та інтеграції усіх складових особистості, контролю її відносин та поведінки у взаємодії з довкіллям (особливо з соціальним); Я-концепція створюється думкою на основі впливу стимулу [272]; «усвідомлення Я, Я-концепції стоїть над усіма аспектами особистості та синтезує їх» [163]; «Я-концепція – це засіб забезпечення внутрішньої узгодженості, гармонії особистості» [272]. «Я-концепція є образом себе. Особистість – це такий тип організації свідомості та поведінки людини у якому

провідну роль набувають «образи себе» та дії з ними: ототожнення і регулювання природної поведінки з боку «образів себе»(свідоме, вольове та цільова поведінка); ототожнення побудованих «образів себе» у минулому з тим що діють зараз (пригадування); підтримка «образів себе»(самоактуалізація); зміна «образів себе»(розвиток, зміни) [271]. Таким чином, що «Я є центральною інстанцією психіки, що організує, інтегрує та регулює її, основним підсумком онтогенетичного розвитку індивіду») [265].

Я-концепція у вітчизняній науковій літературі все більш визначається як системний – та компонент, що утворює смисл особистості. У науці управління у якості основного психічного регулятора розглядається мотивація, а актуалізація управлінських Я-концепцій та самосвідомості, поки що має не досить поширений характер, як цілісні психологічні механізми управління їх актуалізують досить рідко. У якості ведучого механізму також визначається самосвідомість «самосвідомість є умова та інструмент управління людиною самої себе» [30]. Спорідненими поняттями до Я-концепції у вітчизняній літературі є поняття «самосприйняття», «самовідношення», «самість», «суб'єктність», «екзистенція», «ідентичність». У деяких наукових працях вони визначаються як синонімічні, проте можна констатувати, що проблема смислових меж та їх співвідношення залишається не вирішеною. Я-концепцію характеризують, як систему самосприйняття; як внутрішню сутність людини – самість; як фундаментальний та інтегративний механізм саморегуляції, що контролює та зв'язує у єдність поведінку людини. Я-концепція впливає на обрання активності, а не спрямовує її; як систему, де зміни однієї складової можуть змінити усе ціле; як гештальт-зв'язку, що постійно знаходиться у процесі формування [56; 272].

В той самий час, самість визначають як: «архетип цілісності та порядку особистості, динамічної рівноваги свідомого та несвідомого, внутрішній керівний фактор, при цьому архетип розуміється, як система різних елементів психіки, що поєднані бажанням бути єдиною істотою. Самість також пов'язують з індивідуалізацією людини як процесом «становлення собою» та спрямованості на реалізацію своїх можливостей» [56]. У цьому розумінні категорія самість близька за



своїм змістом до категорій «суб'єктивність» та «суб'єктивна реальність»–внутрішній світ особистості, самість і внутрішнє Я [301], суб'єктивність є самовідношення, що здійснюється через відношення до іншого; це співвідношення та одночасно поділ Я ні Я, свого та іншого; основний принцип суб'єктивності – це можливість визначати себе через іншого, а іншого через себе [122]; «самість – це засіб відношення до себе; самовідношення конституціює самість» [271].

Також існує наукова думка про те, що самість неподільна з екзистенцією, яка у широкому сенсі розглядається як «засіб буття людини, що здійснюється на основі інтенціональності свідомості, суб'єктності, самості; самість – це ядро людського Я» [350]. Не менш дискурсивною є проблема наукової проблематизації «тотожності Я» – особистісної ідентифікації та ідентичності. Також слід зазначити поширене використання у науковій літературі категорій ідентичності та образу Я як синонімів: «У психології під ідентичністю розуміють сформований та прийнятий особистістю образ себе у всьому різноманітті відносин людини до оточення» [1]; «як здатність особистості до самоідентифікації» [350]; «як людське уявлення про себе, ідея про себе, як про унікальну істоту; істотне стає Я у людині, внутрішнє суб'єктивне поняття про себе, як про індивідуума» [60; 163].

Таким чином, ідентичність принципово не розділяється з Я-образом, Я-концепцією. Також у багатьох випадках не робиться істотних смислових відмінностей між ідентичністю та самосвідомістю: «самосвідомість – це усвідомлення людиною особистої ідентичності, визначеної стійкості, цілісності у різних ситуаціях, що змінюються» [30], «ідентичність – це тотожність, послідовності та несуперечності особистості» [271]; «ідентичність – це здатність людини сприймати свою поведінку та життя у цілому, як зв'язане єдине ціле», «суб'єктивне відчуття індивідом власної неповторності, життєвої ситуації, неперервності» [272].

Засновник теорії ідентичності Е. Еріксон, що виокремив феномен та категорію «его-ідентичність», де термін «его» характеризується як свідоме Я індивіда; визначив «его-ідентичність» як таку, що живить людину психічною енергією: «суб'єктивне почуття безперервної самототожності», як синтез усіх

характеристик людини у визначену структуру. У спрощеному вигляді сутність его-ідентичності означає: бути собою в очах інших значущим; зберігати у будь-яких ситуаціях своє Я та динамічно переходити до нових рівнів ідентичності, здійснювати саморозвиток через подолання криз ідентичності, сприяти власній ідентичності та ідентичності інших. Останнє можливо розглядати правилом сучасного управління. Е. Еріксон також характеризував ідентичність, як продукт визначеної культури, що виникає на біологічній основі, джерелом его-ідентичності виступає «культурне значиме досягнення». Его-ідентичність динамічна система, сенсом та продуктом якої є особистісне зростання. «Особистісне зростання – це внутрішній рух суб'єкту, пошук себе, самоствердження власного Я, подолання внутрішніх суперечностей (криз ідентичності) та досягнення на цій основі нових рівнів ідентичності». Таким чином, ідентичність розглядається не тільки, як Я-система, конфігурація, але і як рефлексивний процес неперервного особистого саморозвитку, який доволі близький до процесу самоактуалізації» [271].

Поряд з особистісною, дослідники виокремлюють соціальну, а у якості її особливої синтезованої форми професійну ідентичність. Такий поділ досить умовний тому, що для дорослої людини основною формою самореалізації є професійна діяльність, а соціальна та професійна ідентичність входять до складу особистісної ідентичності та Я-концепції. Соціальну ідентичність характеризують як: «динамічну, що формується при житті людини у ході взаємодії і активної побудови соціальної реальності систему соціальних конструктів суб'єкту, яка впливає на його ціннісно-сміслову сферу та поведінку» [129]; «соціальна ідентичність визначає, що є і де є людина у соціальному плані; людина з розвинутою соціальною ідентичністю – це активний діяч. Крім соціальної ідентичності, дослідники виокремлюють: ситуативну та надситуативну ідентичність: «ситуативна соціальна ідентичність – це ідентичність, що безпосередньо обумовлена ситуаціями та над ситуативна ідентичність, що визначається не ситуацією, що склалася зараз, а особистісною позицією діяча, усім його досвідом» [272].

Водночас управління є соціальним процесом, його якість визначається можливістю керівника виступити у ролі активного діяча, а саме: здатного не пристосовуватися до соціальної ситуації, а ставати над ситуацією – володіти надситуаційною ідентичністю, не нав'язувати свою волю, а уміти погоджувати систему особистісних цілей, цінностей, смислів, потреб, прагнень персоналу, розвитком своєї ідентичності сприяти розвитку інших. Будь-яка доросла людина, має за своє мету ідентифікуватися у суспільстві і робить вона це, по-перше, ототожнюючи себе з контекстом «Я-професіонал», у цьому випадку образ Я перетинається з образом професії, особистісна, соціальна та професійна ідентичність взаємно опосередковані.

Проблема професійної ідентичності розглядається, як правило, у єдності з проблематикою професійної спрямованості, професійного самовизначення, професійної культури. «Репрезентація професійної ідентичності на всіх її рівнях (емоційному, когнітивному, поведінковому, епістемологічному та ін.) є частиною професійної культури; якщо Я-концепція досягає високого рівня значущості, особистісна й соціальна ідентичності перетинаються з професійною, то можна говорити про сформованість професійної культури» [168]. Самосвідомість та Я-концепції є складними, багатомірними системами, що складаються з багатьох підсистем та компонентів, що одночасно є рефлексивними структурами, процесами та продуктами рефлексії. У квазіприродних формах свого існування всі вони настільки перетинаються, що розглянути їх у відриві один від одного практично неможливо. Тому їх можливо умовно поділити на три великі групи, а саме: самоставлення, саморозуміння, самосприйняття, самооцінка, та самоповага; самовизначення, самоорганізація, саморегуляція, самоконтроль, самоврядування; самореалізація, самоактуалізація, самоєфективність.

У якості загальнонаукового прийнято постулат про те, що якості, що відповідають будь-якому процесу, виявляються тільки у відношеннях до інших речей та процесам [58; 220; 337]. Крім цього склалася наукова традиція трактування ядерних структур особистості (Я-концепції, самості, суб'єктності) як структурної системи відношень, а саме: «суб'єктність, як самоставлення, здійснюється через

відношення до іншого» [122]; «ядро особистості -це система суб'єктивно-оціночних відношень» [220].

Л. Уелш та Дж. Марвел виокремили три основні аспекти розуміння терміна «самоставлення»: любов до себе, сприйняття себе, відчуття компетентності – оцінювання та переживання успіху або невдачі, основою приймань є почуття впевненості в себе та своїх силах» [271].

Н. Сарджавелидзе виокремлює два типи відношень: суб'єкт-об'єктне (домінує спрямованість від інших до себе) та суб'єкт-суб'єктне (домінує спрямованість від себе до інших, внутрішній погляд, прагнення бути самим собою). «...феномен самоставлення у якості окремих сторін включає самосвідомість, самопізнання, самооцінку, емоційне відношення до себе, самоконтроль, саморегуляцію, а поняття самоставлення є родовим відносно понять самопізнання, самооцінки та інших подібних понять, що мають приставку «само», що віддзеркалюють широкий спектр феноменів внутрішнього життя особистості» [271].

Таким чином, самоставлення розглядається як узагальнювальний феномен та нерозривно пов'язаний з Я-концепцією. Крім цього він наголошує на тому, що: «Самоставлення особистості структуроване за часом, що дає нам можливість виділити три види»Я» за темпоральною ознакою: актуальне «Я» («Я» тут й зараз»), ретроспективне «Я» («Я» в минулому») та перспективне «Я» («Я» у майбутньому) [271].

Традиційним об'єктом дослідження є актуальне «Я». Поліфункціональності відношень відповідають наступні функції: функція «дзеркала» (віддзеркалення себе) – людина віддзеркалюється у свідомості інших і це «дзеркало» є внутрішнім; функція самовираження та самореалізації; функція збереження внутрішньої сталості й континуальності Я – тенденція внутрішньої погодженості та конгруентності; функція саморегуляції та самоконтролю – лише маючи уявлення про себе та визначене відношення до себе, особистість може здійснювати ці функції; функція психологічного захисту; функція інтракомунікації – взаємодії [272]. Єдиним механізмом усієї системи вважається установка в інтерпретації її сутності

Д. Узнадзе, що повністю погоджується з науковим уявленням Я-концепції (самості та ін.), як установчої системи.

Виокремлюють три основні компоненти у структурі самоставлення: когнітивний – інтеграція психічних функцій, процесів, сприйняття, уявлень, мислення, інформації про себе, пам'ять; пошук причин пояснення особистих вчинків (казуальна атрибуція); емоційний – це фактично три осі самоставлення: симпатія – антипатія, повага – неповага; близькість – віддаленість; конативний – внутрішні дії спрямовані на себе та готовність до таких дій, а також: маніпулятивно – інструментальне та діалогічне відношення до себе; самовпевненість та послідовність; самосприйняття; самопоблажлевість; самоприйняття; самоконтроль та самокорекція; очікуване відношення до себе від інших; само представлення іншим.

Особливо наполягають на тому, що: дії або ескізи дій відносно самого себе здійснюється у залежності від того, як особистість відноситься до себе – як до об'єкта впливу або суб'єкту дії [271].

Наукового постулату набуло положення про залежність характеру дій від прийняття себе або у якості зовнішнього об'єкта управління, активного суб'єкта самоуправління. У науковому менеджменті це положення актуалізували М. Вудкок, Д. Френсіс та ін. У психології виокремлюються категорія глобальної самооцінки, як підсумкового вираження самоставлення та самосприйняття, балансу «за» і «проти» щодо себе та у якості аксіоматичного прийнятого наукового положення. Що інтегральна (глобальна) самооцінка є стрижнем якості особистості, а позитивна самооцінка виступає ознакою зрілої самосвідомості та психічного здоров'я, що своєю чергою не виключає самокритичності, самокорекції, неперервного самовдосконалення. Самооцінка може бути як адекватною, так не адекватною – завищеною або заниженою. Адекватна або неадекватна самооцінка виступає основою для типологізації стилів управління та лідерства, а також якостей особистості керівника. Вважається, що «жорсткому авторитарному стилю схильні керівники, що не мають достатньої кваліфікації; що мають гіпертрофоване уявлення

про свої гідності ті, що потребують беззаперечного підпорядкування для відчуття особистої значущості» [147].

Принциповим, з боку дослідників, є той висновок, що самооцінка виконує функцію ініціатора підвищення ефективності. Так у моделі ділового вдосконалення (4Р-концепції) Дальгарда початкову, вихідну функцію «входу» підвищення ефективності виконує самооцінка реальних лідерів [104]. Аналогічної точки зору дотримуються й інші дослідники, але одночасно цей показник – здатність менеджера освіти до адекватної самооцінки не залучається до наукових моделей. Аналог позитивної самооцінки виконує самоповага. Самоповага розглядається як важлива риса особистості та функція свідомості, як підсумковий вираз Я. Це дуже потужний мотив становлення самореалізації та розвитку особистості. Рівень самоповаги знаходиться у щільній позитивній кореляції з активністю, самоефективністю, силою та сталістю особистості, психічним здоров'ям і навпаки. Самоповага, разом з позитивною самооцінкою та самосприйняттям, обумовлені потребами, мотивацією та здібностями до досягнень. У мотиваційній піраміді А. Маслоу потреба у досягненнях (самоповага, самоствердження) належати до вищого розряду потреб (мотивів) – самоактуалізації. Згідно з теорією надбаних потреб (мотивів) Д. МакКлелланда виокремлено три основні групи потреб (мотивів): досягнення, співдіяльності та володарювання. Дослідник підкреслював, що потреба (мотивація, установка) досягнень є атрибутивна ознака зрілої особистості – міцної, впевненої в собі, що володіє розвинутою та критичною самосвідомістю, але позитивною самооцінкою, здатної самостійно визначати мету, приймати та реалізовувати рішення, енергійної, працездатної, активної, самоефективної, здатної до творчої самореалізації, самозмінам та перетворенню різних діяльнісних ситуацій. Слабка ж інтенція на досягнення взагалі не сумісна з професіоналізмом, особливо у керівній діяльності [271].

Поняття «самовизначення», наукове тлумачення якого була започаткована ще у часи Аристотеля, який вважав, що людина знаходиться вище обставин та актуалізував значення вільних дій людини: «вільні дії, принцип яких закладено у самій особі, що діє за умови, що всі обставини за яких вона діє, відомі їй» [2; 16; 59;

60; 91 107; 151;182; 184; 191]. Зв'язок самовизначення та свободи дій з різних позицій актуалізували Р.Декарт, Б. Спіноза, І. Фіхте та ін.

Самовизначення – це форма людського існування.»Специфіка людського існування полягає у ступеню самовизначення та визначення іншими... Існувати – це діяти, впливати та відчувати вплив, брати участь у безмежному процесі взаємодії як процесі самовизначення суцього, взаємного визначення одного суцього іншим» [282]. Самовизначення не подільне зі свободою, яка на думку С. Рубінштейна має три основні аспекти: як самовизначення (роль внутрішнього у детермінації поведінки та діяльності суб'єкту); як свобода суб'єкта у суспільному житті (свобода особистості та суспільного примусу); як свободи у спінозівському сенсі (контроль свідомості над стихією особистісних потягів) [282].

У сучасному світі існує нагальна потреба у особистості здатній до ефективного самовизначення у ситуаціях, що швидко змінюються. Самовизначення, розглядається у наш час не тільки, як орієнтація у складних ситуаціях, а як вихідний момент творчого перетворення світу і себе. Виділяються смислові простори самовизначення у їх зв'язку з типами рефлексії, а саме: екзистенційне самовизначення передбачає рефлексію буття; культурне – рефлексію діяльності; соціальне та ситуативне – рефлексію дій [284]. Принципом є той момент, що суб'єкт самовизначається у зв'язку «минуле – сучасне – майбутнє».

У майбутньому самовизначення здійснюється у формах: проєктування, програмування, розробки стратегії у відношенні до себе та предметних діяльнісних ситуацій. Продуктом самовизначення є особистісна позиція суб'єкта діяльності, яка становить собою складну систему відношень, самовідношень, мотивів, цілей, потреб, установок, особистісних смислів, ціннісних орієнтацій та інших, що принципово не поділяється з поняттям «диспозиція». Позиція впливає з самовизначення людини, його цілей, його світосприйняття (ідеї, цінності, ідеали), розуміння структури особистої самосвідомості та мислення, а також, перш за все, з рефлексії. Важливо, те що особистісна позиція має динамічний характер, це – інтегральна система сталих та тих, що постійно змінюються, установок. Процес пошуку, побудови, зміни позиції визначається терміном «рефлексивне

позиціювання «смісл якого збігатися з поняттям «самовизначення». У процеси самовизначення, у позиціювання суб'єкта іманентно входять процеси самопрезентації та самомоніторингу. Самопрезентація – це процес представлення себе у різних ситуаціях діяльності, а самомоніторинг – процес пізнання особистої орієнтації та її регуляція таким чином, щоб вона відповідала ситуаціям, що динамічно змінюються [60; 284; 284].

Сучасне управління базується на розвиненій здібності його суб'єктів до ефективного рефлексивного позиціювання та на оптимальному самовизначенні у ситуаціях. Ця здатність є головною для таких важливих форм управління як: стратегічний, ситуаційний, інноваційний, партисипативний менеджмент, без неї не можливо успішне здійснення освітнього менеджменту та педагогічного управління. Самовизначення неподільно з самоорганізацією, саморегуляцією та самоуправлінням особистості». Людина – це система, що у високому ступені, є система, що саморегулюється, що сама себе підтримує, відновлює, коригує та вдосконалює» [218]. У теорії суб'єкта самоорганізація, саморегуляція, самоконтроль та в цілому самоуправління відносяться до пріоритетних особистісних якостей та здібностей. У науці управління та психології постульовано тезис про те, що ефективне управління іншими можливо лише у тому випадку коли суб'єкт може ефективно управляти собою.

Самовизначення лежить в основі самореалізації особистості. У широкому сенсі самореалізація є самоздійсненням, що розгортає особистісний потенціал у діяльності. Людина існує на стільки на, скільки вона себе реалізує, своєю чергою якість самореалізації визначається якістю процесів та продуктів діяльності людини, її ефективністю. Існують різні трактування самоефективності: «Відчуття індивідом надбаних здібностей долати труднощі та вирішувати проблемні ситуації»; «сприйняття людиною здібності мобілізувати особистісну мотивацію, когнітивні ресурси, поведінкову активність, що необхідні за для здійснення контролю за ситуацією з метою досягнення визначеної мети» [60; 212].

Ключове місце у структурі особистості, самосвідомості, Я-концепції займає самоактуалізація – перехід від можливого до дійсності. Це багатовимірний феномен



та процес, що визначається внутрішньою силою людини, ведучою здібністю, що забезпечує більш реалістичне функціонування, зрілість, відповідність між почуттями, їх сприйняттям та висловами, узгодженість всіх складових Я, постійне зростання особистості (саморозвиток), а також якість особистості ставати здібним та компетентним настільки на скільки це можливо. Це єдиний реальний мотив усвідомлення та реалізації індивідом своїх можливостей, а інші мотиви – це тільки форми виявлення самоактуалізації [60; 73; 267; 272].

Такий підхід узгоджується з концепцією А. Адлера, який вважав, що в основі структури особистості покладено «єдину силу руху», «життєва лінія», що спрямовує та корегує усі ресурси особистості на досягнення головної мети, що надає смисл існування особистості [267]. У концепції Маслоу самоактуалізація є не тільки вершиною системи потреб та мотивів, але й ініціює становлення та розвиток інших потреб (мотивів), перш за все потреб знати, розуміти, потребу у трансценденції, естетичні потреби [208].

Також самоактуалізацію вважали наслідком інтенціональності свідомості суб'єкту та пов'язували її з особистісним саморозвитком. Як здібності особистості жити та перейматися сучасністю, відчуваючи при цьому єдність минулого, сучасного та майбутнього, така здатність отримала визначення «компетентність у часі» [341; 80; 359].

У різних наукових поглядах складовими та такими, що діагностують ознаки самоактуалізації виступають цілісність Я-концепції, інтенціональність, творча активність, установка саморуху, впевненість у своїх силах та опора на сильні сторони свого Я. Гармонічне сполучення інтроверсії та екстраверсії. Самопроєкування, визнання самоцінності себе та інших, відкритість та саморозуміння у єдності з розумінням інших, позитивне самовідношення. У якості основних структурно-змістовних параметрів виокремлюють: ціннісні орієнтації, гнучкість, сенситивність, спонтанність, самоповагу, само сприйняття, підтримку, здатність до гармонічного сприйняття світу, синергію, контактність, пізнавальні потреби, емпатію, творчу спрямованість, компетентність у часі (останній компонент базовий та засадничий) [80]. Самоактуалізація фактична не подільна з

саморозвитком та у більшості наукових концепцій, вона трактується як принцип, закон, спосіб, процес, механізм творчого саморозвитку особистості. Формами, умовами, засобами, а також продуктивними результатами особистісного саморозвитку виступають усі прояви особистості, що мають приставку «само»: самовизначення, самоорганізація, самоуправління та інші. Розгляд та аналіз яких ми продовжимо у наступному пункті.

Рефлексія та саморозвиток. Особистісний саморозвиток здійснюється через психічну, предметно-практичну, творчо-творюючу так і навпаки, розвиток діяльнісних процесів та сфер діяльності здійснюється через процеси особистісного розвитку. «Своїми діями я безперервно руйную, змінюю ситуацію у якій знаходжусь та разом з тим безперервно виходжу за межі самого себе» [282]. Вихід за межі свого буття визначають терміном «трансцендування» (або інтенціональність, екзистування, надситуативна активність) та в ньому проявляється сутність та специфіка особистості: «Бути поза собою, виходити за свої межі, бути у чомусь іншому – інтенціональність людського буття» [282]. На цей час склалася наукова традиція або ототожнення усіх цих процесів з рефлексією, або покладання рефлексії основним механізмом трансцендування, інтенціональності, саморозвитку. Вираженням цього підходу стала вироблена у науковій школі Г. Щедровицького концепція рефлексивного виходу. Усвідомлені проблеми є джерелом та поштовхом до виходу особистості у рефлексивну позицію, яка розгортається у вигляді особливої соціотехнічної надбудови над практичною діяльністю та включає в себе рефлексивні види діяльності: дослідження, критику, проблематизацію як форми роботи з проблемною сучасністю та проектування, програмування, прогнозування, концептуалізацію та цілепокладання як форми роботи з необхідним майбутнім, що супроводжується технологізацією, оскільки діяльнісна рефлексія – це завжди рефлексія методів та засобів. На цій основі здійснюються «кроки розвитку» та саморозвитку актора. Таким, чином, рефлексія, рефлексивні здібності, рефлексивні процеси та види діяльності у цілому створюють механізми розвитку та саморозвитку» [363; 364; 365; 366].

Не дивлячись на те, що такий підхід досить популярний, він також підлягає критиці у сучасній науковій літературі, а саме протиставляється «концепція рефлексивного виходу» концепції «рефлексії як переосмислення». «Переосмислення (тобто рефлексія) пов'язана з перебудовою свідомості, спілкуванням, поведінкою та діяльністю– у цілому відношення та складається з п'яти етапів: актуалізація смислових структур Я під час входження суб'єкта у проблемну ситуацію та розуміння її; вичерпання актуалізованих смислів під час апробування різних стереотипів досвіду та шаблонів дій; їх дискредитування до повного позбавлення сенсу у контексті винаходження суб'єктом суперечностей; інновація принципів конструктивного подолання розбіжностей, що виникли, через осмислення цілісним Я проблемно-конфліктної ситуації та самого себе у ній по-новому – це і є фаза переосмислення; реалізація цього нового цілісного сенсу через наступну реорганізацію змісту особистого досвіду та подолання проблемної ситуації. Увесь цей процес розглядають як послідовну зміну типів рефлексивного здійснення Я – репродуктивного, регресивного, кульмінаційного, продуктивного у проблемній ситуації, як момент творчого розвитку та саморозвитку [310].

Розгляд обох концепцій дає підстави зробити висновок, що вони не мають значних розбіжностей, оскільки містять особистісно-смислову та творчу складову, активну позицію суб'єкта у ситуації, що склалася. У загальнонауковому сенсі розвиток – процес якісних змін, який може здійснюватися або у прогресивному, або регресивному напрямку. Прогресивна тенденція не виключає тимчасових негативних відхилень, можливі періоди стагнації та тупикового розвитку.

На цей час постульовані положення про безперервний, але гетерохронний та нелінійний характер розвитку, а також про те, що основним стимулом та імпульсом розвитку є внутрішні розбіжності, вищою формою яких виступають кризи. Діалектичні та синергетичні закони є загальними для усіх форм буття, у тому числі для розвитку особистості, а основою є особистісний саморозвиток. В процесі аналізу різних структурно-змістовних компонентів самосвідомості підкреслюється, що у багатьох наукових концепціях саморозвиток принципово не розрізняється з актуалізацією, творчою самореалізацією, самоосягненням, самоефективністю,

особистісним зростанням, у якості одиниці творчого саморозвитку особистості розглядалось самовизначення, а невід'ємних компонентів саморозвитку – позитивна самооцінка, само відношення, самосприйняття та ін.

Розвиток особистості характеризується як: безперервний процес становлення, змін психологічних функціональних систем; виникнення новоутворень; рух до нових, вищого рівня всіх видів ідентичності через подолання внутрішніх розбіжностей, конфліктів, криз; безперервне зростання інтелектуального, креативного, професійного й інших ресурсів та потенціалів.

У діяльнісній парадигмі, яку представляють С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, О. Анисимов, Ю. Громико, саморозвиток особистості представлено як становлення та збільшення здібностей у їх неподільності з суб'єктивним досвідом та особистісними якостями. В акмеології – як безперервний рух до досягнення акме – вищого рівня самодосягнень та самовдосконалення [13; 14; 15; 106; 281].

Постульованого характеру набуло наукове положення, представниками якого є: О. Асмолов, О. Леонтьєв, В. Франкл. Вони вважають ведучим принципом саморозвитку є побудова, трансформація, зміна смислових утворень особистості. Крім таких джерел саморозвитку, як інтереси, усвідомлені та осмислені потреби, цілі, установки, позиції, набуває значення таке джерело саморозвитку, як наявність невикористаної резервної зони функціональних можливостей, прихованих потенціалів особистості та наголошується на безмежних можливостях особистості. Саморозвиток особистості у діяльнісній парадигмі, характеризується як розвиток здібностей, тому діяльнісна модель у більшості випадків ототожнюється з моделлю здібностей. «Розвиток людини можливо визначити як розвиток її здібностей, розвиток здібностей є розвитком особистості. Він здійснюється через взаємозв'язок внутрішніх та зовнішніх умов, через індивідуальну самодіяльність» [310; 281; 282; 283]; «здібності розуміються як індивідуально-психологічні якості особистості, що мають відношення до успішної, що перетворює творчої самостійної діяльності в умовах та під впливом довкілля, що трансформують особистість та створюють умови для саморуху людини; «здібності – це узагальнена система психічної діяльності, що закріплена в індивіді [189; 190; 191; 269; 282], в ній виокремлюються

два основних взаємопов'язаних компоненти: «узгоджену сукупність засобів та операцій, з допомогою яких здійснюється діяльність і до складу яких іманентно входять знання та психічні процеси через які здійснюється діяльність і функціонування особистості, якість цих процесів є визначальною для становлення, реалізації, розвитку здібностей та особистості взагалі» [269].

Рефлексія здійснює функцію управління та поліпшення усієї системи психіки та діяльності. Система рефлексивних здібностей є пріоритетом саморозвитку особистості, а рефлексивність особистості інтегративною здібністю. Якщо вона не розвинута, то і рівень саморозвитку буде низьким. Крім того, більшість дослідників вважають, що не розвинута спрямованість на саморозвиток ототожнюється з нерозвинutoю свідомістю, самосвідомістю, Я-концепцією, мисленням, що такі особи дуже часто стають жертвами маніпуляцій, потрапляють у конфліктні ситуації, більш страждають від мобінгу. Сутність сучасного управління полягає в тому, що керівник спрямований на управління розвитком та саморозвитком, розвитком колективу, а не розвинута здатність до саморозвитку робить його професійно не придатним. Оскільки професійний розвиток – це особистісно-орієнтований саморозвиток, що визначає його у вигляді цілісної системи до якої входять: професійна самосвідомість, прийняття себе як професіонала, постійне самовизначення, безперервне зростання професійних здібностей, інтернальність, самопроєктування, побудова особистісної стратегії професійного зростання, побудова та реалізація особистісного професійного шляху. Досягнення акме у професійному саморозвитку сприяє набуттю здібності творчого самопроєктування, як професіонала [239]. Саморозвиток обумовлюється особистісним смыслом: «особистісний смысл, мислення, поведінка та діяльність є спрямованою мотиваційною тенденцією та фактором безперервного саморозвитку»; особистість трансцендує себе, має орієнтацію на особистісний смысл у ситуаціях та умова, що проживаються; відсутність особистісного смыслу є «екзистенційним вакуумом» та причиною фрустрації. Осмислення життя відбувається у трьох основних групах цінностей: цінності відношень; цінності переймань; цінності творчості, як завжди містять ситуацію вибору та прийняття рішень. Процес досягнення особистісних сенсів

завжди є вищим ступенем, чим засвоєння смислів, що надаються іншими. Процес та результат осягнення та здійснення смислів – це самоактуалізація» [341]. Особистісний смисл є законодавчим фактором, а ядро та центр Я-концепції є системою особистісних смислів, що проходять наскрізь.

О. Бондаревська наполягає на тому, що особистісні смисли у їх єдності з цілісними структурами особистості до ключових компетенцій професіонала, повинні бути «зрощені» у процесі професійної освіти [62]. Надбання особистісних смислів здійснюється тільки через рефлексивні процеси: мислення, свідомості, самосвідомості та їх складових (самопізнання, саморозуміння, самовизначені у Я та у визначених ситуаціях, самоактуалізації, самооцінки та ін.). У цих рефлексивних процесах позначається рівень рефлексивних здібностей, ступень їх відповідності реальності. Особистість існує та розвивається у системі відношень, у сумісній кооперативній діяльності, тому індивідуальні особистісні смисли не можуть бути ізольованими, вони пов'язані з особистісними смислами інших та орієнтовані одночасно на своє індивідуальне Я, та на спільність Ми, на сумісну діяльність. Головні особистісні смисли керівника спрямовані на те, щоб створювати оптимальний простір можливостей, умов, стимулів, вимог, заохочень та санкцій за для знаходження кожним членом колективу особистісної, адекватної системи особистісних смислів, здатних задовольнити потреби кожного та потреби усього колективу, досягнути індивідуального та колективного акме, тому в першу чергу з цих позицій повинна розглядатися система особистісних смислів керівника. Це і є високе мистецтво ефективного керівника та сутність рефлексивного управління. Загальною формою самореалізації та саморозвитку особистості є його діяльність у різних її видах (психічної, практичної) у їх нерозривній єдності.

У різних наукових працях суб'єкт розглядається як: «система або співвідношення змістовних тенденцій, що реалізуються у різних видах діяльності»; «як інтегральна система різних видів діяльності»; «пізнати та описати людину означає описати його діяльність, виокремити її внутрішні та зовнішні засоби»; «особистість та людське життя – це система діяльності» [30; 220; 366].

Спираючись, на вказані вище погляди, надається визначення рефлексії, а саме: «рефлексія – це самоаналіз, осмислення, оцінка передумов, умов та течії особистої діяльності» [113]. Таке визначення ще раз підкреслює, що рефлексія виступає у вигляді принципу, механізму зв'язку діяльності мислення, свідомості з практичною діяльністю, здійснення об'єктивації – перевід внутрішнього змісту суб'єкта у зовнішню предметно-практичну діяльність. При цьому робота у рефлексивній позиції характеризується, як і управління – діяльність над діяльністю та включає в себе організаційну, інноваційну та інші види діяльності.

Єдність творчо-розвивальної та управлінської функції діяльнісної рефлексії в наукових дослідженнях розглядається з різних боків: «рефлексія це діяльнісний процес, призначення якого – зв'язок свідомості, мислення та діяльності, а у якості складових цього процесу та етапів рефлексивної дії виокремлюються: рефлексивний вихід, інтенціональність, початкову категоризацію, конструювання системи рефлексивних засобів, схематизація змісту, що підлягає рефлексії, об'єктивацію рефлексивного опису» [265]; «сутність рефлексії у зміні засобів та оснований з метою управління станом, його оптимізацією, найкращого та повного досягнення мети» [265]; «головною та універсальною умовою обрання засобів діяльності є рефлексія, при цьому зміст засобів рефлексії повинен бути прив'язано до змісту діяльності, як культуротворчої, отже рефлексія повинна бути конкретно-контекстуальною, у рефлексії постійно присутня проєкція рефлексивного змісту на майбутні види діяльності» [255; 288].

Ці визначення фактично узгоджуються з концепцією визначення рефлексії, як особливої надбудови над предметною діяльністю, а також концепцією метапредмету. Рефлексія виступає загальним принципом та метазасобом кооперації складного, полісферного процесу діяльності, що складається з множини видів та типів діяльності, цілей, функцій, засобів та способів. У цьому випадку можливо виокремити два типи планів кооперації, а саме: кооперація на рівні індивідуального суб'єкта діяльності, де рефлексія є фактором організації та управління самодіяльності особистості; кооперація індивідуальної діяльності у сумісну діяльність. Ці два плани складають сутність сучасного управління. Кооперація

завжди не подільна з комунікацією, що виявляється у міжособистісному та груповому спілкуванні, а також інформаційної, міжособистісної та групової взаємодії, тому рефлексія виступає також у вигляді загального принципу комунікації.

«Рефлексія особливий тип, принцип кооперації та комунікації систем діяльності і діяльнісних позицій»; «кооперація діяльності – система рефлексивного зв'язку управління і кооперації через рефлексію, якщо кооперація передбачає управління, то воно передбачає у такому ж ступені рефлексію. Управління є необхідним моментом коопераційної системи, її функцією та фактором життєдіяльності, а рефлексія, своєю чергою, є необхідним моментом управління системою кооперації» [265; 289; 292].

Існує наукова думка дослідників рефлексії, що її роль у системах діяльності є зв'язуванням цілей, засобів та її результатів. Інші вважають, що діяльнісна рефлексія – це рефлексія методів та засобів. Системна організація цілей, дій, операцій, засобів – це технологія та представлення рефлексій у вигляді мислєдіяльнісного, психічного, діяльнісного процесу, що обумовлюють його технологічний характер. У такій специфічній галузі, як педагогічне управління, активізовано процес акцентуації і розробки рефлексивних педагогічних технологій, де застосовуються такі складові освітнього процесу, як вихідна, поточна та підсумкова рефлексія. Будь-який, що самостійно здійснюється, технологічний акт у тому чи іншому ступені є рефлексивним та повною мірою має відношення до управлінських технологій [71; 86; 158; 183; 210; 211].

Отже, рефлексивні техніки та технології повинні стати атрибутами управлінської діяльності. Крім того, розвиток, саморозвиток здійснюється через самодіяльність, вищим рівнем якої є творчість. Зупинимось на тому, що діяльність традиційно поділяється на репродуктивну та творчо-утворюючу, проте необхідно підкреслити, що у реальній діяльності ці два види неподільні та не існують один без одного. Ця єдність є творчою та самостійною Головним завданням управління, що є творчим видом діяльності, полягає в тому, щоб максимально розкрити творчий потенціал кожного суб'єкту системи управління та створити умови для ефективної



творчої самореалізації. Творчість – вершина рефлексивних процесів, своєю чергою, рефлексія – механізм та керівний параметр творчої діяльності, розгляд творчості й інновацій, як рефлексивних процесів вищого рівня, неподільність креативних та рефлексивних здібностей стає, у наш час, аксіоматичною. У розвитку Я-концепції визначне значення має механізм мотивації, але на сьогодні, наукові трактування категорії мотивації використовується у більшості випадків взагалі, а її зв'язок з рефлексією практично не розглядається, тому вважаємо, що розгляд цього зв'язку відповідає напрямку нашого дослідження.

Рефлексія та мотивація. Мотивація доволі складний феномен. Трактування мотивації та мотиваційної сфери мають варіативний характер, особливо це стосується наукового менеджменту. «Мотивація – це позиція індивіду, що проявляється у конкретній ситуації» [236]. «Основними напрямками мотивації є: мотивація до досягнень; мотивація належності до групи; мотивація компетентності; мотивація влади» [236]. «Це процес такої орієнтації стимулів, що спонукають робітника, за яких той спрямовується на досягнення цілей організації [147]. «У механізмі мотивації є потреби та можливості суб'єктів та об'єктів управління, а мотивація виступає формою практичної реалізації потреб, можливостей та засобом усунення суперечностей між суб'єктами та об'єктами управління» [76]. «Мотивація праці – це прагнення робітника задовольнити свої потреби через трудову діяльність» [12; 45; 80; 320].

Поняття «мотивація» є похідним від терміну «мотив», що трактується як спонукальна причина. «Мотив – це більш менш адекватне усвідомлення спонукання та, що має особистісний смисл, переймання: будь-яка дія виходить з мотиву – дії переймання, що спонукає індивіда до дії та надає йому сенсу» [282]. «Мотиви можуть бути усвідомленими або ні, вони не завжди усвідомлюються людиною» [248; 288; 94; 99; 104; 143].

Крім цього, наукова дискусія розгортається навколо проблеми співвідношення мотиву та потреби. Потреба визначається з одного боку, як нужденність, а з іншого боку, як нужденність та спонукання. В одних випадках мотиви та потреби ототожнюються, а в інших вони розглядаються як самостійні, але природно

пов'язаними між собою. При цьому їх поділ відбувається за різними підставами, а саме: «мотив – це визначена потреба, але не сама потреба, а її предмет або об'єкт. Те, що є єдиним спонуканням спрямованої діяльності, є не сама по собі потреба, а предмет, що відповідає потребі. Предмет потреби – матеріальний або ідеальний, що сприймається чуттєво чи наданий тільки в уявленнях, називають мотивом діяльності» [190]; «об'єкти потреб є реальними мотивами діяльності» [190].

Отже, у цих визначеннях мотив та потреба надаються у нерозривній єдності, але одночасно існують й інші підстави до розмежування потреб та мотивів. «Потреба – це стан необхідності суб'єкту в тому, без чого його існування не можливо. Образ предмету, що визначається як відповідна потреба, називається мотивом» [15]. «Потреби людини – це нужденність, яку відчуває людина у будь-чому, а мотиви – це спонукання людини у зв'язку з цією нужденністю» [156]. «Мотив та спонукання – не ідентичні поняття, тому що спонукання може бути усвідомленим чи ні, а мотиви поведінки виникають на вищому рівні відбиття потреб – їх свідомості. Отже, мотив – це усвідомлена потреба, проте це вже не сама потреба, а її відбиття, це трансформований та конкретизований вираз» [61; 62; 156]. «Потреба характеризується як основний, вирішальний мотив» [305]. «У якості мотивів виступають різні переконання, усвідомлені потреби та інтереси людини, його визначені моральні установки та ідеали, як компоненти світогляду та переконань, почуття, помисли» [155]. Одночасно, інтереси розглядають як форму прояву мотивів, а у деяких наукових концепціях інтереси визначаються як вирішальний мотив, при цьому виокремлюються наступні різновиди, як: інтерес – відношення, інтерес – установка, інтерес – орієнтація, інтерес – дія, а мотивація трактується як усвідомлення потреб у якості інтересів [305].

Інтерес – продукт усвідомлення, осмислення та разом з тим рефлексії, процес її формування та розвитку – рефлексивний процес. Під час розгляду інтересу як форми мотиву та як самостійної категорії, взаємопов'язаної з мотивом, інтерес входить у структуру мотивації у якості основоположної складової, а також у структуру Я-концепції. Інтерес нерозривно пов'язано з поняттям відношення – загальним феноменом. Все у цьому світі складається з відношень, особистість

зіткана з них та всі форми існування особистості є формами відносин, у тому числі мотиви та мотивація. «Мотив як підстава до дії, рішення або зусилля, є виразом відношення до об'єкта дій, виступає суб'єктивно як бажання, спрямування, потреба, усвідомлення боргу, необхідність [218; 219].

Взаємозв'язок мотивів та відношень у більшості випадках вважають аксіоматичної, але при цьому не ототожнюють їх. «Мотив – це не відносини, а їх причина, основа. Визначені відносини – вираз та проявлення мотивів. Відношення до будь-чого є наслідком вмотивованості» [156]. Відносини завжди бувають оцінювальними або ціннісними, що базуються на визначеній системі цінностей – «виразів ідеальній формі стратегії поведінки, в той час мотив – це його тактика» [30; 381]. Насамперед виникнення мотиву не може бути поза свідомістю та усвідомлення суб'єкту, актуальних для нього цінностей. Це побудова особистісної системи цінностей, що не можливо, в свою чергу, без визначених мотивів – ці процеси взаємозалежні.

У науці управління цінності розглядаються або як компоненти мотивації, або як її детермінанти. Виокремлюються три групи факторів, що впливають на ділову мотивацію:»внутрішні цінності (оцінка працівниками своїх досягнень та їх сприйняття разом зі сприйняттям особистих невдач, розуміння важливості цінностей та досягнень); цінності, що визначають місце працівника в організації, що містять в себе усвідомлення своєї ролі та ступень прихильності до організації; утилітарні цінності (винагорода, заохочення)» [56].

«Виникнення мотиву здійснюється за наступним алгоритмом: виникнення потреби – її усвідомлення трансформування за участю стимулу потреб у мотив – його усвідомлення» [156].

Таким чином, один з головних компонентів мотивації виступають стимули. У своїй теорії мотивації В. Кеттел визначив мотив як стимульовану потребу [156]. «Стимули – це об'єктивні фактори, що включені у різні сфери життєдіяльності. На відміну від мотивів стимули включають елементи, що виражають специфіку зовнішньої середовища» [357].

Вважається, що мотивація утворюється єдністю мотивів та стимулів, але підкреслюється, що стимули є продуктами зовнішньої по відношенню суб'єкту та внутрішньої (рефлексивною), оскільки джерелом до єдності «стимул – мотив» виступають усвідомлення та осмислення – рефлексивні процеси. Мотивацією опосередковано і процеси цілепокладання та ціледосягнення, але цей зв'язок не є векторним, якщо мотиви впливають на ціль, то і визначені цілі обумовлюють мотиви. Внаслідок цього відбувається перехід мотивів з потенційних у реальні та навпаки. Змінюється структура мотиваційної сфери, а це рефлексивний процес. Перехід із потенціальності у реальність є актуалізація та самоактуалізація.

Самоактуалізація – це вищий рівень у ієрархії мотивів, це єдиний складний мотив, а всі інші похідні від самоактуалізації.

Суттєву роль у механізмі мотивації відіграє казуальна атрибуція. В одних моделях атрибуції під нею розуміється процес інтерпретації та визначення індивідом спонукальних причин своєї поведінки та дій інших людей [236; 384], в інших її контекст доволі обмежений її розуміють як: «механізм інтерпретації почуттів та вчинків іншої людини, спрямованість на встановлення причин такої поведінки» [241; 329]. Атрибуція не можлива поза мислення, свідомості, самосвідомості та за своєю сутністю є рефлексивною властивістю, станом, якістю та процесом. Здібність до атрибуції є невіддільним компонентом глобальної рефлексивності, ступінь її розвитку, що виступає однією з головних факторів ефективності управління. Усі мотиваційні структури базуються на осмислені та усвідомлені, а рефлексія є принципом та механізмом мислення, свідомості, самосвідомості. Відповідно до цього, можливо зробити висновок, що мотивація, кожний її компонент є прямим продуктом рефлексії, а своєю чергою рефлексія, її якість та спрямованість обумовлені, якістю та спрямованістю мотивації.

Рефлексія та інформаційний вплив. Інформація має субстанціональний характер, вона пронизує усі сфери людського буття. Людина існує у світі інформації та є особистістю через інформаційну взаємодію з собою та оточенням. Завдяки цьому усі прояви особливості базується на інформації та являють собою інформаційні процеси, що фактично існують в інформаційному просторі.

Інформаційний простір – це простір інформаційного змісту та смислів, вищим рівнем якого є знання, у своєму глобальному значенні. Він виступає як створений людством простір ноосфери.

Необхідно зазначити, що сама інформація не має ніякого значення поза об'єктом, що отримує її та стає у цьому просторі користувачем та тим, хто створює цю інформацію, знання, смисли й на їх основі агентом розвитку та саморозвитку. Початковим критерієм ефективності основної одиниці інформації (повідомлення) є його здатність позитивно змінювати суб'єкт, його діяльність та предметні ситуації, а продуктами інформаційної взаємодії – розуміння та «живе» знання. Все сказане дає можливість зробити висновок, що інформацію покладено в основі міжособистісної та групової комунікації, кооперації, що за своєю сутністю є процесами взаємообміну, взаємозбагачення інформаційними змістами та смислами.

Наукова думка однозначно визнає, що інформація та ефективна інформаційна взаємодія є основним джерелом та ресурсом особистісного та соціального розвитку. Усі процеси мислення, свідомості та предметної діяльності є одночасно і рефлексивними процесами. Якщо визнається визначальна роль у розвитку соціуму та особистості, а також в управлінні, інформації та інформаційної взаємодії, то відповідно до цього необхідно визнати вирішальну роль рефлексії, рефлексивності, рефлексивних процесів. Між тим, важливо підкреслити, що у теорії інформації феномен рефлексії, як правило не розглядається, а в теорії рефлексії її зв'язок з інформацією має доволі фрагментарний характер, теж саме можливо сказати і про науковий менеджмент.

Розвинуті інформаційні суспільства вимагають розвитку що випереджає, рефлексивної готовності особистості до динамічного процесу інформатизації. Під час пошуку необхідної інформації особистість все більш зіштовхується з інформаційним шумом (нікчемними відомостями), стрімко підвищується обсяг негативної інформації, що має доволі значний руйнівний потенціал. Все більш диференційований, еклектичний та хаотичний стає вищий рівень інформації – теоретичні знання. У зв'язку з тим, що всі ці тенденції стрімко поширюються та з метою збереження особистого блага, самозбереження, самореалізації, саморозвитку,

досягнення успіху у людини мають бути достатньо розвинуті й постійно зростати у випереджальному темпі рефлексивні здібності, а саме: здібності до рефлексивного позиціювання та самовизначенню в інформаційному суспільстві; здібності до самоорганізації, саморегуляції та самоуправління, що дають можливість досягати визначені цілі самоорганізації та саморозвитку; уникати маніпулювання та силового впливу з боку інформації, що має могутній керівний потенціал, як позитивний, так і негативний.

Підвищений соціокультурний запит на рефлексивні здібності обумовлено не тільки інформаційним вибухом, гіпердинамікою, диференціацією інформації, а також високими інформаційно-комп'ютерними технологіями, що все більш використовуються у сучасному житті та в управлінській діяльності зокрема. Вони розраховані на високий рівень інтелектуальних здібностей, що неподільні з рефлексивними здібностями, а також на їх зростання у зв'язку з постійним ускладненням засобів інформаційного впливу, що безперечно стимулюють та ведуть до розвитку особистості. Безперечно, що розвиток інформаційних технологій має не тільки позитивний вплив, багато експертів підкреслюють, що у зв'язку з тим, що сучасні інформаційно-комп'ютерні технології мають могутній інтелектуальний інтерфейс, що бере на себе функції мислення, а Інтернет – це простір відкритих можливостей для отримання готових знань, посилюються тенденції «мозаїчного мислення», «кліпової свідомості». Відбувається зниження потреби та здібності до самостійного осмислення, розуміння, обробки інформації у «живе» знання та проєктний дії, зниження цінності міжособистісного спілкування та взаємодії. А у широкому сенсі відбувається заміна «живих цінностей» на «цінності віртуальної реальності».

Таким чином, якщо індустріальне суспільство вимагало, створювало умови та орієнтувалося на формування переважно конформних, арефлексивних індивідів, як зручних об'єктів для зовнішньої маніпуляції та впливів, то у сучасному суспільстві поряд з запитом на рефлексивну особистість, здатну до саморозвитку існують реальні умови, можливості, погрози руйнації визначеної об'єктивної потреби. Ці процеси руйнування, що здійснюють інформаційні технології, мають більш

суттєвий вплив на людину, ніж той, що мав місце у індустріальному суспільстві. Змінити ситуацію, що виникла можливо лише з допомогою інтенсифікації рефлексивного підходу до всіх форм існування та розвитку особистості, а також шляхом переходу до рефлексивного управління [23; 140; 149; 163; 172; 174; 183; 201; 203; 205; 208; 231; 364; 380].

Рефлексія та творчість. Діяльність індивіда є творчою тільки у тому випадку, коли вона здійснюється не згідно з визначеним зразком, не є суто репродуктивним повторенням цього зразка, а є результатом рефлексії.

Діяльність індивіда не буде творчою, репродуктивною, якщо він використовує у визначеній ситуації відомі засоби, норми, алгоритми діяльності або копіює діяльність інших.

Діяльність буде творчою тільки, якщо вона є результатом рефлексії над особистісним досвідом, здійснення принципово інших видів діяльності, ніж та діяльність, яку він здійснює у цей час. При цьому творча складова буде тим більш значущою, чим більш несумісні ці види діяльності.

Творчість як загальноантропологічна властивість не формується, не виховується, не «прищеплюється» з використанням певного набору методів і прийомів, її як одну з сутнісних характеристик людини можливо лише «розбудити», активізувавши й актуалізувавши внутрішній, внутрішньо-рефлексивний потенціал особистості у творенні нового знаннєвого ресурсу.

На думку Л. Горбунової, в умовах третинного навчання, яке надає знання про те, як перетворити фрагментарні елементи досвіду у донині невідомі зразки, звільнитися від усталених шаблонів і звикання, знання «набувають не лише додаткового творчого потенціалу й імпульсу конструювання, але вже в модальності можливого, а відтак є запитуваними в умовах мінливого світу» [92]. За таких умов рефлексія трактується не як джерело домінування, а як засіб особистісного зростання й плекання власної самобутності людини, розвитку її креативних вітальних можливостей у широкому сенсі слова. Також, у цьому випадку рефлексія може трактуватися як процес осмислення та переосмислення суб'єктом стереотипів досвіду, що є необхідною передумовою виникнення інновацій.

Процес творчого мислення розгортається у проблемно-конфліктних ситуаціях, що пов'язані з суперечністю не тільки об'єктивно-змістовного, але й суб'єктивно-сміслового характеру.

Згідно рефлексивно-психологічної концепції, складна організованість творчого мислення є в його диференціації на різних функціональних рівнях: комунікативно-кооперативному; особистісно-рефлексивному; інтелектуально-рефлексивному; предметно-змістовному; операційно-змістовному [292; 229; 300; 323; 347; 352; 367; 372].

У всій своїй сукупності ці рівні створюють систему структурних компонентів організації творчого мислення. При цьому рефлексія як системостворювальний фактор творчого мислення забезпечує не тільки його смислову організацію та саморегуляцію, але й самореалізацію, саморозвиток особистості у конкретних умовах мікророзвитку мислення, у процесі вирішення проблемно-конфліктних ситуацій пошуку відповіді на питання завдання. Якщо знаходження рішення є прямим результатом визначеного мікророзвитку мислення та його суб'єкта у процесі інтелектуального пошуку, то його прихованим результатом буде саморозвиток особистості у тому ступені, за якого йому притаманні самообілізація та самоорганізація потребують рефлексії, осмислення як відкритого і здобутого індивідуального особистого досвіду, визначальної потреби у самовдосконаленні.

### **2.3 Концепція спрямованої самоорганізації майбутнього менеджера освіти**

Однією з найбільш важливих суспільних проблем вважається потреба у формуванні особистості як реального суб'єкта діяльності, управління і самоврядування, що має здібності до саморозвитку та життєтворчості. В умовах самоврядності відбувається вияв особистістю ініціативи, вміння самостійно приймати рішення і брати за них відповідальність, здібностей до самореалізації в соціально прийнятному варіанті. Тому проблема формування сучасних якостей керівника закладу освіти в умовах магістратури одне з головних завдань цілісної системи вищої освіти, вона потребує зміни міжсуб'єктних відносин по всій



вертикалі управління від магістранта до Міністерства освіти і науки України. Перш за все, це стосується переорієнтації мети навчання: від колективного до особистісно-орієнтованого. Для цього необхідно надати магістранту більше повноважень з організації своєї навчальної діяльності, зорієнтувати його на власний розвиток тому, що найпродуктивніша діяльність – це та, яка спрямована власним мотивом. Виникає необхідність узгоджувати власний мотив із зовнішніми вимогами і враховувати наявну ситуацію. Це забезпечить реальність виконання дій і зробить їх корисними як для магістранта – майбутнього керівника закладу освіти, що має внутрішні потреби, так і для суспільства та держави, які висувають зовнішні вимоги перед ним [270].

Вирішення цих завдань обумовлює створення гнучкої, відкритої, варіативної системи освіти, потребує переходу на нові педагогічні технології, що забезпечують не тільки опановування майбутнім керівником великим обсяг знань, скільки формуванням здібностей до саморозвитку та вміння бути готовим до виявлення своїх сутнісних сил.

Процес спрямованої самоорганізації обумовлює узгодженість між закладом вищої освіти і магістрантом параметрів особистісного розвитку, що забезпечує ефективність навчальної діяльності і залучає магістранта до самоуправління – невід’ємної складової частини самоорганізації. В цьому процесі відбувається децентралізація зовнішнього впливу (управління), а саме делегування повноважень магістрантам з боку суб’єкта управління.

Сполучення зовнішнього управління й самоуправління дозволяє: визначити зовнішні вимоги і реальні обставини, в межах яких можлива реалізація власних потреб магістранта; виробити мету діяльності на основі узгодження зовнішніх вимог, власних потреб і реальних обставин; дізнатися про відповідність запропонованих зовнішніх вимог можливостям магістранта.

Реалізація узгоджених цілей відбувається в процесі спрямованого самовпливу – управлінської взаємодії, яка спрямовує діяльність магістранта на самоорганізацію і саморозвиток у межах діа(полі)логічно узгодженої та усвідомленої мети. Спрямована самоорганізація відбувається в процесі управлінської взаємодії й

охоплює одночасно всіх її учасників. Кожний з учасників створює модель своєї діяльності відповідно до напрямків свого особистісного розвитку.

Таким чином, спрямована самоорганізація сприяє магістранту у визначені моделі своєї діяльності на основі діалогічного узгодження зовнішніх вимог та власних цілей. Таке узгодження і створення моделі своєї діяльності відбувається тільки у спеціально створених умовах, а саме в освітньому просторі магістратури й має свій вияв у вигляді індивідуального освітнього маршруту. Це явище можна покласти в основу управлінської взаємодії, що передбачає делегування повноважень [125, 126, 129, 130, 269; 270; 286].

Отже, основними ідеями концепції спрямованої самоорганізації магістранта-менеджера освіти, на нашу думку, є: пріоритетний розвиток магістранта в процесі навчальної діяльності; діяльність з метою досягнення діалогічно узгоджених параметрів особистого розвитку; сполучення процесів управління і самоуправління, що забезпечують спрямовану самоорганізацію магістранта за визначеними параметрами діяльності.

Головна ідея концепції: з метою забезпечення координованих взаємодій магістранта та закладу вищої освіти необхідно створити умови для його самоорганізації.

Базовими поняттями концепції є: управління, самоуправління, організація, самоорганізація, розвиток, саморозвиток, спрямування, спрямована самоорганізація, діалог, реалістичність мети, освітній простір, рефлексивний простір, індивідуальний освітній маршрут, рефлексивне управління [127; 128; 129; 270; 338].

Управління в педагогічних системах, що складаються з великої кількості підсистем, розглядається як вплив на їх власний механізм саморегуляції та самоуправління з метою його оптимізації.

Самоуправління – це планомірний, цілеспрямований активний процес вибору системою своєї поведінки таким чином, щоб забезпечувалося її виживання, подальше функціонування у певному для даної системи діапазоні змін зовнішнього середовища [120].

Організація – це впорядкування та подальше вдосконалення певного зв'язку між складовими системи, які визначають її структуру й оптимізують зв'язок з зовнішнім середовищем.

Самоорганізація – це самовпорядкування, за якого відбуваються процеси кооперації, співпраці на основі узгодження різних точок зору, пов'язаних співіснуванням різних систем [96].

Розвиток – це процес руху, зміни й переходу від одного до якісно нового стану в результаті єдності й боротьби протилежностей, закладених у структурі особистості та зв'язків із зовнішнім середовищем, цей процес внутрішній, спонтанний і об'єктивний [165].

Саморозвиток – результат самоорганізації, що виявляється у прогресивному перетворенні системи для збереження й підтримки режиму, структури та мети своєї діяльності.

Діалог – узгодження дії двох сторін без зовнішньої примусовості та внутрішньої обумовленості, що відбувається на основі інтуїтивного відчуття спільності походження різних точок зору.

Реалістичність мети – підсумкова дія трьох сил впливу на людину: зовнішніх вимог (треба), внутрішніх потреб (хочу) й реальних обставин наявної ситуації (можу).

Освітній простір – це упорядкована структура, яка характеризує всі процеси, форми, траєкторії руху і виражає відношення між об'єктами освітньої діяльності, забезпечуючи соціальну та особистісну значущість результату вдосконалення здібностей і поведінки її суб'єктів [185].

Рефлексивний простір магістратури – система, що спрямована на вирішення проблемно-конфліктних ситуацій (у мисленні магістранта), на здатність працювати у команді (у діяльності), на відносини, що обумовлюють здатність аналізувати та передавати свій досвід і використовувати досвід іншої людини (у спілкуванні).

Індивідуальний освітній маршрут – орієнтація на пошук індивідуальних моделей соціалізації, що сприяють використанню внутрішніх сутнісних сил і

можливостей конкретної людини; надання магістранту права обирати навчальні програми з урахуванням інтересів і проблем його індивідуальних особливостей.

Рефлексивне управління – полісуб'єктна діалогічна взаємодія, у якій зворотні зв'язки здійснюються переважно у вигляді рефлексивних процесів і забезпечують доцільний напрямок саморозвитку особистості на основі власних тенденцій за допомогою надання «підстав», що дозволяють перевести її з позиції «реагування» у позицію «інтенсивного самокерованого розвитку».

Рефлексивне управління відповідно до концептуальних положень синергетики відображає діалектичну детермінацію природного самокерованого розвитку, у якій рівноправно та одночасно враховуються як внутрішня складова (процеси самоорганізації), так і зовнішня (керівні дії).

Рефлексивне управління встановлює причинно-наслідкові зв'язки і залежності з урахуванням процесу моделювання самокерованого розвитку в стані біфуркацій (нестійкості), що забезпечує перехід зі стану екстенсивного самокерованого розвитку до інтенсивного самокерованого розвитку [224; 276; 281; 282].

Важливою перевагою рефлексивного управління є те, що воно сприяє максимальному залученню особистості у співтворчий процес спілкування та індивідуально-творчий процес. У рефлексивному управлінні об'єктом управлінської діяльності є не особистість, а процеси, що опосередковано впливають на магістранта. При цьому магістрант постає перед проблемою реагування на ситуацію, яка впливає на особистий або соціальний результат.

Опосередковане управління є засобом регуляції продуктивного процесу, що конструктивно впливає на магістранта, але водночас не має жорсткого регуляційного впливу та надає йому право обрання особистісної стратегії організації діяльності. Це реалізується на основі рефлексії та співтворчої взаємодії в процесі продуктивної діяльності.

Педагогічна система – складна багатфакторна система, яка розглядається, як така, що самоорганізується та само розвивається, здатна формувати особистість, що має здатність докритичного мислення. Роль такої особистості у діяльності колективу дуже важлива: наявність високого рівня рефлексії призводить до того, що така

особистість усвідомлює необхідність змін у професійній діяльності, спрямовує свою діяльність на досягнення вищого рівня, чим створює ситуацію, за якої іншим необхідно обирати (залишитися на досягнутому рівні, або зламати що існують стереотипи та рухатися до нового).

Зазначене вище, дає змогу сформулювати основні положення концепції спрямованої самоорганізації магістранта – майбутнього менеджера освіти.

Управління – цілеспрямований вплив на систему для її переведу у якісно новий стан. В освітньому просторі магістратури такою системою є магістрант, який рухається в просторі й часі. Рухом для магістранта є розвиток, що здійснюється через діяльність.

Усвідомлена діяльність завжди спрямована. Якщо вона спрямована на розвиток, вона раціональна, а значить ефективна. Магістрант, заклад вищої освіти, суспільство, зацікавлені в ефективній діяльності, яку можна забезпечити створенням умов для його розвитку.

Розвиток спрямовується через усвідомлення магістрантом життєво важливих для нього цілей. Якщо ці цілі ставить перед собою магістрант й організує свою діяльність на їх досягнення, то це самоуправління, що завжди спрямоване на розвиток.

Цілі магістранта не завжди можуть відповідати цілям закладу вищої освіти, суспільству, але можуть бути реалізованими лише в узгодженні з ними.

Цілі закладу вищої освіти, суспільства також не завжди відповідають цілям окремого магістранта, але можуть бути реалізованими лише через діяльність в освітньому просторі.

Залучити магістранта для виконання зовнішніх для нього цілей можна, поставивши перед ним певні вимоги й одночасно створивши умови для його розвитку, що приводить до узгодження зовнішніх і внутрішніх цілей.

Якщо це узгодження відбувається без зовнішньої примусовості та внутрішньої обумовленості, на основі когерентного зближення неоднакових вимог, то відбувається діалог у рефлексивному просторі магістратури.

У процесі діалогу відбувається визначення напрямку саморозвитку магістранта на основі власних тенденцій за допомогою надання «підстав», що дозволяють перевести його з позиції «реагування» у позицію «інтенсивного самокерованого розвитку», що і є сутністю рефлексивного управління.

Людині неможливо «нав'язати» ззовні шлях розвитку, який не відповідає її базовим потребам, можна тільки сприяти або перешкоджати її власним тенденціям. Тому ефективне управління розвитком магістранта реалізується через процеси рефлексивного управління [96].

Розвиток магістранта здійснюється на основі індивідуального освітнього маршруту в просторі закладу вищої освіти, управління за допомогою спрямованого саморозвитку націлене на узгодження вимог магістранта, закладу вищої освіти, суспільства на основі діалогу в освітньому просторі. Це забезпечує його розвиток при виконанні суспільних обов'язків. Управління трансформується у самоуправління. Діяльність стає вмотивованою та ефективною.

Згідно з цим в процесі підготовки майбутнього менеджера освіти має сформуватися образ власного концептуального закладу освіти. Це можливо обґрунтувати наступним чином.

Діяльність людської спільноти спрямовується на задоволення потреб його членів, заклад освіти вважається інституціоналізованою формою відповідного суспільного механізму. З цим можна погодитися, але важливо підкреслити, що має йтися про задоволення кожним членом суспільства саме власних потреб, хоча й із залученням для цього суспільного механізму.

Суспільний механізм має бути побудовано таким чином, щоб для задоволення власної потреби людина була включена в суспільний механізм і цим сприяє задоволенню потреб інших людей. Зважаючи на логіку управління, неможливо вимагати від людини приймати потреби інших людей як власну мету.

Таким чином, заклад освіти – це колектив людей з узгодженими за певними параметрами особистісними потребами. Об'єднання людей у колектив та залучення їх до виконання своїх професійних обов'язків, у нашому випадку – надання освітніх

послуг, далеко не вичерпує характеристику сутності закладу освіти, більш важливим є механізм узгодження особистих потреб.

Отже, у суб'єкта, залученого до діяльності в колективі, має бути шанс для здійснення власного сенсу діяльності (його цінностей і потреб). Представники школи людських відносин вважають, що організація виконує подвійну функцію: забезпечує досягнення цілей, для яких вона створена; сприяє підтримці інтересів соціальних груп, що утворюються всередині організації; створює основу для задоволення потреб індивідуумів, що складають цю організацію [117].

Це суперечить основам рефлексивного управління, тому що акцентується на соціальній групі, а не на особистості. І хоча перетинання позицій очевидне, але розбіжність у пріоритетах настільки істотна, що рефлексивне управління стає антиподом школи людських відносин. Необхідно наголосити, що в рефлексивному управлінні сенс діяльності закладу освіти – це сенс діяльності його керівника, тобто сенс суб'єктивний. І жодна місія закладу освіти – поняття об'єктивне, відчужене від суб'єкта управління у рефлексивному управлінні не припускається.

Сенс діяльності керівника наповнений соціальним, суспільним компонентом, але це не знімає з нього принципової суб'єктивності, не робить його відчуженим. Традиційно, в умовах суспільного виробництва взагалі та надання освітніх послуг у закладах освіти зокрема, людину з її особистими потребами взагалі неможливо побачити й уся структура закладу освіти орієнтується винятково на зовнішню, суспільну потребу, місію закладу освіти. Загальна ідея закладу освіти полягає в ефективному задоволенні суспільної потреби, а не в задоволенні особистих потреб членами педагогічного колективу.

Ми вважаємо, що таку ситуацію, можна змінити за допомогою концепції рефлексивного управління. Діяльність керівника закладу освіти повинна передусім спрямовуватися на вдосконалення власної діяльності, а не на діяльність підлеглих. Сучасний керівник закладу освіти – це насамперед його автор.

На цей час специфікою управлінської діяльності керівника, що впливає на всі її аспекти, є чисельні міжособистісні контакти. Така позиція актуалізує підходи,

пов'язані з орієнтацією на людину, її мотиви, на те, що, перш за все, ефективно впливає на поведінку підлеглих [38].

Згідно з таким підходом, розробленим Б. Скіннером, людину вважають продуктом стимул-реакцій, які вона отримує із зовнішнього світу. Поведінкова установка в управлінні, з одного боку, досить виправдана й зрозуміла, а з іншого є причиною багатьох проблем [97].

Становище керівника, що постійно маніпулює, аби досягти необхідної для нього поведінки підлеглих, незмінно виявляється проблемним, тому що неможливо точно спрогнозувати їх поведінку при ухваленні адекватних рішень. Проблеми, які виникають у керівника закладу освіти, що сповідує поведінковий підхід, під час взаємостосунків з педагогами, настільки різнопланові та складні, а необхідні для їх розв'язання засоби та здібності настільки обмежені, що важко повірити в ефективність подібного підходу. Тому, на нашу думку, зустрічаючись з проблемами управління, керівникові варто спрямовувати основні зусилля не на підвищення уваги до підлеглих, а на організаційні проблеми власної діяльності.

Таким чином, відбувається перенесення акцентів з проблем підлеглих на власні професійні проблеми. Саме в послідовному й постійному удосконаленні керівником власної діяльності ми бачимо розв'язання сучасних проблем управлінської практики. Людина – найскладніша ланка в будь-якій практичній ситуації, тому дійсно радикальне розв'язання багатьох проблем, що виникають у практиці, – її виняток. Це стосується й управлінської діяльності: керівник повинен уміти залишатися сам на сам з проблемами закладу освіти. Можна сказати, що управління – це свого роду професійна самотність [1].

Звичайно, треба враховувати певну ідеальність висунутих тез – реальна практика не дає можливості їх точного і повного здійснення, але орієнтація на ці положення є абсолютно необхідною.

Отже, згідно з зазначеним вище, можна підкреслити, що діяльність керівника стає тотожною діяльності закладу освіти. Організаційну структуру діяльності керівника в концепції рефлексивного управління можна сформулювати так: діяльність керівника має бути тотожною діяльності очолюваного ним закладу



освіти, це означає, що керівник безпосередньо сам створює та втілює у реальність абстрактну модель педагогічного процесу. Він реалізує функції закладу освіти не фізично заміщаючи тих або інших педагогів та працівників, а на побудованому ним концептуальному закладі освіти, який містить у собі всі значущі для керівника функції.

Люди, як співучасники діяльності керівника, у концептуальному закладі освіти відсутні. Такий заклад складає основу діяльності керівника, тому він повинен сам здійснювати весь педагогічний процес.

Якщо припустити, що діяльність керівника розгортається у двох площинах: управлінська діяльність як пошук раціональних рішень (наукове управління) та управлінська діяльність як пошук інтуїтивних рішень (мистецтво управління). При застосуванні наукового підходу, що часто відбувається, виглядає позбавленої логіки діяльність керівника в світлі неформалізованих процесів, відповідно, домінує в управлінні другий стиль роботи. Те, що склалося таке положення, значною мірою пояснюється крахом, який потерпіли спроби запровадити в діяльність керівників економіко-математичні моделі, дуже великі були очікування, але вони не справдилися.

З позицій рефлексивного управління будь-яка людська діяльність, як ціле, принципово не формалізується (інакше вона просто нелюдська). Тому не може йтися про створення формальної моделі як засобу прийняття суб'єктом управління оптимального рішення. Тим часом, один з основних напрямків організації керівником своєї діяльності (концептуального закладу освіти) полягає в її формалізації – виокремленні та описі керівником понять і фрагментів своєї діяльності. Оскільки формалізовані фрагменти діяльності можуть бути делеговані для виконання підлеглим (саме й лише через формалізованість цих фрагментів), то фактично керівник позбавляє себе рутинної роботи.

При використанні традиційної схеми управління зі зворотним зв'язком, суб'єкт управління повинен мати модель керованого об'єкта. Проте, дуже часто керівник сприймає заклад освіти як безліч об'єктів, якими керують підпорядковані йому заступники: з навчальної, виховної, наукової, господарської діяльності, кожна

з яких є досить складною. Тому успішно використовувати схему управління зі зворотним зв'язком не вдається: щоб приймати компетентні рішення, керівник не лише повинен знатися на специфіці окремих процесів закладу освіти, але й виконувати функцію координатора цих процесів.

Таке керівнику зазвичай не під силу, тому використовуються два спрощені прийоми: 1) керівник вводить у дію інститут заступників, які виконують частину робіт з окремих напрямків, тим самим розвантажуючи його; 2) моделі, з якими працює керівник, настільки спрощуються, що діяльність в їх рамках стає йому доступною. Обидва прийоми зберігають загальну ідею схеми управління із зворотним зв'язком, але в обох випадках керівник сильно програє в особистісній компетентності. У першому випадку керівник втрачає контроль за частиною своєї діяльності, а в другому випадку моделі настільки спрощуються, що вони перестають адекватно відбивати процеси, що відбуваються.

У наслідок чого за наявності локальних і суперечливих інтересів у підлеглих керівник може прийняти неадекватне ситуації рішення. У першому випадку він отримує також і додаткові людські проблеми через введення у сферу своєї діяльності заступників.

Дуже складними проблемами в цій схемі управління є досягнення адекватності моделі керованому об'єкту, а також поява самої моделі. У керівника, як правило, немає такої моделі, а вважати, що вона існує апріорі, помилка. Припущення, що керівник досить компетентний для побудови такої моделі, також сумнівне, оскільки за подібної компетентності в керівника відпадає сама необхідність у моделі.

Альтернативною концепцією традиційній схемі управління із зворотним зв'язком є, на нашу думку, рефлексивне управління. Керівник закладу освіти ні з якими локальними моделями справи не має, він організовує, удосконалює й реалізує процес лише у власному концептуальному закладі освіти. У цій діяльності керівника варто виділити той момент, який визначає його стосунки з підлеглими. Передбачимо, що в процесі створення концептуального закладу освіти керівникові

вдається досягти формального опису його потенційної сутності, що існує лише у вигляді поняття фрагмента своєї діяльності.

В такому разі керівник може прийняти одне з двох рішень: 1) розкрити це поняття реальним компонентом власної діяльності; 2) зберегти у своїй діяльності це поняття як елементарне, а його реалізацію делегувати підлеглому. При делегуванні керівник описує це поняття концептуального закладу освіти як критерій делегованої діяльності.

Сама делегована діяльність на момент виявлення критерію, природно, відсутня і з'являється лише після побудови її підлеглим уже як його власної діяльності. Тому критерій не може вважатися моделлю делегованої діяльності, якраз навпаки побудована підлеглим діяльність є фізичною моделлю делегованого фрагмента діяльності керівника. Тимчасове співвідношення процесів на концептуальному і фізичному закладі освіти характеризується тим, що події на фізичному закладі освіти завжди відстають і не завжди точно повторюють події концептуального закладу освіти.

Критерії делегованих керівником фрагментів діяльності задають граничні умови його власної діяльності і стають найважливішими характеристиками останньої. У керівника виникає абсолютно нова ситуація. Оскільки критерій делегованої діяльності він створює в контексті власної діяльності (як елемент концептуального закладу освіти), то критерій як норма стосунків керівника з підлеглим завжди робить його досить компетентним з позицій закладу освіти в цілому.

У наявній практиці часто діяльність, що делегується підлеглому або присутня в діяльності керівника в спрощеному вигляді, або зовсім відсутня і керівник звертається до неї тільки під час виникнення нештатних ситуацій (управління за відхиленнями). Обидва випадки типові для традиційного управління і є проблемними для керівника. У рефлексивному управлінні керівник навіть делегований підлеглому компонент досить добре відчуває через відповідний критерій, як наслідок, він володіє всіма значущими змінами в ситуації відчуває

через відповідний критерій, як наслідок, він володіє всіма значущими змінами в ситуації у закладі освіти.

Використання в управлінні поняття – «критерій делегованої діяльності», в сукупності з іншими поняттями рефлексивного управління, дозволяє зробити цей підхід цілісним, на необхідності досягнення чого наполягав М. Месарович: у наш час, уже стало зрозуміло, що систему необхідно проєктувати як ціле, а не починати з процесу і тільки тоді додавати необхідне управління. Не зважаючи на те, що можна навести приклади, у яких при проєктуванні технології процесу враховується і наявність керівних підсистем, загальносистемний підхід, що не робить ніякого поділу, ще не реалізовано [73].

Необхідно зафіксувати важливі поняття критерію делегованої діяльності, що на практиці реалізується у вигляді плани роботи закладу освіти, який розробляє відповідальна особа з кожного напрямку діяльності, що делегується: критерії визначають особливості діяльності посадової особи.

Парадоксально, але вважається, що ознайомлення керівника з положенням про діяльність підлеглих служб, інформаційно й організаційно розв'язує проблеми керівництва відповідною діяльністю. На відміну від цього, у рефлексивному управлінні критерій делегованої діяльності описує не що і як повинен робити підлеглий у своїй роботі – це він повинен знати краще за всіх.

Так, П. Друкер [38] відзначає: ці працівники зі своїм величезним багажем знань ніяк не підлеглі, а швидше – помічники. Адже після закінчення стадії ознайомлення зі своїми обов'язками помічник просто зобов'язаний знати про свою роботу більше керівника, інакше від нього не буде жодної користі. Більш того, працівник розумової праці приймається на роботу саме за умови, що він знає про свою роботу краще за всіх в організації. Додайте до цього ті обставини, що сьогоденні керівники вже не зобов'язані володіти всіма знаннями й навичками, якими володіють їх підлеглі, хоч декілька десятиліть тому це було неодмінною умовою, та і сьогодні за традицією дуже часто потребується.

Такий зміст критерію є важливим для обох суб'єктів, хоча його сенс для них різний: для керівника він є окремим поняттям діяльності, для підлеглого одним із чинників, що утворюють смисл діяльності.

Критерій делегованої діяльності не варто розглядати як додаткову специфікацію до традиційної посадової інструкції. Критерій – єдина зовнішня регламентація професійної діяльності підлеглого, яку в усіх аспектах (завдання, функції, права ...) створює він сам. Критерій делегованої діяльності не є механізмом прямого контролю за станом процесу в закладі освіти, як це буває з контролем при традиційному управлінні.

При рефлексивному управлінні стан фіксується лише на концептуальному закладі освіти в цілому. Тому для керівника, отримувана від конкретного підлеглого інформація, через відповідний критерій, завжди не пряма, часткова. Дуже важливо, щоб це розумів і підлеглий фахівець, що надає інформацію, і не брався інтерпретувати результати власної діяльності з позиції керівника. Така спроба може призвести лише до помилки. Зазначене зовсім не означає, що підлеглому фахівцеві не можна давати зовнішньої свободи менше, ніж він має внутрішньої, оскільки не буде розвитку. Підлеглий має бути максимально вільний і це положення, що в рефлексивному управлінні визначається поняттям критерій делегованої діяльності, повністю підтримується.

Критерій делегованої діяльності вичерпно відбиває діяльність підлеглого її поточний стан, динаміку, поєднання з іншими елементами, що дозволяє керівникові здійснювати поточну діяльність задля розвитку закладу освіти. У рефлексивному управлінні правильно побудовані стосунки керівника з підлеглими сприяють позбавленню від традиційних негативних проявів влади, обмеження професійної свободи підлеглих і безвідповідальності самого керівника. Діяльність керівника має бути цілісною, та характеризуватися такими ознаками: 1) діяльності керівника притаманний завжди єдиний професійний сенс; 2) керівник має всі значущі для нього атрибути зовнішнього світу; 3) діяльність керівника функціонально спрямована на вдосконалення й виконання функцій закладу освіти; 4) діяльність

керівника рефлексивна, тобто спрямована на самого керівника; сенс удосконалення лише власної діяльності керівника, а не підлеглих.

Технічно рефлексивність проявляється в тому, що менеджер за всіма делегованими фрагментами діяльності – залишає у своїй діяльності відповідні критерії їх виконання. В наслідок цього, всі рішення, що приймаються менеджером освіти, спрямовані або безпосередньо на зміну процедур його власної діяльності (процедур концептуального навчального закладу), або на зміну критеріїв виконання делегрованої діяльності, що фактично є зміною менеджером власної діяльності.

Якість функціонального наповнення діяльності за своїм сенсом узгоджується з тезою про тотожність діяльності менеджера освіти та закладу освіти. Попри актуальність цієї властивості у традиційному управлінні, на практиці його не дотримуються; менеджер зазвичай воліє сам вести улюблені напрямки роботи на шкоду багатьом іншим функціям, унаслідок чого він виявляється неприпустимо не компетентним. Не викликає сумніву, що менеджер має урахувати у своїй діяльності всі значущі для закладу освіти параметри зовнішнього світу, проте, не настільки очевидним є те, що опис кожної делегрованої діяльності має бути орієнтований на всі значущі для менеджера й закладу освіти параметри, вимоги цілісності до самого менеджера закладу освіти. Оскільки у критерії делегрованої діяльності є моменти діяльності самого менеджера, то кожен частковий критерій позбавляє цілісності діяльність самого менеджера освіти [89].

Можна зробити висновок, що діяльність кожного фахівця й менеджера освіти має бути цілісною. Спроба менеджера освіти використати під час ухвалення рішень будь-яку процедуру, що компенсує відсутність цілісності критеріїв, результативною бути не може. Якщо критерії заздалегідь не складаються зі значущих параметрів, то цілісність втрачається остаточно. Можливість розв'язання менеджером освіти усіх проблемних ситуацій, що досягається, на своєму концептуальному закладі освіти, дозволяє менеджеру освіти не заглиблюватися в специфіку діяльності підлеглих, настільки обтяжливу для нього в ситуації традиційного управління.

## 2.4 Рефлексивне управління як нова управлінська парадигма

Створення інноваційної організації пов'язано з рефлексивним управлінням [70]. Рефлексивне управління – це управлінська діяльність, що здійснюється на основі рефлексії та через рефлексію. У сучасних організаціях рефлексія є не тільки інтелектуальним механізмом цілепокладання, розв'язання проблем, але й механізмом управління інноваційним розвитком організації [262]. Проте проблема полягає не в тому, щоб визнати визначну роль рефлексії, а у практичному конструюванні та побудові системи управління, що містить рефлексію, як внутрішній елемент та джерело інноваційного розвитку. У межах управління рефлексія стає не тільки інтелектуальною дією, але й практичною дією [160].

На цей час у теоретичних дослідженнях рефлексії в управлінні існують принципові розходження двох основних точок зору (шкіл Г. Щедровицького та І. Ладенко), що обумовлено, в першу чергу, різними визначеннями фундаментальних та практичних аспектів рефлексії, її функцій у свідомості та діяльності, практичних та теоретичних підстав, що у кінцевому результаті є різним розумінням єдності віддзеркалення та дії. Взаємозв'язок останніх можливий у двох варіантах: за формулою «віддзеркалення – дія – віддзеркалення» та за формулою «дія – віддзеркалення – дія». У першому випадку рефлексія визначається як «віддзеркалення-віддзеркалення», що розуміється як механізм віддзеркалення (свідомості, розуміння) суб'єктом управління самого себе як об'єкта управління. Рефлексія при цьому визначається як відносно самостійний та зовнішній відносно практичної діяльності (не зважаючи на те, що знаходиться всередині практичної діяльності) [181].

У іншому випадку рефлексія є «дія дії», особлива, що практичним образом зорганізується дія, завдяки якій інтелектуальне віддзеркалення дії, обертається дією віддзеркалення. Суб'єкт управління стає для себе не об'єктом віддзеркалення, а суб'єктом змін. При цьому діяльність рефлексії виступає, як зовнішня практична діяльність стосовно якої практична діяльність управління стає «внутрішньою» [367].

Таке розходження у розумінні сутності та функцій в управлінні пов'язано з тим, що між суб'єктом управління існує рефлексивне обертання. Рефлексивна дія обертається дією рефлексії. Тільки у цьому випадку рефлексія отримує управлінський сенс [159].

Завдання управління полягає у практичних змінах, а не в розумінні. Розуміння – віддзеркалення, у цьому випадку, завжди підлеглий момент, що до практичного прийняття рішення. Тому можливе таке дуальне, щодо завдань управління, розуміння мети рефлексії. Суб'єкт рефлексивного управління «збігатися» з об'єктом дуальним способом. По-перше, шляхом залучення об'єкту у якості засобу до діяльності суб'єкту, в цьому випадку відбувається рефлексивне самоуправління. Суб'єкт управління виступає як вільна інстанція, що відповідає за самостійні та відповідальні рішення, а рефлексія внутрішнім елементом практичної діяльності управління. По-друге, суб'єкт управління збігатися з об'єктом управління, у якості об'єкту практичного впливу, тобто шляхом залучення суб'єкту у функціональну область об'єкту. Це відбувається коли суб'єкт потрапляє у будь-яку критичну ситуацію та необхідно відсторонення (вихід у рефлексивну позицію) та нове «самовизначення» суб'єкту управління коли суб'єкт виступає для самого себе незалежною інстанцією [160]. У цьому випадку можливе лише зовнішнє рефлексивне управління. У межах теорії систем, що самоорганізуються та саморозвиваються рефлексивне управління пов'язане з побудовою такого інтелектуального механізму розвитку, що призводить віддзеркалення у практичну дію [69].

Завдання розуміння процесів саморозвитку потребує «збігу» суб'єкту та об'єкту управління за першим варіантом (варіант І. Ладенко), де суб'єкт управління розуміє себе та свою діяльність «об'єктивно», як елемент деякої об'єктивної ситуації саморозвитку та самоорганізації, де суб'єкт управління. Його діяльність та його рефлексія є елементом самої об'єктивної ситуації та природних процесів самоорганізації.

Завданням управління процесом саморозвитку потребує «збігу» суб'єкта та об'єкта управління, за варіантом Г. Щедровицького. Від суб'єкта управління



вимагається вольове та ціннісне самовизначення, на основі якого проектується конструюється особистісна діяльність як штучний процес змін організації, або рефлексивне обертання суб'єкту та об'єкту виступає як необхідний (об'єктивний) процес переходу від завдання розуміння процесів саморозвитку до завдань управління розвитком організації. Проте, це означає, що сама рефлексія як механізм управління в залежності від цих двох завдань обумовлює, по-перше, різну мету; по-друге, різні засоби рефлексивного представлення процесів у організації; по-третє, різні механізми здійснення. Рефлексивний вихід потребує самосвідомості (переймання та розуміння ситуації, бачення мети, рефлексивний опис та пояснення, а також передбачення та оцінка можливих результатів та акту обрання способу дії), а рефлексивне повернення потребує суб'єктного самовизначення (розпізнавання ситуації, ціннісне самовизначення та вольовий акт вибору, рефлексія управління, що покладає та нормування діяльності, ситуаційне управління екстремальністю та невизначеністю) [330].

«Рефлексивне управління – це є процес підготовки та прийняття рішень. У самоуправлінні цю функцію бере на себе самосвідомість, що одночасно є центром предметної свідомості. Виявлення об'єктивного у суб'єктивній самосвідомості – нескінченний процес він дає початок самостійності та відповідальності у прийнятті рішень» [330]. Відповідно до цього, розвиток управлінської рефлексії обумовлює вихід з особистої, внутрішньої області у зовнішній соціально-культурний контекст.

«Важливо те, яким чином та наскільки активно використовується навчальним закладом її суб'єктивний потенціал самокерованого розвитку задля досягнення освітньої мети, яким чином коригуються цілі управлінської діяльності, поведінка керівників та їх взаємодія з підлеглими» [221].

Визначення поняття «рефлексивне управління» обумовлює встановлення ряду особливостей, що дозволяють виявити сутність феномену, що досліджується. Перша група особливостей виокремлюється на основі осмислення складних процесів у соціально-педагогічній системі закладу освіти та системі його самокерованого розвитку. Друга група особливостей відбиває практику управління розвитком закладу освіти. Заклад освіти є соціально-педагогічною системою з рефлексією,

«містить в собі свої віддзеркалення у якості необхідного елементу, або містять свідомість спостерігача у якості внутрішнього елементу особистісної дії» [201].

Важливо наголосити на тому, що соціально-педагогічна система здатна управляти своїм розвитком згідно з отриманим у результаті рефлексії описом, здібна перемикається на нові механізми самокерованого розвитку. «Рефлексія є, перш за все, конструктивним, а не деструктивним фактором, самокерованого розвитку навчального закладу» [202].

Рефлексивне управління переважно здійснюється через аналіз інформації про процеси та результати діяльності. Загальні характеристики діяльності керівника, що наслідують методику концепції рефлексивного управління це: багате й адекватне змістове наповнення діяльності керівника; постійна готовність керівника до ухвалення рішення; підтримка постійної актуальності змістової установки керівника; безперервне згадування керівником досвіду зі своєї діяльності [2].

Діяльність людської спільноти спрямовується на задоволення потреб його членів, а підприємство (у нашому випадку – заклад освіти) вважається інституціоналізованою формою відповідного суспільного механізму. З цим можна погодитися, але важливо підкреслити, що має йтися про задоволення кожним членом суспільства саме власних потреб, хоча й із залученням для цього суспільного механізму. Суспільний механізм має бути побудовано таким чином, щоб для задоволення власної потреби людина була включена в нього і цим сприяла задоволенню потреб інших людей. Зважаючи на логіку управління, неможливо вимагати від людини приймати потреби інших людей як власну мету. Таким чином, заклад освіти – це колектив людей з узгодженими за певними параметрами власними потребами. Об'єднання людей у колектив та залучення їх до виконання своїх професійних обов'язків, у нашому випадку надання освітніх послуг, далеко не вичерпує характеристику сутності закладу освіти, більш важливим є механізм узгодження особистих потреб.

Отже, у суб'єкта, залученого до діяльності в колективі, має бути шанс для здійснення власного сенсу діяльності (його цінностей та потреб). Представники школи людських відносин вважають, що організація виконує потрібну функцію:

забезпечує досягнення цілей, для яких створена організація; сприяє підтримці інтересів соціальних груп, що утворюються всередині організації; створює основу для задоволення потреб індивідумів, що складають цю групу [149; 306].

Це суперечить основам рефлексивного управління, тому що акцентується на соціальній групі, а не на особистості. І хоча перетинання позицій очевидне, але розбіжність у пріоритетах настільки істотна, що рефлексивне управління стає антиподом школи людських відносин. Необхідно наголосити, що в рефлексивному управлінні сенс діяльності закладу освіти – це сенс діяльності його керівника, тобто сенс суб'єктивний. І жодна місія закладу освіти (поняття об'єктивне, відчужене від суб'єкта управління) у рефлексивному управлінні не припускається. Сенс діяльності керівника наповнений соціальним, суспільним компонентом, але це не знімає з нього принципової суб'єктивності, не робить його відчуженим. Традиційно, в умовах суспільного виробництва взагалі та надання освітніх послуг у закладах освіти зокрема, людину з її особистими потребами взагалі неможливо побачити й уся структура закладу освіти орієнтується винятково на зовнішню, суспільну потребу – місію закладу освіти. Загальна ідея закладу освіти полягає в ефективному задоволенні суспільної потреби, а не в задоволенні особистих потреб членами педагогічного колективу.

Ми вважаємо, що таку ситуацію, можна змінити за допомогою концепції рефлексивного управління. Діяльність керівника закладу освіти повинна передусім спрямовуватися на вдосконалення власної діяльності, а не на діяльність підлеглих. Сучасний керівник закладу освіти – це насамперед її автор. На цей час специфікою управлінської діяльності керівника, що впливає на всі її аспекти, є чисельні міжособистісні контакти.

Така позиція актуалізує підходи, пов'язані з орієнтацією на людину, її мотиви, на те, що, перш за все, ефективно впливає на поведінку підлеглих. Згідно з таким підходом, розробленим Б. Скіннером [110], людину вважають продуктом стимул-реакцій, які вона отримує із зовнішнього світу. Поведінкова установка в управлінні, з одного боку, досить виправдана й зрозуміла, а з іншого є причиною багатьох проблем [250].

Становище керівника, що постійно маніпулює, аби досягти необхідної для нього поведінки підлеглих, незмінно виявляється проблемним, тому що неможливо точно спрогнозувати поведінку інших за для ухвалення адекватних рішень. Проблеми, які виникають у керівника закладу освіти, що сповідає поведінковий підхід, під час взаємостосунків з педагогами, настільки різнопланові та складні, а необхідні для їх розв'язання засоби та здібності настільки обмежені, що важко повірити в ефективність подібного підходу. Тому, на нашу думку, стикаючись з проблемами управління, керівникові варто спрямовувати основні зусилля не на підвищення уваги до підлеглих, а на організаційні проблеми власної діяльності. Таким чином відбувається перенесення акцентів з проблем підлеглих на власні професійні проблеми. Саме в послідовному й постійному удосконаленні керівником власної діяльності ми бачимо розв'язання сучасних проблем управлінської практики. Людина – найскладніша ланка в будь-якій практичній ситуації, тому дійсно радикальне розв'язання багатьох проблем, що виникають у практиці, – її виняток. Це стосується й управлінської діяльності: керівник повинен уміти залишатися сам на сам з проблемами закладу освіти. Можна сказати, що управління – це свого роду професійна самотність. Звичайно, треба враховувати певну ідеальність висунутих тез – реальна практика не дає можливості їх точного й повного здійснення, але сама орієнтація на ці положення є абсолютно необхідною [2].

Таким чином, згідно з вище зазначеним, можна підкреслити, що діяльність керівника стає тотожною діяльності закладу освіти. Організаційну структуру діяльності керівника в концепції рефлексивного управління можна сформулювати так: діяльність керівника має бути тотожна діяльності очолюваного ним закладу освіти, це означає, що керівник безпосередньо сам створює та втілює у реальність абстрактну модель педагогічного процесу. Він реалізує функції закладу освіти нефізично – заміщаючи тих або інших педагогів та працівників, а на побудованому ним концептуальному закладі освіти, який містить у собі всі значущі для керівника функції. Люди, як співучасники діяльності керівника, у концептуальному закладі освіти відсутні. Такий заклад складає основу діяльності керівника, тому він повинен

сам здійснювати весь педагогічний процес. У світлі припущення того, що діяльність менеджера освіти розгортається у двох площинах: наукове управління і мистецтво управління, застосування наукового підходу виглядає таким, що позбавлений логіки. Це пояснюється тим, що колектив сприймає діяльність керівника через неформалізовані процеси, які відбуваються у закладі освіти.

Те, що склалося таке положення, значною мірою пояснюється крахом, який потерпіли спроби запровадити в діяльність керівників економіко-математичні моделі. Дуже великі були очікування, але вони не справдилися. З позицій рефлексивного управління будь-яка людська діяльність як ціле принципово не формалізується (інакше вона просто нелюдська). Тому не може йтися про створення формальної моделі як засобу прийняття суб'єктом управління оптимального рішення. Тим часом, один з основних напрямків організації керівником своєї діяльності (концептуального закладу освіти) полягає в її формалізації – виокремленні та описі керівником понять і фрагментів своєї діяльності.

Оскільки формалізовані фрагменти діяльності можуть бути делеговані для виконання підлеглим (саме й лише через формалізованість цих фрагментів), то фактично керівник позбавляє себе рутинної роботи. При використанні традиційної схеми управління зі зворотним зв'язком суб'єкт управління повинен мати модель керованого об'єкта. Проте, дуже часто керівник сприймає заклад освіти як безліч об'єктів, якими керують підпорядковані йому заступники: з навчальної, виховної, наукової, господарської діяльності, кожна з яких є досить складною. Тому успішно використовувати схему управління зі зворотним зв'язком не вдається, щоб приймати компетентні рішення, керівник не лише повинен знатися на специфіці окремих процесів закладу освіти, але й виконувати функцію координатора цих процесів.

У цьому випадку менеджер освіти делегує повноваження заступникам, які виконують частину робіт з окремих напрямів, тим самим розвантажуючи його, завдяки чому завдання, з якими працює керівник, настільки спрощуються, що діяльність в їх рамках стає йому доступною.

Обидва засоби зберігають загальну ідею схеми управління зі зворотним зв'язком, але в обох випадках керівник сильно програє в особистісній компетентності. У першому випадку керівник втрачає контроль за частиною своєї діяльності, а в другому випадку моделі настільки спрощуються, що вони перестають адекватно показувати процеси, що відбуваються. Внаслідок чого за наявності локальних і суперечливих інтересів у підлеглих керівник може прийняти неадекватне ситуації рішення. У першому випадку він отримує також і додаткові людські проблеми через введення у сферу своєї діяльності заступників. Дуже складними проблемами в цій схемі управління є досягнення адекватності моделі керованому об'єкту, а також поява самої моделі. У керівника, як правило, не має такої моделі, а вважати, що вона існує апіорі – помилка.

Припущення, що керівник досить компетентний для побудови такої моделі, також невірне, оскільки за подібної компетентності в керівника відпадає сама необхідність у моделі [2]. Альтернативною концепцією традиційній схемі управління зі зворотнім зв'язком є, на нашу думку, рефлексивне управління. Керівник закладу освіти ні з якими локальними моделями справи не має. Він організовує, удосконалює й реалізує процес лише у власному концептуальному закладі освіти. У цій діяльності керівника варто виділити той момент, який визначає його стосунки з підлеглими.

Передбачимо, що в процесі створення концептуального закладу освіти керівникові вдається досягти формального опису суті деякого потенційного, що існує лише у вигляді поняття – фрагмента своєї діяльності. В такому разі керівник може прийняти одне з двох рішень:

- 1) розкрити це поняття реальним компонентом власної діяльності;
- 2) зберегти у своїй діяльності це поняття як елементарне, а його реалізацію делегувати підлеглому.

Сама делегована діяльність на момент виявлення критерію, природно, відсутня і з'являється лише після того як менеджер освіти об'єктивує свій концептуальний заклад освіти.

Тому критерій не може вважатися моделлю делегованої діяльності, якраз навпаки, побудована підлеглим діяльність є фізичною моделлю делегованого фрагмента діяльності керівника. Тимчасове співвідношення процесів на концептуальному та фізичному закладі освіти характеризується тим, що події на фізичному закладі освіти завжди відстають і не завжди точно повторюють події концептуального закладу освіти. Критерії делегованих керівником фрагментів діяльності задають граничні умови його власної діяльності і тому стають найважливішими характеристиками останньої. У керівника виникає абсолютно нова ситуація.

Оскільки критерій делегованої діяльності він створює в контексті власної діяльності (як елемент концептуального закладу освіти), то критерій як норма стосунків керівника з підлеглим завжди робить його досить компетентним з позицій загальноосвітнього навчального закладу в цілому. У наявній практиці часто діяльність, що делегується підлеглому або присутня в діяльності керівника в спрощеному вигляді, або зовсім відсутня і керівник звертається до неї тільки під час виникнення нештатних ситуацій (управління за відхиленнями). Обидва випадки типові для традиційного управління і є проблемними для керівника. У рефлексивному управлінні керівник навіть делегований підлеглому компонент досить добре відчуває через відповідний критерій, як наслідок, він володіє всіма значними змінами в ситуації у закладі освіти.

Ми поділяємо думку М. Месеровича, що будь-яку систему необхідно проектувати як ціле, бачити її у цілісному розвитку і в цьому процесі менеджер освіти повинен займати рефлексивну позицію. Критерій делегованої діяльності разом поняттями рефлексивного управління створює таку цілісність [210].

Необхідно зафіксувати важливі поняття критерію делегованої діяльності.

1. Критерій – досить складне поняття, на практиці він реалізується у вигляді структурованого документа (концепція розвитку, плани роботи закладу освіти). І такий документ повинна готувати перша особа з кожного напрямку діяльності, що делегується. Це не повинно викликати недовір'я – складність критерію відповідає

складності діяльності самого керівника, а не його підлеглих, з якими керівник змушений співпрацювати в традиційній схемі управління.

2. У традиційних методичних положеннях про служби й посадові інструкції закладу освіти їхні розділи (завдання, структура, функції, права, обов'язки, зв'язки) характеризують практично лише діяльність самої служби або посадової особи, але не стосунки керівника з цією службою або посадовою особою. Парадоксально, але вважається, що ознайомлення керівника з положенням про підлеглу службу інформаційно й організаційно розв'язує проблеми керівництва відповідною діяльністю. На відміну від цього, у рефлексивному управлінні критерій делегованої діяльності описує не що і як повинен робити підлеглий у своїй роботі (це він повинен знати краще за всіх), а дає перелік орієнтирів і показників актуальних для самого керівника.

Так, П. Друкер відзначає [121; 122]: ці працівники зі своїм величезним багажем знань – ніяк не підлеглі, а швидше помічники. Адже після закінчення стадії ознайомлення зі своїми обов'язками помічник просто зобов'язаний знати про свою роботу більше керівника, інакше від нього не буде жодної користі. Більш того, працівник розумової праці приймається на роботу саме за умови, що він знає про свою роботу більше за всіх в організації. Додайте до цього ті обставини, що сьогоденні керівники вже не зобов'язані володіти всіма знаннями і навичками, якими володіють їх підлеглі, хоча декілька десятиліть тому це було неодмінною умовою, та і сьогодні за традицією дуже часто потребується. Такий зміст критерію є важливим для обох суб'єктів, хоча його сенс для них різний: для керівника він є окремим поняттям діяльності, для підлеглого – одним зі смислоутворюючих чинників діяльності.

3. Критерій делегованої діяльності не варто розглядати як додаткову специфікацію до традиційної посадової інструкції. Критерій – єдина зовнішня регламентація професійної діяльності підлеглого, яку в усіх аспектах (завдання, функції, права...) створює він сам. Критерій делегованої діяльності – не є механізм прямого контролю за станом процесу в закладі освіти, як це буває з контролем при традиційному управлінні. При рефлексивному управлінні стан фіксується лише на



концептуальному закладі освіти в цілому. Тому для керівника отримана від конкретного підлеглого інформація (через відповідний критерій) завжди не пряма, часткова.

Дуже важливо, щоб це розумів і підлеглий фахівець, що надає інформацію, й не брався інтерпретувати результати власної діяльності з позиції керівника. Така спроба може призвести лише до помилки. Зазначене зовсім не означає, що підлеглому фахівцеві не можна давати зовнішньої свободи менше, ніж він має внутрішньої, оскільки не буде розвитку. Підлеглий має бути максимально вільний і це положення, що в рефлексивному управлінні визначається поняттям критерій делегованої діяльності повністю підтримується. Критерій делегованої діяльності вичерпно відбиває діяльність підлеглого – її поточний стан, динаміку, поєднання з іншими елементами, що дозволяє керівникові здійснювати поточну діяльність задля розвитку закладу освіти. У рефлексивному управлінні правильно побудовані стосунки керівника з підлеглими сприяють позбавленню від традиційних негативних проявів влади – обмеження професійної свободи підлеглих і безвідповідальності самого керівника.

Діяльність керівника має бути цілісною та характеризується такими ознаками:

- 1) діяльності керівника притаманний завжди єдиний, професійний сенс;
- 2) керівник як за умови своєї діяльності має всі значущі для нього атрибути зовнішнього світу;
- 3) діяльність керівника функціонально спрямована на вдосконалення й виконання функцій закладу освіти;
- 4) діяльність керівника рефлексивна, тобто спрямована на самого керівника, сенс – удосконалення лише власної діяльності керівника, а не підлеглих.

Технічно рефлексивність проявляється в тому, що керівник за всіма делегованими фрагментами діяльності залишає у своїй діяльності відповідні критерії їх виконання. Внаслідок цього всі рішення, що приймаються керівником, обернені або безпосередньо на зміну процедур його власної діяльності (процедур концептуального закладу освіти), або на зміну критеріїв виконання делегованої діяльності, що фактично є зміною керівником власної діяльності.

Якість функціонального наповнення діяльності за своїм сенсом узгоджується з тезою про тотожність діяльності менеджера освіти та закладу освіти. Попри актуальність цієї властивості й у традиційному управлінні, і на практиці його не дотримуються. Керівник, зазвичай, воліє сам вести улюблені напрямки роботи на шкоду багатьом іншим функціям, внаслідок чого він виявляється неприпустимо некомпетентним. Що керівник повинен враховувати у своїй діяльності всі значущі для закладу освіти параметри зовнішнього світу не викликає сумніву, проте, не настільки очевидним є те, що опис кожної делегованої діяльності має бути орієнтований на всі значущі для керівника та закладу освіти параметри, вимоги цілісності до самого керівника закладу.

Оскільки у критерії делегованої діяльності є моменти діяльності самого керівника, то кожен частковий критерій позбавляє цілісності діяльності самого керівника.

Таким чином, можна зробити висновок, що діяльність кожного фахівця і керівника має бути цілісною. Спроба керівником використати під час ухвалення рішень будь-яку процедуру, що компенсує відсутність цілісності критеріїв, результативною бути не може. Якщо критерії заздалегідь не складаються зі значущих параметрів, то цілісність втрачається остаточно. Можливість розв'язання керівником усіх проблемних ситуацій, що досягається, на своєму концептуальному закладі освіти, дозволяє керівникові не заглиблюватись в специфіку діяльності підлеглих, настільки обтяжливу для нього в ситуації традиційного управління.

Розгляд закладу освіти у якості соціально – педагогічної системи з рефлексією дає змогу стверджувати, що він постійно осмислює свій минулий індивідуальний досвід та реалізує закладені в цьому досвіді можливості, створює нові можливості згідно з цим переосмисленням. Це ще раз підкреслює те, що рефлексія це плоскінний процес у якому пов'язані між собою минуле, сучасність та майбутнє «Рефлексія це роздуми про минуле спрямовані в майбутнє» [223].

Об'єктом системної рефлексії є досвід закладу освіти, можливості його зовнішньої та внутрішньої середи, взаємодія з середовищем, що оточує та іншими соціальними системами. Дослідження системної рефлексії передбачає дослідження

сутності процесу її здійснення, вона не відрізняється від механізму рефлексії, який було описано у розділі I. Необхідно тільки підкреслити, що сама система рефлексії суб'єктів закладу освіти не містить нового змісту самокерованого розвитку, вона його організує. Важливою функцією є переосмислення своєї взаємодії з іншими соціальними системами.

Таким чином, у руслі осмислення системної рефлексії в процесі рефлексивного управління стає можливою інтеграція різних методологічних підходів, коли рефлексія розглядається як зворотний зв'язок, як «рефлексивний вихід», як переосмислення та перебудова змісту досвіду.»У цьому випадку управління повинно губити характер сліпого втручання методом спроб та помилок або прямого насильства реальності, небезпечних дій проти особистих тенденцій системи та будується на основі знань і можливостей системи» [180].

Крім цього необхідно звернути увагу на поняття у теорії управління як «зворотний зв'язок». «Зворотний зв'язок – це наявність взаємозумовленості у функціонуванні розділених у просторі і (чи) у часі систем; специфічними ознаками зворотних зв'язків виступають:

- 1) спрямованість впливу при перенесенні речовини, енергії, інформації;
- 2) виділення керованої й керівної підсистем для ефективної регуляції режиму взаємодій.

Розрізняють позитивні й негативні зворотні зв'язки: перші підсилюють, а другі уповільнюють протікання процесів. Поняття зворотний зв'язок відіграє цілеорієнтуючу евристичну роль при моделюванні структури, принципів функціонування і розвитку комплексних самоорганізуючих (органічних, соціальних та технічних) систем» [29; 260].

Зворотний зв'язок також розглядається у руслі тенденцій «суперечлива взаємодія тенденцій двох різних типів: тенденцій стабільності, негативних зворотних зв'язків, що потребують укріплення та тенденцій пошуку нових, більш раціональних способів використання зовнішньої енергії та речовин, що потребують формування позитивних зворотних зв'язків та обмеження стабільності» [214].

У різних психолого-педагогічних теоріях зворотний зв'язок розглядається по-різному: «як механізм регуляції адаптивних видів активності, які забезпечують формування багато чисельних стереотипів поведінки, навичок, звичок, установок, що складають основу стандартних форм поведінки та діяльності» [203]; «основною функцією зворотного зв'язку є усунення неузгодженості шляхом регулювання системи» [23]; «загальний механізм управління, регуляції, загальної детермінації» [51].

Аналіз цих тверджень дає підстави зробити висновок, що негативний зворотний зв'язок надає керованому процесу сталий стан. У цьому випадку зворотний зв'язок визначається у кібернетичному сенсі. Але взаємодія у педагогічній системі відбувається за діалогічним типом тому, зворотний зв'язок не може зберігати значення, що надається йому у кібернетиці. Зворотний зв'язок здійснюється у діалогічному процесі у вигляді рефлексії. «Рефлексія як механізм зворотного зв'язку в життєдіяльності людини не тільки певний результат, але й процес, який пов'язаний з внутрішніми перетвореннями, осмисленням і переосмисленням когнітивних стереотипів їх евристичним подоланням, аж до створення нового креативного інноваційного змісту свідомості» [223].

Друга група особливостей, що визначає необхідність визначення у межах теорії управління, що є у психолого-педагогічній літературі поняття «рефлексивне управління», обумовлено реальним станом управлінської практики в освіті. Дію універсальних закономірностей розвитку системи представлено у вигляді факторів, що створюють систему, у причинно-наслідкових зв'язках систем.

«Центральним моментом будь-якої педагогічної діяльності взагалі, управлінської зокрема, є побудова згідно з визначеними закономірностями, що віддзеркалюють зміст педагогічного впливу, умови та обмеження розвитку освітніх процесів» [52].

На рівні конкретно методологічного знання педагогічні закономірності розглядалися такими, що об'єктивно існують, необхідні, сутнісні, що повторюються зв'язки педагогічних явищ, процесів та характеризують їх. Знання закономірностей управління дає можливість підходити до розв'язання управлінських проблем з

урахуванням їх місця у ланцюгу взаємопов'язаних процесів та явищ. Алгоритм факторів розвитку можливо розглядати на основі багаторівневих модифікованих причинно-наслідкових зв'язків, при чому виокремлюються причина – керівна система та наслідок система, якою керують. Для того, щоб зрозуміти які зв'язки притаманні рефлексивному управлінню освітньою системою закладу освіти необхідно визначити центральна суперечність, що віддзеркалює змістовний та динамічні аспекти. «Зовнішні керівні впливи враховуються як переломлені через внутрішню природу системи, її самокерований розвиток в цих умовах, а не як нав'язані системі чи її компоненту. Вони лише забезпечують умови переходу у стан нестійкості та формування у цій невизначеності пошуку траєкторії розвитку, що обумовлено метою зовнішніх впливів. Відбувається діалектика управління (невизначеності) кожним її компонентом на всіх рівнях взаємодії з урахуванням дії механізмів самокерованого розвитку» [100].

Таким чином, управління розглядається як взаємодія суб'єктів розвитку, у якому відбувається керівний вплив та самоврядування, що виступають у якості діалектичної суперечності. Зважаючи на це, можливо визначити головну суперечність, як суперечність між зовнішнім керівним впливом на заклад освіти, його компоненти та його внутрішньою активністю, що визначається у спрямованості до самостійного обрання траєкторії самокерованого розвитку та її реалізації. «Важливість головної суперечності є в тому, що воно робить актуальною проблему конкретизації характеристик зовнішніх впливів максимально адекватних фактичному стану (індивідуальному досвіду закладу освіти та, що забезпечує доцільну спрямованість її самокерованого розвитку» [344].

Важливо підкреслити, що з позицій синергетики, заклад освіти розглядається як відкрита дисипативна система, у якій динаміка зовнішніх керівних впливів може порушити рівновагу закладу освіти як соціально-педагогічної системи та створює у ній передумови переходу у якісно новий стан.

Таким чином, чим більше зовнішній керівний вплив відповідає внутрішній природі закладу освіти, тим вище рівень її самокерованого розвитку, що характеризується внутрішньою координацією діяльності учасників освітнього

процесу. Важливо, на наш погляд, наголосити на тому, що при традиційному підході передбачається, що сталість системи забезпечується переданням від системи, якою керують, до керівної системи визначеної інформації про розбіжність з будь-якою визначеною траєкторією та змінами на основі отриманих відомостей керівних впливів у напрямку відповідного реальній траєкторії. У результаті, можливо зробити висновок про те, що відбувається зміна схеми «суб'єкт-об'єктне» управління на концепцію самоорганізації.

Концепція спрямованої самоорганізації наголошує на необхідності розробки відповідного виду управлінської взаємодії, що сприяла б розвитку свідомого самоспрямування дій з боку суб'єктів діяльності задля досягнення спільно виробленої реальної мети. Така взаємодія забезпечується рефлексивним управлінням. Методологічною основою теорії рефлексивного управління закладом освіти ми визнаємо теорію синергетики (або нестабільності).

«Еволюційні зміни у світі характеризуються зростанням нелінійності, «некласичністю» процесу трансформації соціуму та, як наслідок, неочікуваними змінами та наслідками, непередбачуваними шляхом звичайної екстраполяції або порівняння з «класичними зразками» [93].

Дослідники стверджують, що синергетика у якості методологічного принципу у педагогічній діяльності дозволяє посилити процес формування особистості як суб'єкта власного розвитку. «Усі суб'єкти освітньої діяльності відкриті, самокеровані системи, що спрямовані на розвиток особистої суб'єктності та суб'єктивності. Одночасно спостерігається актуалізація процесів активності, діалогічності, самостійності, ініціативи, творчості, оскільки існує свобода вибору стратегії індивідуального життєвого шляху, а потім особистісного розвитку» [333]; «синергетика дає знання про те, як ефективно керувати складними системами до яких відноситься система освіти. Синергетику у цьому випадку можливо розглядати як методологічну основу управлінської діяльності у сучасній освіті» [157], а педагогічний процес – це вид нестабільної системи, що за результатами він ймовірний і в цьому джерело його саморозвитку.

Аналіз педагогічних явищ з позицій синергетичного підходу є спосіб виявлення взаємодії підсистем, що розглядаються педагогічною системою як відкритої, складної, що самоорганізується, саморозвивається системи, що дозволяє виявити у межах освіти ступінь наявності гуманістичних аспектів, вільного простору самовдосконалення та самодіяльності освітнього процесу. Синергетика дозволяє методологічно посилити процес формування особистості як суб'єкту діяльності [297].

Відкритість сучасної української освіти передбачає інтеграційні процеси з мировою педагогікою, міждисциплінарний характер у галузі різних областей знання, у такій системі відбувається постійний обмін енергією та інформацією з оточуючим середовищем, існуючі методології не заперечують одна одну, доповнюють одна одну. Завдяки цьому з'являється можливість органічно використовувати різні педагогічні підходи взагалі та управлінські зокрема, методики і технології взаємодії учасників освітнього простору, багатофункціональність та поліфонічність педагогічного процесу. Синергетичний принцип нелінійності розглядається як можливість змін спрямування течії процесів, у таких випадках нелінійності, розвиток відбувається через випадковість обрання шляху, але і сама випадковість більш не повторюється. Якщо відбуваються зміни відкритого нелінійного середовища, то це призводить до перебудови поля можливих шляхів еволюції середовища.

Проте, необхідно наголосити на тому, що прогнозування майбутніх ситуацій є доволі складним завданням. «У нелінійному середовищі майбутнє визначає сучасністю, впливає зараз, існує у майбутньому» [93].

Відповідно до цього визначення та співставляючи його з визначенням рефлексії, що рефлексія є роздумами про минуле, що спрямовано у майбутнє, можна зробити висновок, що рефлексія є інструментом синергетичних процесів. Таким чином, синергетична концепція дозволяє по-новому розкрити науково-педагогічне знання, орієнтує на багатомірність, поліфонічність (альтернативність та варіативність) процесів, що пізнаються знаходження недостатньо розкритих станів, визнання ролі випадковості у їх розвитку.

Синергетика може виступати у якості методологічної підстави для прогностичної та управлінської діяльності у сучасному світі, вона орієнтована на пошук універсальних законів еволюції відкритих нестабільних систем будь-якої природи. З використанням ідей синергетики очевидним є те, що складноорганізованим системам неможливо нав'язати шляхи розвитку тому, що така система має багато шляхів розвитку, що відповідають її природі.

Крім цього, важливо наголосити на тому, що «хаос може виступати механізмом самоорганізації та самомоделювання структур, знищення зайвого» [121].

Проблема розвитку, що управляється зовні, згідно із синергетичними поглядами, переходить у проблему самоуправління. Як уже зазначалося, особливістю рефлексивного управління є активізація природних сил і механізмів розвитку людини. З позицій синергетики, згідно з Г. Єльниковою [117], виокремлюється 4 етапи спрямованої самоорганізації: дестабілізаційний, орієнтаційний (включає дисипативний та кооперативний під етапи), організаційний та результативний.

Кожний етап характеризується певними процесами, які призводять до конкретного результату. На дестабілізаційному етапі відбуваються процеси флуктації (будь-яке відхилення різного напрямку та різної сили). Це здійснюється різними активаторами: ініціаторами, ідеями, вказівками, розпорядженнями, розкладом реальних обставин, що впливають на сталі зв'язки системи та результатом такої дії є розбалансування системи. На етапі орієнтації відбуваються біфуркаційні (нестабільні) процеси, що мають два підрівня: дисипативний та кооперативний. На дисипативному підрівні відбувається розрив зв'язків та відхід від окремих складових системи, що призводить до розпаду структури та розпорошення складових. На кооперативному рівні починають встановлюватися окремі зв'язки, визначається рівновага між зовнішніми та внутрішніми впливами, виникають ділянки спрямованої дії, що призводить до виникнення новоутворень, орієнтації системи на конкретний напрямок розвитку, що виявляється у кооперації дій з вироблення реалістичної мети, яка враховує напрямки збудження всіх існуючих



впливів, що діють на систему. Організаційний етап характеризується виникненням певної стабільності, що відбувається внаслідок залучення новоутворень у спрямовані дії.

У результаті цих процесів виникають багато точок перехрещення різнопланових та різноспрямованих впливів, що досягається встановленням когерентних (узгодження течії процесів у просторі та часі) зв'язків та усвідомлення загальних підстав дій. Спільно виробляються моделі діяльності, які мають дві складові: формалізовані зовнішні вимоги та формалізовані внутрішні потреби, що спрямовані на досягнення рівня домагань в межах усвідомлених зовнішніх вимог. На цьому етапі здійснюється процес самоорганізації діяльності у обраному напрямку діяльності, що призводить до структурування у вигляді впорядкування окремих методів, способів дії, послідовність їх виконання для досягнення конкретної мети. З метою попередження переходу дій, що утворюють у такі, що руйнують, процес здійснення супроводжується поточним самоаналізом та саморегулювання на основі проміжного вимірювання та оцінювання, що у підсумку призводить до спрямованого самовпливу та забезпечується передачею функцій контролю за процесом самій системі.

На результативному етапі фіксуються якісні, кількісні зміни, відбувається процес усвідомлення саморозвитку системи, що відбувається за допомогою спрямованого самовпливу на досягнення мети у визначених ззовні межах. Результатом такої дії є саморозвиток, що задається узгодженими діями людини (або організації). Дещо іншу думку висловлює Т. Давиденко [98]. «Управління та самоорганізація неподільно пов'язані між собою та мають здатність переходити одне у одне, відігравати велику чи ні роль у тих чи інших ієрархічних рівнях системи» [332].

Конкретна єдність самоорганізації та управління має свій вияв у самоуправлінні – процесі у якому управлінський вплив виробляється підсистемами такого ж рівня, що й підлеглі системи. Такі підсистеми випереджають віддзеркалення вищого рівня організації, що формується та на яку орієнтується розвиток системи. Фактично, у цьому випадку, мається на увазі самокерований

розвиток соціальної системи. У такому випадку зовнішній вплив (управління) повинно розглядатися як одна з суттєвих умов до яких адаптується система. Розвиток тільки через зовнішнє управління означає лінійний вплив зовнішнього керівного центру на елементи системи. Необхідно наголосити на одному важливому моменті, що характеризує самокерований розвиток соціальної системи, а саме: «розвиток тільки через зовнішнє управління безпосередньо означає лінійний вплив зовнішнього центра управління на елементи системи. Це типова адміністративна система управління» [101].

У випадку самокерованого розвитку, внутрішня мета формується безпосередньо у самій соціальній системі, основою для формування виступає взаємодія між членами соціальної групи, отже взаємодія відбувається між елементами відповідно до їх особистої природи. Координація взаємодії відбувається зазвичай спонтанно та тільки у цій координації відбувається формування внутрішньої мети. У особистісну природу елемента може входити усвідомлення необхідності виконання зовнішніх цілей, проте для самокерованого розвитку соціальної системи усвідомленість та відповідне реагування на зовнішні впливи виступає, як особистісна визначеність елемента, а не детермінованість зовні.

Таким чином, у самокерованій системі зовнішня мета управління опиняється її внутрішньою метою. Відповідно до цього, у рамках синергетичного підходу самокерований розвиток соціальної системи представляється у вигляді системи змін, які призводять до становлення нової якості, ведуть до зростання динамічності, активності соціальної системи, та організовані цією системою. Крім цього існує ряд особливостей, які дозволяють визначити сутність рефлексивного управління закладом освіти. «Поза цим воно губить свій сенс» [132].

Заклад освіти є соціально-педагогічною системою з рефлексією. «Соціальні системи з рефлексією містять у собі свої віддзеркалення у якості необхідного елемента (або включають в себе усвідомлення спостерігача у якості внутрішнього елемента особистої дії» [200]. Ця особливість соціально – педагогічної системи пояснює відмінність між керованим та самокерованим розвитком закладу освіти.

Керований розвиток закладу освіти, зазвичай, результат екзогенного (що виникає під впливом чогось) впливу, а самокерований розвиток можливий у випадку внутрішньо ініційованого узгодження діяльності учасників педагогічного процесу, у якому напрямку та яким чином здійснюється саморозвиток закладу освіти, визначення ролі системної рефлексії закладу освіти у здійсненні цього процесу та як вона розвивається у ньому. Системна рефлексія – переосмислення та перебудови закладом освіти минулого індивідуального досвіду самокерованого розвитку, можливостей свого внутрішнього та зовнішнього середовища [101].

Різниця між керованим та самокерованим розвитком закладу освіти в тому, що керований розвиток закладу освіти може відбуватися без рефлексії. Самокерований розвиток без рефлексії не здійснений тому, що соціально-педагогічна система здібна управляти своєю поведінкою у відповідності з отриманими у результатах рефлексивного опису, здібна переключатися на нові механізми самокерованого розвитку. «Рефлексія у відповідності з цим є, насамперед, конструктивним, а не деструктивним фактором розвитку навчального закладу» [288].

Розгляд закладу освіти у якості соціально-педагогічної системи з рефлексією дає підстави стверджувати, що вона постійно осмислює свій минулий індивідуальний досвід та реалізує закладені у досвіді можливості, створює нові можливості у відповідності до переосмислення. Об'єктом системної рефлексії є досвід закладу освіти, можливості її внутрішнього та зовнішнього середовища, взаємодію з іншими соціальними системами. Проблема здійснення системної рефлексії закладом освіти викликає необхідність виявлення сутності процесу її здійснення у рефлексивному плані, а саме: процес зупинки, фіксації, відсторонення, об'єктивації, рефлексивного обертання [5; 167; 290; 309; 322; 349].

Докладно механізм рефлексії було розглянуто у розділі II, виходячи з цього аналізу можливо зробити висновки, що у процесі рефлексії відбуваються зміни у поглядах учасників освітнього процесу особистого досвіду та досвіду самокерованого розвитку школи внаслідок переосмислення його через рефлексивні дії, що призводить до обрання напрямку самокерованого розвитку, мети. З урахуванням обраного напрямку цикл системної рефлексії завершується необхідним

впливом суб'єктів закладу освіти на базову та поточну інформацію. Після цього починається новий цикл системної рефлексії, але вже на якісно новому рівні.

Необхідно наголосити на тому, що сама системна рефлексія не містить нового погляду на самокерований розвиток закладу освіти, а організує його. Системна рефлексія закладу освіти має місце на всіх етапах розвитку: етапі самопізнання; етапі самовизначення, етапі самореалізації, етапі самовдосконалення. Системна рефлексія не дублює визначені процеси, а виступає по відношенню до них, як засіб. Вона має циклічний характер та не зводиться тільки до переосмислення закладом освіти самого себе, тому, що одночасно відбувається переосмислення закладом освіти своїх взаємодій з іншими соціальними системами.

Визначені психологічні механізми мають також місце у випадку рефлексії особистого розвитку учасників освітнього процесу. Між тим, якщо системна рефлексія відбувається стихійно, то вона буде стосуватися тільки окремих елементів функціонування закладу освіти. Переосмислення залежності остаточних результатів від функціонування загальної сукупності механізмів самокерованого розвитку закладу освіти, умов їх функціонування не буде відбуватися. Складне рефлексивне управління як управління переосмисленням зовнішнього та внутрішнього оточуючого середовища у керованій системі призначено забезпечити системну рефлексію цілісного досвіду закладу освіти. Тим самим у руслі осмислення системної рефлексії у концепції рефлексивного управління стає можливою інтеграція різних орієнтацій. У дослідженнях рефлексії вона одночасно розглядається як зворотний зв'язок, рефлексивний вихід та, як переосмислення та перебудова змісту досвіду [101].

Таким чином, заклад освіти як система з рефлексією, здатна описати свою поведінку у відповідності з особистими тенденціями та використати їх у якості принципів, вимог, правил, алгоритмів у процесі подальшого розвитку [257; 279].

У такому випадку управління повинно загубити характер сліпого втручання методом спроб та помилок, або прямого насильства над реальністю, небезпечних дій проти особистих тенденцій системи та будується на основі знання можливостей системи [179].

Важливо підкреслити, що повна відсутність зовнішніх керівних впливів на самокерований розвиток закладу освіти може викликати системну рефлексію негативного характеру. Можливість отримати у результаті самоопису інформації, що не відповідає суспільним потребам, інтересам цілей, захисту від будь-яких впливів.

Важливою особливістю рефлексивного управління, є також, зворотний зв'язок та його роль в управлінні закладом освіти. Ми вже розглядали цей феномен у цьому розділі, тому внесемо деякі пояснення з цього приводу. На основі узагальнення існуючих тверджень, що зворотний зв'язок слід оцінювати як негативний, що надає керівному процесу стан сталості. За негативним зворотним зв'язком співставлення інформації про хід та результати процесу з раніше відомою нормативною моделлю дає підґрунтя для оцінки та корекції процесу, яким управляють. Згідно з концепцією синергетики взаємодія систем, що саморозвиваються відбувається за діалогічним типом. Тому характерне для кібернетики, визначення поняття «зворотний зв'язок» не зберігається.

Синергетика дозволяє вивчати зворотний зв'язок як реалізацію «суб'єкт-суб'єктних» відносин, при чому суб'єктами можуть бути як окремі особливості так і соціальні групи, це дає підстави говорити і про міжособистісний, особистісно-груповий та міжгруповий зворотний зв'язок [14].

Зворотний зв'язок сприяє значному підвищенню ефективності обміну інформацією у ситуаціях управлінського впливу. Двосторонній обмін інформацією, за наявності можливості для зворотного зв'язку, у порівнянні з одностороннім, коли зворотний зв'язок відсутній, хоча і проходить доволі повільно, але ефективно знімає напругу, більш точний та підвищує впевненість у інтерпретації повідомлень [211].

Крім цього, доволі визначного розповсюдження отримало твердження, що зворотний зв'язок здійснюється у вигляді рефлексивних процесів, що дозволяє соціальній групі функціонувати без безпосередніх інформаційних контактів між її членами та зберігати цілісність в умовах інформаційного вакууму [194; 249; 303]. Зворотний зв'язок здійснюється в управлінській діяльності у вигляді різноманітних рефлексивних процесів, а під час практичної взаємодії керівника з членами

педагогічного колективу, що дає йому можливість адекватно розуміти їх. Він встає на позицію іншої людини (підлеглого), щоб пізнати його та себе. Це знання є основою узгодження та завдяки цьому учасники управлінського процесу формують у себе установку на кооперацію, а не конкуренцію. Зворотні зв'язки у вигляді рефлексивних процесів створюють відношення, що обумовлюють відкритість особистісного досвіду для іншого.

Рефлексивні процеси присутні під час підготовки різних управлінських рішень, коли керівник визначає мету рішень та конструктивні схеми досягнень з урахуванням можливостей педагогічного колективу, відбувається перехід від логіки індивідуальної життєдіяльності у логіку соціального існування. «Якщо керівник не пройшов цей шлях, то він розпочинає діяти у відповідності зі своєю точки зору, але вона не завжди адекватна з точки зору соціальної норми» [19].

Рефлексивні процеси супроводжують самоаналіз та самооцінку учасників взаємодії. Таким чином, рефлексивні процеси забезпечують керівнику зворотний зв'язок з боку учасників освітнього процесу відносно своєї особистості та своїх впливів на них, що дає можливість здійснювати управління відповідно до важливих соціальних потреб та інтересів членів спільноти закладу освіти.

Варто зазначити, що у зв'язку з тим, що заклад освіти є соціальною системою з рефлексією та володіє здатністю до самокерованого розвитку на основі особистісних тенденцій. Управління закладом освіти розглядається з точки зору забезпечення цілевідповідної спрямованості розвитку через надання підстав учасникам освітнього процесу, що надає їм змогу самостійно випрацювати рішення та способи їх реалізації.

Актуалізація потенціалу саморозвитку здійснюється більш ефективно, якщо взаємодія учасників процесу відбувається за типом полісуб'єктної діалогічної взаємодії.

Реалізація управлінської взаємодії зворотних зв'язків у вигляді рефлексивних процесів сприяє поповненню його суб'єктами інформації та забезпечення цим корекції своїх позицій.

Рефлексивне управління закладом освіти повинно відображати взаємодію суб'єктів як з позиції мети, так і засобів, воно має високу ступінь абстракції, що розширює поле її можливої конкретизації.

Це поняття має поліфункціональну природу, а це означає, що реалізація рефлексивного управління веде до якісних змін характеру, що інтенсифікує не тільки у структурі, зміст, технологіях освітнього процесу та процесів, що його забезпечує, але й культури закладу освіти взагалі.

Згідно з сказаним вище, Т. Давиденко надає визначення рефлексивного управління: «полісуб'єкта діалогічна взаємодія, у якому зворотні зв'язки здійснюються у вигляді рефлексивних процесів та забезпечує цільовідповідне спрямування саморозвитку школи на основі особистісних тенденцій через надання учасникам педагогічного процесу підстав, що дозволяють перевести їх з позицій реагування у позицію інтенсивного самокерованого розвитку» [101].

Таке визначення фактично є уточненням, розширенням та адаптуванням до освітнього процесу визначення рефлексивного управління В. Лефевром як: «процес передачі підстав для прийняття рішень від одного персонажу іншому» [193]. Рефлексивне управління це не тільки застосування суб'єктом управління своєї рефлексії, а й використання їм рефлексивних здібностей тим ким він керує. Г. Єльнікова визначає адаптивне управління (що фактично є різновидом рефлексивного управління) наступним чином: «адаптивне управління – це процес взаємовпливу, що викликає взаємоприспосовування поведінки суб'єктів діяльності на діа(полі)логічній основі, яка забезпечується спільним визначенням реалістичної мети за наступним поєднанням зусиль і самоспрямування дій на її досягнення» [3; 117].

Таке визначення фактично є розвитком ідей М. Алексеєва: «Мета рефлексії у встановленні відносин. Тільки таким шляхом ми можемо проводити саморегуляцію – регуляцію управління своєю поведінкою, а також управляти, регулювати поведінку інших. Без встановлення відносин ні саморегуляція, ні регуляція інших не можлива. А в цьому плинному світі, щільно взаємопов'язані, який все більш стає, у цьому сенсі, людським світом, людські відносини виступають

на перший план, ця здатність до рефлексії, до встановлення відносин стає все більш значущою» [6; 7].

Взаємопристосування й узгодженість, фактично, і є встановленням відносин, знаходженням компромісу, що відбувається на діа(полі) логічній основі. «Адаптивне управління завжди спрямоване на узгодженість співзалежних підструктур і характеризуються подвійним проходженням інформації через ці структури (спочатку соціальної, що рухається зверху, потім узгодженої, яка унормовується і відправляється до всіх суб'єктів діяльності соціальної системи) для уточнення завдань, поточного внесення змін; адаптаційне управління завжди виникає довільно при порушенні рівноваги керованої системи в умовах невизначеності, як об'єктивна потреба, що поєднує еволюційний та революційний шляхи розвитку» [117].

Крім цього у поглядах Т. Давиденко та Г. Єльнікової, є один дуже важливий момент, що збігається, а саме йдеться про визначення ролі адаптації у цих синонімічних видах управління. Т. Давиденко вважає, що «у випадку адаптаційного екстенсивного самокерованого розвитку школи здійснюються кількісні зміни, що порушують стабільність її роботи без змін характеру функціонування механізмів; зміни умов зовнішньої та внутрішньої середовища за межами адаптаційних можливостей школи призводить до корінних змін [101], а Г. Єльнікова зазначає, що «концепція спрямованої самоорганізації наголошує на необхідності розробки відповідного виду управлінської взаємодії, що сприяла б розвитку свідомого самоспрямування дій з боку суб'єктів діяльності на досягнення спільної виробленої реальної мети. Така взаємодія забезпечується адаптивним управлінням, що сприяє взаємозалежному удосконаленню відносин, що виникають в управлінській діяльності при переході керованої системи у якісно новий стан»[117].

Таким чином, можливо зробити, у роботі Т.Давиденко, адаптивне управління, визначається як екстенсивний самокерований розвиток – перший тип самокерованого розвитку закладу освіти – рефлексивного управління.

Перший тип самокерованого розвитку закладу освіти характеризується тим, що відбувається адаптація до умов зовнішньої середовища, що постійно змінюється та,



що впливає на життєдіяльність закладу освіти як з позитивного так і негативного боків. У тому разі, коли превалює тенденція збереження гомеостазу (рухливого рівноважного стану): збереження незмінними основні змістовні та організаційно-структурні параметри навчального стану (зміст освітнього процесу, її організаційних структур, режиму).

Для цього типу самокерованого розвитку характерні гомеостатичні механізми, в основі функціонування яких знаходяться кількісні зміни (просте розширення), або характер функціонування за адаптаційного самокерованого розвитку освіти закладу якісно не змінюється, він залишається таким як був. Це фактична стабілізація роботи закладу освіти, приведення його в стан стабільного(еволюційного) розвитку [101].

Цей тип самокерованого розвитку може бути умовно поділено на два види: функціонування та самокерованого розвитку та відповідно заклад освіти, що функціонує та гомеостатичну екстенсивну систему «заклад освіти».

Функціонування передбачає стабільну роботу закладу освіти у визначеному режимі (стабільні загально визначені плани, програми, технології навчання, структура організації освітнього процесу) та заданим параметрам (орієнтація на цілі освіти, що визначаються сучасним соціальним замовленням). Робота закладу освіти у цьому режимі, з достатньо стабільним зовнішнім середовищем призводить до найкращих можливих результатів [326].

Зміни, що відбуваються у суспільстві обумовлюють необхідність все більшої орієнтації закладу освіти на удосконалення освітнього процесу та процесів, що його забезпечують. У такому випадку можливі два варіанти самокерованого розвитку: або метою закладу освіти стає адаптаційний екстенсивний розвиток без суттєвих змін параметрів життєдіяльності, або метою стають зміни параметрів життєдіяльності закладу освіти – механізмів самокерованого розвитку. На екстенсивних змінах базується удосконалення системи внутрішнього управління, а саме розширюється управлінський штат, при цьому організаційна структура суттєво не змінюється.

Таким чином, екстенсивний заклад освіти, що саморозвивається, спрямований на забезпечення стабільності своїх параметрів, або екстенсивний самокерований розвиток закладу освіти через розширення. У такому випадку можливо наголосити на наступних особливостях адаптаційного саморозвитку закладу освіти: самоорієнтація на збереження структури освітнього процесу та допоміжних процесів; адаптація до змін внутрішньої та зовнішньої середовища за умови збереження характеру функціонування механізмів самокерованого розвитку закладу освіти; залежність режиму адаптаційного самокерованого від зовнішніх та внутрішніх умов та стабільності закладу освіти як соціально-педагогічної системи; зміни умов зовнішньої та внутрішньої середовища поза межі адаптаційних можливостей закладу освіти приводить до корінних змін її суттєвих якостей, зламу гомеостата системи [31].

Зміни структури, якостей закладу освіти, що визначають його сутність, характеризують принципово інше: біфуркаційний самокерований розвиток. Оскільки зміни структури, якостей закладу освіти відбувається у випадку переходу до нового якісного стану, то біфуркацію можливо визначати як «перехід системи у якісно новий стан, при чому цей перехід, його характер визначають не тільки зміни зовнішніх умов, але і якостями самої системи» [137].

Особливостями біфуркаційного самокерованого розвитку є: самоорієнтація закладу освіти у напрямку максимально ефективного використання можливостей внутрішнього середовища та ресурсів, що визначаються змінами умов зовнішнього середовища; перетворення механізмів самокерованого розвитку з гомеостатичного розвитку у гомеодинамічні та зміни, внаслідок цього, суттєвих якостей закладу освіти.

Гомеодинамічні механізми характеризуються якісними змінами, неперервним самооновлюванням через ефективне використання ресурсів внутрішнього та зовнішнього середовища закладу освіти, що забезпечує зростання потенціалів саморозвитку учасників освітнього процесу; нестійкість та множинність можливих траєкторій самокерованого розвитку закладу освіти [31]; самокерований розвиток закладу освіти у режимі володіє суттєвою нелінійною та вибірковою чутливістю до

внутрішніх і зовнішніх впливів, що залежить від ступеня відповідності впливу теперішньому стану закладу освіти, об'єктивно обумовленим можливостям можливим траєкторіям розвитку; змістом біфуркаційного етапу самокерованого розвитку закладу освіти є відбір її суб'єктами важливої інформації на підставі якої будуть відбуватися подальший саморозвиток у визначений період.

Концептуальні положення синергетики надають можливість представити нестійкі процеси у вигляді моделей на біфуркаційному етапі самокерованого розвитку закладу освіти, за допомогою яких відбувається перехід з одного стану в інший, що якісно відрізняється від попереднього. Перехід закладу освіти з одного стану в інший якісний стан пов'язано з осмисленням самоспрямованого розвитку як процесу – діалектичної єдності адаптаційного та біфуркаційного типів розвитку. Таким чином на визначеному етапі розвитку закладу освіти, згідно з визначеною технологією розвитку, здійснюється вибір будь-якої інновації (якісної зміни змісту освіти, нова організаційна структура освітнього процесу (модульна, циклічна та ін.).

Після того, як вибір зроблено, значно скорочується можливість реалізації та розвитку альтернативних інновацій. Що пов'язано з тим, що для реалізації та розвитку обраної інновації створюються відповідні умови, що змінюють принципові основи характерні для минулої діяльності закладу освіти. Розвиток інновацій зачіпає практично всіх учасників освітнього процесу, а оскільки інновація, що реалізується, на перших етапах, свого існування не повністю використовує інноваційні можливості, то головним завданням закладу освіти стає адаптаційний самокерований розвиток. У процесі подальшого розвитку закладу освіти, все у більшому ступені він буде орієнтовано на удосконалення інновацій і це буде відбуватися до «повного вичерпування» її інноваційного потенціалу [101]. Або у ході подальшого розвитку закладу освіти самоорієнтація на збереження своїх важливих якостей все більш починає превалювати над спрямуванням максимально ефективно використовувати внутрішніх та зовнішніх ресурсів середовища закладу освіти.

Таким чином, на етапі втрати своєї актуальності інновації, буде відбуватися уповільнення позитивного процесу самокерованого розвитку закладу освіти,

оскільки структура закладу, що існувала до цього, стає перешкодою на шляху створення та введення інших інновацій. Процес переходу на більш прогресивні інновації потребує руйнування структури, що склалася та якостей закладу освіти, для цього необхідно зовнішній інтенсифікований вплив, у вигляді застосованої ззовні біфуркації [31]. Звідси, перехід закладу освіти у новий якісний стан, є біфуркаційний процес його самокерованого розвитку, що потребує введення інтенсифікаційного впливу відповідно до закономірностей та принципів синергетики.

Застосування синергетики дозволяє виявити не тільки стабільні стани цього процесу, але й розглянути перехід зі стану екстенсивного самокеруемого розвитку, або з функціонування у стан інтенсивного самокеруемого розвитку як несталого (біфуркаційного) та дослідити його у цій якості. Завдяки тому, що синергетика «цікавиться процесами у відкритих системах відповідно до того, що визначена динаміка зовнішніх впливів може порушувати рівновагу та створювати у системі якісно інші стани» [137], а заклад освіти є відкритою системою та ґрунтуючись на логіці саморозвитку суб'єкту (самосвідомість, самовизначення, самовираження, самоствердження, самореалізації, саморегуляції) та найбільш значущих системоутворюючих елементів «самості» (самопізнання, самовизначення, самокерування, самореалізація, самоудосконалення) у якості групового суб'єкта визначається: самопізнання, самовизначення, самореалізація [11; 321].

У визначені стадії біфуркаційного самокерованого розвитку враховуються психологічні особливості поведінки суб'єктів у ситуації невизначеності та нестабільності (біфуркації): усвідомлення біфуркації як ситуації неможливості самокерованого розвитку у незмінному вигляді; наявність спрямованості змінити життєдіяльність закладу освіти та зберегти свої цінності та закладу освіти; прийняти рішення про вибір через рефлексію [196].

Самопізнання – це стадія біфуркаційного самокерованого розвитку закладу освіти, що обумовлює пізнання минулого досвіду його суб'єктами, переосмислення стереотипів цього досвіду та здійснюється через процеси рефлексії. Дослідження змісту досвіду закладу освіти зазвичай визначається як розгляд кінцевих

результатів, механізмів самокерованого розвитку закладу освіти, умов функціонування механізму самокерованого розвитку, обмеження, що обумовлені об'єктивними факторами [101].

У цій схемі розглядається кінцевий результат, що визначається як рівень сформованості ціннісних відношень до об'єктів оточуючої дійсності, готовність до продовження освіти, готовність до праці, готовність до життя у родині та суспільстві, рівень умов реалізації освітніх потреб [205; 321; 354]. А висловлюючись словами Жака Делора: «навчити жити; навчити працювати; навчити жити разом; навчити вчитись» [237].

Важливу роль у структурі аналізу відіграють умови функціонування механізмів самокеруємого розвитку, які обумовлені системою обмежень, що визначаються можливостями внутрішнього та зовнішнього середовища. Умови складають середовище існування закладу освіти та розвитку його механізмів самокерованого розвитку, але й саме середовище знаходиться у метасередовищі, що визначає можливості життєдіяльності закладу освіти як підсистеми системи «суспільство». Тим самим умови та можливості співвідносяться як частина та ціле, як вторинне, похідне та основне.

Сукупність зовнішніх та внутрішніх можливостей закладу освіти постає у вигляді їх класифікації відповідно до функціонування механізмів самокерованого розвитку, а саме: можливостей кадрового забезпечення; науково-технічного забезпечення; мотиваційного забезпечення; фінансового забезпечення; матеріально-технічного забезпечення; можливостей учнів. Згідно з логічною схемою аналізу життєдіяльності закладу освіти, до складу її входять: досягненні кінцеві результати, досвід функціонування механізмів самокерованого розвитку, досвід реалізації умов функціонування цих механізмів, досвід використання можливостей зовнішнього та внутрішнього середовища.

«Досвід – це складне динамічне утворення елементами якого є: уявлення навчального закладу про свої механізми, засоби їх створення та приведення у дію, емоційно – ціннісного відношення учасників педагогічного процесу до них» [192].

Перераховані вище елементи також складають зміст та досвід реалізації умов функціонування механізмів самокерованого розвитку та досвіду їх використання. Компоненти досвіду завжди залежать від особливостей закладу освіти, але всі вони повинні бути взаємопов'язані, не зважаючи на те, що деякі з них можуть домінувати. Тому важливою є необхідність виявлення закладом освіти структури досвіду самокерованого розвитку, з позицій якого він реагує на зовнішні впливи, виокремлення у нього слабких і сильних сторін, переосмислення його у зв'язку зі змінами внутрішнього та зовнішнього середовища закладу освіти. Самовизначення також є стадією біфуркаційного самокерованого розвитку закладу освіти. Тому його можливо розглядати як побудову суб'єктами нового проєкту самокерованого розвитку через рефлексію. Самореалізація закладу освіти – це реалізація її суб'єктами свого потенціалу, вона виступає сферою застосування різноманітних можливостей суб'єктів закладу освіти. Самореалізація суб'єкту – це інтегральна сума того, що зроблено на сьогодні та того, що міститься як деяка можливість для подальшого розвитку [133].

Рефлексивне управління процес взаємодії суб'єктів діяльності, що ініціює спрямований саморозвиток через рефлексію. Провідною умовою ефективності рефлексивного управління є розвиток рефлексії суб'єктів управління та на її основі рефлексивної компетентності.

Рефлексивне управління існує в рамках «суб'єкт-суб'єктних» відносин. Заклад освіти розглядається, як відкрита складна соціальна система, яка піддається впливу не тільки стійким, повторюваним факторам і закономірностям, але й факторам випадковості і непередбачуваності.

Орієнтоване, рефлексивне управління не на величину інтенсивність вольового впливу, що керує, а на його узгодженість з процесами самоорганізації та самоструктурування в нелінійному середовищі закладу освіти. Одним з головних завдань такого управління стає підтримка та ініціювання процесів самоорганізації.

Таким чином, рефлексивне управління, можна визначити як спрямовану самоорганізацію в системі «суб'єкт-суб'єктних» відносин.

Створення інноваційної організації пов'язано з рефлексивним управлінням [70].

Рефлексивне управління – це управлінська діяльність, що здійснюється на основі рефлексії та через рефлексію. У сучасних організаціях рефлексія є не тільки інтелектуальним механізмом цілепокладання, розв'язання проблем, але і механізмом управління інноваційним розвитком організації [262]. Проте проблема постає не в тому, щоб визнати визначну роль рефлексії, а у практичному конструюванні та побудові системи управління, що містить рефлексію, як внутрішній елемент та джерело інноваційного розвитку. У межах управління рефлексія стає не тільки інтелектуальною, але й практичною дією [160].

На цей час у теоретичних дослідженнях рефлексії в управлінні існують принципові розходження двох основних точок зору (шкіл Г. Щедровицького та І. Ладенко), що обумовлено, в першу чергу, різними визначеннями фундаментальних та практичних аспектів рефлексії, її функцій у свідомості та діяльності, практичних та теоретичних підстав, що у кінцевому результаті є різним розумінням єдності віддзеркалення та дії.

Взаємозв'язок останніх можливий у двох варіантах: за формулою «віддзеркалення – дія – віддзеркалення» та за формулою «дія – віддзеркалення – дія». У першому випадку рефлексія визначається як «віддзеркалення», що розуміється як механізм віддзеркалення (свідомості, розуміння) суб'єктом управління самого себе як об'єкта управління. Рефлексія при цьому визначається як відносно самостійний та зовнішній відносно практичної діяльності (не зважаючи на те, що знаходиться в середині практичної діяльності) [181].

У іншому випадку рефлексія є «дія дії», особлива, що практичним образом організується дія, завдяки якому інтелектуальне віддзеркалення дії, обертається дією віддзеркалення. Суб'єкт управління стає для себе не об'єктом віддзеркалення, а суб'єктом змін. При цьому діяльність рефлексії виступає, як зовнішня практична діяльність стосовно якої практична діяльність управління стає «внутрішньою» [367]. Таке розходження у розумінні сутності та функцій в управлінні пов'язано з тим, що між суб'єктом управління існує рефлексивне обертання: рефлексивна дія

обертається дією рефлексії. Тільки у цьому випадку рефлексія отримує управлінський сенс [159].

Завдання управління полягає у практичних змінах, а не в розумінні. Розуміння – віддзеркалення, у цьому випадку, завжди підлеглий момент, що до практичного прийняття рішення. Тому можливе таке дуальне, стосовно завдань управління, розуміння мети рефлексії. Суб'єкт рефлексивного управління «збігається» з об'єктом дуальним способом.

По-перше, шляхом залучення об'єкту у якості засобу до діяльності суб'єкту, в цьому випадку відбувається рефлексивне самоуправління. Суб'єкт управління виступає як вільна інстанція, що відповідає за самостійні та відповідальні рішення, а рефлексія внутрішнім елементом практичної діяльності управління.

По-друге, суб'єкт управління збігається з об'єктом управління, у якості об'єкту практичного впливу, тобто шляхом залучення суб'єкту у функціональну область об'єкту. Це відбувається коли суб'єкт потрапляє у будь-яку критичну ситуацію та необхідно відсторонення (вихід у рефлексивну позицію) та нове «самовизначення» суб'єкту управління, коли суб'єкт виступає для самого себе незалежною інстанцією [160]. У цьому випадку можливе лише зовнішнє рефлексивне управління.

У межах теорії систем, що самоорганізуються та саморозвиваються рефлексивне управління пов'язане з побудовою такого інтелектуального механізму розвитку, що приводить віддзеркалення у практичну дію [69].

Завдання розуміння процесів саморозвитку потребує «збігу» суб'єкту та об'єкту управління за першим варіантом (варіант І. Ладенко). Де суб'єкт управління розуміє себе та свою діяльність «об'єктивно», як елемент деякої об'єктивної ситуації саморозвитку та самоорганізації. Де суб'єкт управління, його діяльність та його рефлексія є елементом самої об'єктивної ситуації та природних процесів самоорганізації. Завданням управління процесом саморозвитку потребує «збігу» суб'єкту та об'єкту управління за варіантом Г. Щедровицького. Від суб'єкта управління потребується вольове та ціннісне самовизначення, на основі якого проектується та конструюється особистісна діяльність як штучний процес змін



організації, або рефлексивне обертання суб'єкту та об'єкту виступає як необхідний (об'єктивний) процес переходу від завдання розуміння процесів саморозвитку до завдань управління розвитком організації.

Проте, це означає, що сама рефлексія як механізм управління в залежності від цих двох завдань обумовлює, по-перше, різну мету, по-друге, різні засоби рефлексивного представлення процесів у організації, по-третє, різні механізми здійснення. Рефлексивний вихід потребує самосвідомості (переймання та розуміння ситуації, бачення мети, рефлексивний опис та пояснення, а також передбачення та оцінка можливих результатів та акту обрання способу дії), а рефлексивне повернення потребує суб'єктного самовизначення (розпізнавання ситуації, ціннісне самовизначення та вольовий акт вибору, рефлексія управління, що покладає та нормування діяльності, ситуаційне управління екстремальністю та невизначеністю) [330].

## **Висновки до розділу 2**

У другому розділі визначено особливості рефлексивного освітнього простору, а саме: організація рефлексивного середовища в освітньому процесі має свої принципи (всеосяжності, усвідомленості, індивідуалізації), закономірності (активність, варіативність, нелінійність, відкритість), умови, (створення системи проблемних ситуацій, що викликають у магістрантів позитивну мотивацію; рефлексивна підтримка освітньої діяльності та взаємодії здобувачів.

Рефлексина парадигма організації управління полягає в тому, що заклад освіти, який є відкритою соціально-педагогічною системою, що діє у межах нових освітніх цінностей та пріоритетів, створює умови для розвитку особистості, яка виявляє здатність до самоактуалізації та самореалізації.

Освітній рефлексивний простір магістратури є системою, що володіє обов'язковими ознаками системності: спрямованістю всієї організації на досягнення певної мети (цілісністю); взаємодією її елементів (самоорганізованістю та керованістю у процесі розвитку).

Умовою, необхідною для саморозвитку, самоорганізації, самовизначення майбутніх менеджерів освіти, буде створення освітнього рефлексивного простору магістратури як відкритої системи, що дає можливість самодослідження та самокорекції соціально-психологічних і професійних ресурсів особистості магістранта.

Визначальним компонентом створення освітнього середовища є викладач, здатний до ефективної професійної рефлексії, до впровадження рефлектопрактик.

Рефлексивне середовище – це система зовнішніх та внутрішніх умов, що постійно взаємоузгоджуються магістрантом через рефлексивні процеси та сприяють розвитку рефлексивності.

Створення рефлексивного середовища є важливою умовою ефективної підготовки майбутнього менеджера освіти до рефлексивного управління, чинником його успішної професійної діяльності та професійного становлення, розвитку його рефлексивної компетентності.

Таким чином проаналізовано сучасний стан професійної підготовки менеджерів освіти на основі інтеграції підходів до системи підготовки менеджерів освіти.

Основні наукові результати розділу опубліковані в працях [262; 263; 264; 265; 266; 268; 275; 281; 282; 284; 287; 295 ; 296; 452].

## РОЗДІЛ 3

# ТЕОРЕТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ТА РОЗРОБЛЕННЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ МОДЕЛІ РЕФЛЕКСИВНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ЯК ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ

### 3.1. Цілі рефлексивного управління закладом освіти

Під час аналізу та побудови процесу рефлексивного управління закладом загальної середньої освіти необхідно зважати на його особливості, оскільки головне в науковому дослідженні – це виявлення «специфічної логіки специфічного об'єкта» [33].

Специфіка процесу рефлексивного управління обумовлена джерелом його виникнення, метою та особливостями.

У психолого-педагогічній літературі на цей час існує низка визначень поняття «мета». Діапазон ознак його дуже великий: від «бажаного стану об'єкта в майбутньому» (М. Марков, О. Шонессі та ін.) до «інформації про суб'єктивну цінність, яку людина має намір досягти» (Ю. Козелецький) та «проект дії, що визначає характер і системну впорядкованість різних актів і операцій» (А. Огурцов).

При всьому різномайтті наявних ознак поняття «мети» можна вказати одну з інваріантних: образ майбутнього результату, який за формою віддзеркалення може бути представлений або у вигляді перцептивних образів і моделей, або у вигляді вербалізованих понять, думок та висновків» [35].

Проте образ майбутнього результату стає метою лише тоді, коли є потреба, прагнення, бажання досягти або наблизитися до цього результату. Це положення дало В. Якуніну підставу для твердження про те, що поняття «мета» вказує на майбутній стан об'єкта або системи, до якого людина прагне» [38].

Таке визначення поняття мети у деяких авторів викликає заперечення (В. Лазарев, В. Беспалько, М. Поташник та ін.). Так, мета як бажаний результат визначена В. Лазаревими: цей результат має бути конкретним, якісно

охарактеризованим, а де це можливо, і кількісно, якого заклад освіти може досягти до визначеного моменту» [206].

Зрозуміло, що діагностичні мети є важливою вимогою до її постановки. Тим більше значущість цієї вимоги зростає, коли йдеться про остаточний результат діяльності закладу освіти як одного з критеріїв ефективності її внутрішнього управління. Така конкретизація мети можлива з деякою часткою ймовірності, якщо враховувати динамічність і невизначеність соціокультурної ситуації загалом.

Крім того, мета як духовно-практична освіта добудовується до цілісності лише на стадії «виконання» [206]. Тому визначення мети управління в зовнішніх умовах, що постійно змінюються – безперервний процес її уточнення.

Проте діагностичність мети відбувається і в рефлексивному управлінні закладом освіти. Ця вимога передбачає попереднє формулювання узагальненої мети та подальшу її конкретизацію відповідно до рівнів рефлексивного управління. Конкретизація узагальнення мети на кожному з рівнів взаємодії потребує визначення деяких специфічних показників, що дозволяють «фіксувати» ступінь її досягнення.

Цілі закладу освіти та рефлексивного управління визначаються її потребами. Не менш важливе значення має відповідність цілі рефлексивного управління закладу освіти суспільним потребам.

Об'єктивні суспільні потреби не завжди очевидні та зрозумілі членам спільноти в рамках конкретної соціально-педагогічної системи. Вони визначаються сукупністю складних, часто невизначених чинників. Прийняття ж науково необґрунтованих цілей, не пов'язаних з суспільними потребами, методом «прямого голосування» може призвести до негативних наслідків управління закладом освіти, що підтверджується чисельними прикладами з управлінської практики.

Так, прагнення закладу освіти «вижити» в сучасній кризовій економічній, соціокультурній ситуації призводить до того, що в змісті професійної підготовки магістрів спостерігається прагнення «вузької» спеціалізації: перевага надається гуманітарній складовій за рахунок послаблення природознавчих наук, або, навпаки, технічним з послабленням змісту гуманітарної підготовки. Водночас тенденції

світового суспільного розвитку свідчать про наростання інтеграційних процесів у галузі змісту освіти.

Однією з найбільш важливих суспільних проблем вважається потреба у формуванні людства загалом і кожної особистості як реального суб'єкта діяльності, управління і самоврядування, що має здібності до саморозвитку та життєтворчості [63; 129; 213; 321; 355]. «З самоврядності почалась історія людства, і до самоврядності на вищому щаблі розвитку людству знов доведеться прийти, якщо воно хоче уникнути катастрофи» [41]. Самоврядні соціальні системи являють собою вищу форму інтеграції людини, відповідно людської природи.

«Такі об'єднання, – пише В. Белоцерковський, – дають можливість вільного поєднання та одночасно можливість самоствердження, яке знімає суперечності між двома цими фундаментальними напрямками людини» [42].

Крім того, необхідно, щоб самокеровані соціальні системи задля свого розвитку максимально використовували всі можливості і ресурси навколишнього середовища. В умовах такої самоврядності можливий прояв особистістю ініціативи, уміння самостійно приймати рішення і нести за них відповідальність, здібностей до самореалізації в соціально прийнятному варіанті.

Аналіз цієї суспільної потреби дозволяє дійти висновку про те, що рефлексивне управління закладом освіти як управління процесом самоврядності повинно бути орієнтоване на створення умов для інтенсивного самокерованого розвитку її як соціально-педагогічної системи. Ці умови пов'язані з приведенням до дії особливих механізмів безперервного інтенсивного розвитку закладу освіти – гемодинамічних механізмів самокерованого розвитку. Тим самим, вони є своєрідним «джерелом» виникнення рефлексивного управління, а включення в дію гемодинамічних механізмів є умовною метою.

Введення терміна «умовна» стосовно мети рефлексивного управління потребує деякого пояснення. Виокремлюються два стани закладу освіти: стан самокерованого розвитку екстенсивного типу як найбільш поширеного нині й стан самокерованого розвитку інтенсивного типу, що характеризується ефективним використанням зовнішніх ресурсів і внутрішніх можливостей.

Метою рефлексивного управління закладом освіти є приведення до дії гемодинамічних механізмів, які забезпечують самокерований розвиток інтенсивного типу.

Іншими словами, у загальному вигляді мета рефлексивного управління полягає в переході закладу освіти в гемодинамічний неврівноважений, але керований і стійкий режим самокерованого розвитку інтенсивного типу. Керованість розвитку означає забезпечення стійкості доцільної спрямованості цього процесу. Узагальнена мета дозволяє узгоджувати суспільну потребу, яка її народжує, із потребами закладу освіти, груповими й особистісними потребами учасників освітнього процесу.

Узагальнено сформульована мета визначає основне призначення процесу рефлексивного управління закладом освіти, показує його майбутній загальний остаточний результат. Але вона достатньою мірою не може бути «інструментом» організації конкретного процесу рефлексивного управління. Він може бути розглянутий на чотирьох рівнях, відповідних рівнях взаємодії закладу освіти, що відповідають, у зв'язку з цим, його реальним формам існування. Тому, необхідна конкретизація узагальненої мети з урахуванням рівнів процесу рефлексивного управління закладом освіти.

Перший з рівнів рефлексивного управління – рівень «навколишнє середовище – заклад освіти». Він обумовлює розуміння і реалізацію рефлексивного управління на всіх подальших рівнях. Мета цього циклічного процесу полягає в осмисленні закладу освіти як організму, що саморозвивається, зі своїм досвідом і приводить його у стан самокерованого розвитку інтенсивного типу. Критерієм досягнення мети можна вважати ступінь використання закладом освіти ресурсів свого внутрішнього і зовнішнього середовища задля досягнення остаточних результатів.

Другий і третій рівні рефлексивного управління є конкретизацією узагальненої мети у системах «заклад освіти – компонент закладу освіти» та «компонент закладу освіти – компонент закладу освіти». На цих рівнях необхідно враховувати специфіку змісту діяльності окремих компонентів закладу освіти. Мета рефлексивного управління полягає в актуалізації потенціалів розвитку компонентів і

забезпеченні доцільного їх використання в межах закладу освіти за допомогою узгодження індивідуального досвіду компонентів з досвідом закладу.

Четвертий рівень пов'язаний з міжособистісною взаємодією у системі «керівник – підлеглий» («заклад освіти – особистість»). Мета процесу рефлексивного управління полягає у формуванні механізмів саморозвитку особистості підлеглого за допомогою передачі йому «підстав», які дозволяли б самостійно приймати свої рішення, здійснювати самоаналіз, цілепокладання, самопланування, самоорганізацію, самоконтроль, самооцінку та саморегулювання [177; 321; 355].

Порівняння, конкретизованих з урахуванням рівнів рефлексивного управління закладом освіти, цілей приводить до висновку про єдину логіку управління: не від зовнішніх впливів, обумовлених метою управління, до керованої системи (закладу освіти, її компонента, особистості), а від самої керованої системи, яка вибірково відноситься до цих впливів. Тому, визначення зовнішніх керівних впливів та їх реалізація за своєю суттю однакові на всіх рівнях рефлексивного управління закладом освіти.

### **3.2. Закономірності рефлексивного управління закладом освіти**

Педагогічна діяльність, у тому числі й управлінська, будується відповідно до певних закономірностей, які віддзеркалюють зміст педагогічної дії, умови та обмеження розвитку освітніх процесів тощо [275].

Знання закономірностей здійснення педагогічної діяльності забезпечує не тільки її корекцію, але й дозволяє прогнозувати результати та процес їхнього досягнення.

Виявлення закономірностей і принципів рефлексивного управління закладом освіти починається з визначення методологічних орієнтирів, які виконують роль основ їх виокремлення. Відсутність таких орієнтирів може призвести до формулювання неадекватних закономірностей і принципів рефлексивного управління закладом освіти.

Щоб уникнути негативних наслідків вияву властивих рефлексивному управлінню залежностей і зв'язків, здійснюється за трьома основними напрямками:

- 1) через аналіз особливостей рефлексивного управління (описаних у філософській і психолого-педагогічній літературі) та внутрішкільного досвіду;
- 2) шляхом теоретичного обґрунтування зв'язків та залежностей, властивих рефлексивному управлінню;
- 3) на підставі деяких даних дослідно-експериментальної роботи.

Як методологічні орієнтири рефлексивного управління використані положення, згідно з якими:

– закономірності рефлексивного управління відповідно до концептуальних положень синергетики повинні відображати діалектичну детермінацію природного самокерованого розвитку закладу освіти, у якій рівноправно та одночасно враховуються як внутрішня складова (процеси самоорганізації), так і зовнішня (керівні дії);

– закономірності рефлексивного управління можуть бути сформульовані на основі встановлених причинно-наслідкових зв'язків і залежностей з урахуванням процесу моделювання самокерованого розвитку в галузі біфуркацій (нестійкості), що забезпечує перехід закладу освіти зі стану екстенсивного самокерованого розвитку до інтенсивного самокерованого розвитку;

– причинно-наслідкові зв'язки і залежність визначаються за допомогою аналізу основних суперечностей рефлексивного управління, обґрунтованих за допомогою дедуктивних методів та методу неповної індукції.

Таким чином, виявлення протиріч рефлексивного управління закладом освіти служить основою для визначення його закономірностей.

Щоб зрозуміти, які зв'язки і залежності властиві рефлексивному управлінню як цілісній системі і чим визначаються його особливості, необхідно, перш за все, визначити ключову суперечність рефлексивного управління, що віддзеркалює як змістовний, так і динамічний його аспекти.

Достатньо чітке визначення згаданих аспектів рефлексивного управління закладом освіти неможливе, оскільки «йдеться лише про гносеологічні абстракції,



що не мають конкретних ознак розрізнення і нероздільних між собою в онтологічному прояві» [77]. Тому в рефлексивному управлінні не слід розглядати окремо змістовний і динамічний компоненти і досліджувати кожний з них окремо.

При аналізі рефлексивного управління необхідно враховувати, що зміст буде розкрито у самому процесі.

У рефлексивному управлінні зовнішні керівні впливи враховуються як відображення через внутрішню природу самої системи, її самокерований розвиток у цих умовах, а не як нав'язані системі або її компоненти. Вони лише забезпечують умови переходу системи у динамічний стан та формування в цій невизначеності обрання траєкторії розвитку, але обумовленого метою зовнішніх впливів.

Тобто, у рефлексивному управлінні має місце діалектика управління (визначеності) і процесів самоорганізації (невизначеності), причому вибір здійснюється закладом освіти та кожним її компонентом на всіх рівнях їхньої взаємодії з урахуванням дії механізмів самокерованого розвитку.

Відзначимо також те, що «суперечливість повинна бути сутнісною, внутрішньо властивою одній і тій же реальності, єдиному предметові, явищу і процесу, що діалектично роздвоює його на протилежності...» [91]. Підкреслюючи значущість сутнісних суперечностей Ф. В'яккерев, наголошує на тому, що діалектична суперечність розглядається як взаємодія протилежностей на зовнішньому (феноменальному) рівні та внутрішньому (сутнісному), який на відміну від першого характеризується взаємопроникненням, поєднанням цих протилежностей [85].

Нерефлексивне управління розглядається як взаємодія суб'єктів розвитку закладу освіти, у якому керівні впливи та самоврядування є протилежними. Таку основну суперечність можна сформулювати як суперечність між зовнішніми керівними впливами на заклад освіти та його внутрішньою активністю, що виражається у прагненні до самостійного вибору траєкторії самокерованого розвитку та його реалізації.

Значущість основного протиріччя полягає в тому, що стає актуальною проблема конкретизації характеристик зовнішніх впливів інтенсифікації,

максимально адекватних індивідуальному досвіду конкретного закладу освіти, які забезпечують доцільну спрямованість її самокерованого розвитку. Воно фіксує характер рефлексивного управління закладом освіти: щоб ухвалити рішення про конкретні впливи на соціально-педагогічну систему, у керівному центрі повинно створюватися уявлення про можливу її реакцію шляхом уявного конструювання.

Оскільки забезпечення доцільної спрямованості самокерованого розвитку закладу освіти опосередковане діями всіх механізмів, то з основної суперечності випливає, що:

- 1) суперечності, які характеризують рефлексивне управління, повинні володіти багаторівневою природою;
- 2) суперечності будь-якого рівня повинні включати як підсистеми суперечності нижчих рангів, що є однією з умов породження суперечностей вищого рівня.

Кожна група в системі суперечностей характеризується відповідною закономірністю, можна одержати ієрархічне співвідношення закономірностей. Звідси випливає існування основної закономірності рефлексивного управління закладом освіти, дія якої поширюються на всі рівні, а також приватних закономірностей, що характеризують як окремі рівні, так і комплекс рівнів загалом.

«Оскільки заклад освіти з позиції синергетики розглядається як дисипативна система, то для управління нею не можуть формулюватися апріорні закони. Роль засобу теоретичного опису беруть на себе гіпотези» [153]. Тим самим, виокремлені нижче закономірності носять вірогідний характер.

Крім того, якщо слідувати синергетичній концепції детермінізму, заклад освіти – відкрита система. Тому певна динаміка зовнішніх керівних впливів може порушувати його рівновагу як соціально-педагогічної системи і створювати якісно інші стани.

Отже, основною закономірністю, що визначає загальний напрямок рефлексивного управління, його зміст, структуру і технологію, є така: чим точніше зовнішні керівні впливи відповідають «внутрішній природі» закладу освіти та забезпечують умови для реалізації власної активності, тим вищий рівень її

самокерованого розвитку, що характеризується внутрішньою координацією діяльності учасників освітнього процесу, компонентів закладу.

У нестабільних умовах оточення визначити конкретно бажаний і практично можливий стан закладу освіти неможливо, тим більше передбачити конкретну траєкторію руху цього закладу до мети, яка в цих умовах сама безперервно коригується. Тому, має сенс говорити не про стійкість заданої зовнішнім управлінням траєкторії руху закладу освіти, а про доцільну спрямованість її самокерованого розвитку. У цьому полягає принципова відмінність рефлексивного управління від традиційного, того, що прийнято називати управлінням «з негативним зворотним зв'язком», тобто переводом закладу освіти у бажаний стан за деякою визначеною управлінням траєкторією.

Передбачається, що стійкість переходу закладу з одного стану в інший, в процесі управління з негативним зворотним зв'язком, забезпечується передачею керівній системі певної інформації від керованої, про розбіжності реального руху закладу освіти за визначеною траєкторією та зміною на основі отриманих результатів керівних впливів, що відповідають визначеній реальній траєкторії. Для реалізації цього переходу розробляється ідеальна модель остаточного стану та відповідна програма управління ним.

Програма повинна містити опис етапів із визначенням цілей, причому операційно-фіксованих, системи певних заходів задля їх досягнення, тобто досить чітко вказується траєкторія розвитку закладу освіти.

Таке управління ефективно за умови конкретної мети та її практичної незмінності. Але в реальній життєдіяльності закладу освіти достатньо часто змінюються потреби та інтереси учасників освітнього процесу, з'являються інші переваги, отримуються нові властивості. У цьому випадку управління «з негативним зворотним зв'язком» прагне до неухильної реалізації траєкторії розвитку закладу освіти, тим самими забезпечує підпорядкування собі.

У рефлексивному управлінні зовнішні впливи на заклад освіти та його компоненти здійснюються з урахуванням індивідуального досвіду.

Перехід закладу освіти з одного стійкого стану в інший ґрунтується на позитивному зворотному зв'язку. При цьому, забезпечується стійкість – доцільна спрямованість самокерованого розвитку закладу через безпосереднє доповнення позитивної остаточної мети у процесі розвитку.

Таким чином, траєкторія переходу закладу освіти з початкового у кінцевий стан чітко не визначається. Зовнішні керівні дії виступають як умова конкретного прояву закладу освіти та її компонентами власної активності до очікуваного кінцевого стану. Характер цього руху детерміновано самим закладом освіти.

При цьому, активність учасників освітнього процесу як прояв їхньої суб'єктності реалізується у двох напрямках: адаптації до зовнішніх керівних дій та креативності, що дозволяє їм на основі індивідуального досвіду, ресурсів внутрішнього і зовнішнього середовища закладу освіти побудувати траєкторію її самокерованого розвитку.

Отже, стійкість доцільної спрямованості самокерованого розвитку закладу освіти реалізується через зовнішні керівні впливи, що означає збереження напрямку саморозвитку закладу освіти від початкового до бажаного стану. Рефлексивне управління забезпечує правильність обрання змісту діяльності закладу, тоді як траєкторія розвитку визначається самою освітньою установою, тобто вибір є творчим за характером.

Перехід є самокерованим розвитком біфуркаційного типу. Позитивний зворотний зв'язок виконує функцію посилення змін стану закладу освіти через надання розбіжностей з попереднім станом у керівний центр [169]. Завдяки цьому здійснюється прогресивний (з погляду руху до кінцевого стану) самокерований розвиток закладу освіти.

В умовах жорсткого централізованого управління закладом, безумовно, має відбуватися її самокерований розвиток. Проте, ступінь його невисокий з погляду оцінки його прогресивності. Річ у тому, що абсолютизація жорсткого адміністрування призводить до протилежної тенденції – неконтрольованого самокерованого розвитку закладу освіти відповідно до внутрішніх цілей, що не збігаються з цілями формальної системи управління. А оскільки у

свідомостворювану систему управління закладаються цілі, що відповідають найближчим і перспективним потребам суспільства, то й самокерований розвиток набуває регресивного характеру. Проявом цього в практиці роботи закладу освіти можна назвати процес бюрократизації, який є «паразитичним» самокерованим розвитком в умовах жорсткого управління.

Саме тому рефлексивне управління закладом таке, що забезпечує стійкість доцільної спрямованості самокерованого розвитку закладу освіти у зв'язку зі створенням відповідних для цього умов. Зовнішні впливи включаються у самокерований розвиток закладу, стають його елементом.

У зв'язку з цим важливим є надання зовнішнього впливу характеру, що інтенсифікує і проведення попередньої конкретизації з урахуванням минулого досвіду закладу освіти.

Виходячи з того, що в закономірностях, які відбивають інваріантні зв'язки, є вказівка на загальний напрям і конкретні педагогічні орієнтири розробки принципів, сформулюємо їх на основі закономірностей рефлексивного управління закладом освіти.

### **3.3. Принципи рефлексивного управління закладом освіти**

Принцип самодіяльності – орієнтує суб'єктів діяльності на розкриття власних творчих здібностей у професійній діяльності. Цей принцип дозволяє простежити активність та творчий потенціал у роботі над собою, їх потреби у саморозвитку, самореалізації у професійній діяльності. Він віддзеркалює взаємозв'язок суб'єктів діяльності та є принципом професійного самовдосконалення.

Принцип рефлексивності орієнтує на розкриття зв'язку самосвідомості та розвитку. Він орієнтує на індивідуально-особистісне усвідомлення та розробку власних способів у процесі професійної діяльності, надбання продуктивної активності у процесі самовдосконалення.

Принцип подвійного суб'єкта як провідний зв'язок при організації активного інноваційного середовища. Виходячи з того, що однією з базових властивостей

суб'єкта є рефлексія, базовий принцип організації взаємодії «суб'єкт-інноваційне середовище» повинен визначати процедуру рефлексивного узгодження у взаємодії суб'єктів. Для встановлення взаєморозуміння та залучення у діяльність один одного, суб'єкти адекватно представляють актуалізовані у контексті взаємодії суб'єктні позиції та відповідні їм суб'єктні реальності.

Принцип розвитку мовно-мисленнєвої активності передбачає організацію інтенсивної розумової діяльності з опорою на інтелектуальні потреби суб'єкту. А це можливо в тому випадку, якщо всі завдання на всіх ступенях освіти є мовно-мисленнєві завдання різного рівня проблемності та складності. Мовно-мисленнєві завдання покликані розвивати механізми мислення: механізм орієнтації в ситуації, оцінки сигналів зворотного зв'язку і прийняття рішень, механізм визначення мети, механізм прогнозування (результатів, змісту), механізм вибору (думок, фактів і т.п.), механізм комбінування, механізм конструювання.

Принцип розвитку рефлексії в процесі взаємодії з партнерами реалізується у процесі розуміння суб'єктом себе та інших, у виявленні яким чином інші знають та розуміють суб'єкт, його особистісні якості, емоційні реакції та когнітивні уявлення.

У цьому складному процесі існує, як мінімум, шість позицій, що характеризують взаємне віддзеркалення суб'єктів: сам суб'єкт, який він є на ділі; як він бачить самого себе; яке бачення суб'єкта іншими, ці три позиції для іншого суб'єкта.

Принцип полілогічного самовизначення суб'єктів закладу освіти. При визначенні мети та шляхів її досягнення заклад освіти застосовує механізми самовизначення, засновані на осмисленні себе як соціально-педагогічної системи, на використанні отриманих уявлень про себе як певної бази задля додання або недодання значущості зовнішнім керівним діям відповідно до їх прийняття або неприйняття.

Самовизначення полілогічне, оскільки передбачає безліч підстав для використання уявлень про себе. Але в будь-якому разі в умовах зовнішнього управління відбувається не просто відбір зовнішніх впливів при збереженні стійкого стану закладу освіти на основі уявлень про себе, але й паралельний взаємозв'язаний

відбір зовнішніх впливів і власних станів. Так, зовнішня мета управління виявляється безпосередньо пов'язаною з відбором стратегій, змісту, технологій закладу освіти.

Відбір означає власну спрямованість самокерованого розвитку закладу освіти, причому, оскільки йдеться про стан, спрямованість його розвитку до бажаного стану (в деякому розумінні остаточному та інваріантному) у конкретних умовах.

Принцип полілогічного самовизначення суб'єктів закладу освіти потребує самовизначення керівників. Процес впливу на учасників освітнього процесу не можливо відокремити від управлінського самовизначення, заснованого на виборі альтернатив: або дія забезпечує реалізацію індивідуальних ідеалів, цінностей, цілей підлеглого, або здійснюється всупереч їм. Реалізація принципу полілогічного самовизначення передбачає розвиток рефлексивних здібностей учасників педагогічного процесу.

Принцип пріоритету позитивного зворотного зв'язку у рефлексивному управлінні. Цей принцип вимагає реалізації позитивних зворотних зв'язків, що забезпечують стійкість доцільної спрямованості саморозвитку закладу освіти із стану самокерованого розвитку екстенсивного типу в стан інтенсивного самоспрямованого розвитку.

Позитивні зворотні зв'язки в рефлексивному управлінні підсилюють зміни закладу освіти та її компонентів до бажаного стану. Саме вони детермінують її перехід з одного стану в інший. Через це стійкість цілевідповідного напрямку самокерованого розвитку закладу освіти набуває гомеодинамічного характеру, що загалом і забезпечує умови для активного розвитку закладу освіти на основі своїх можливостей та вироблення нових.

У рефлексивному управлінні закладом освіти забезпечується гармонійне поєднання двох типів управління закладом освіти та її компонентів: телеологічного та аксіологічного.

Принцип мінімізації дисипації (розсіювання). Практична реалізація принципу мінімізації дисипації вимагає здійснення, в першу чергу, аналізу зовнішнього середовища закладу освіти та його можливостей для самоврядного розвитку закладу

освіти. Тільки за цієї умови може бути найбільш повно визначено керівні впливи, що інтенсифікують та стратегії їх введення. Безумовно, виявлення конкретних характеристик впливу, що інтенсифікує пов'язано з аналізом внутрішніх можливостей самоврядного розвитку закладу освіти. Реалізація принципу мінімізації дисипації у рефлексивно управлінні забезпечує підвищену «життєздатність» закладу освіти внаслідок динамізму його розвитку.

Принцип єдності кооперації і спеціалізації діяльності учасників освітнього процесу. Здійснення цього принципу неможливе без наявності у кожного із суб'єктів взаємодії здатності виходити за визначені межі індивідуального досвіду та сприймати оточення дійсність «очима» інших суб'єктів. Завдяки цій здатності учасників освітнього процесу зростає ступінь кооперації їх діяльності. Причому поглиблення спеціалізації діяльності суб'єктів закладу освіти збільшують складність кооперації.

Практична реалізація принципу єдності кооперації та спеціалізації діяльності учасників освітнього процесу допоможе розв'язувати проблеми комунікаційних зв'язків між суб'єктами на основі розробки інформаційних моделей їх діяльності.

Принцип структуризації завдань і змісту рефлексивного управління вимагає розгляду кожного завдання та змісту управління конкретним об'єктом, процесом, діяльністю учасників освітнього процесу, що мають певну структуру. Структуризація завдань та змісту управління дозволяє створювати у закладі освіти напівавтономних компонентів задля вирішення конкретних завдань, що є елементами складного управлінського завдання. Компоненти при цьому користуються певною свободою в організації своєї діяльності.

Реалізація принципу структуризації завдань і змісту рефлексивного управління з урахуванням можливостей закладу освіти у практиці виключає формальний підхід не лише до створення компонентів (в організаційній структурі), й організації їх діяльності, забезпеченні поєднання вертикальних і горизонтальних зв'язків.



Принцип полікритерійної постановки і вирішення управлінських завдань вимагає обліку природної складності потреб та мотивації закладу освіти, її компонентів і одночасно потреб оточуючого середовища.

У практиці освіти поширена монокритерійна постановка завдань управління, а саме: досягнення кінцевих результатів освіти та пошук оптимального варіанта управління. Проте, така ситуація не повністю відбиває реальну дійсність. Лише в рефлексивному управлінні сукупністю критеріїв можна адекватно віддзеркалити бажання досягти кращих кінцевих результатів діяльності закладу освіти з максимально можливим і безперервним використанням зовнішніх ресурсів для забезпечення прогресивного самокерованого розвитку з найменшими витратами. Тим самим, перехід закладу освіти із стану самокерованого розвитку екстенсивного типу в самокерований розвиток інтенсивного типу забезпечує ефективне досягнення кінцевих результатів.

Принцип варіативності і гнучкості в рефлексивному управлінні закладом освіти. Цей принцип знаходиться в тісному взаємозв'язку з принципом полікритерійної постановки і вирішення управлінських завдань, оскільки, вона передбачає розробку декількох моделей реалізації загальної стратегії і, відповідно, наявність у компонентів різних варіантів реалізації особистих стратегій.

Аналіз практики внутрішнього управління показує, що для закладів освіти, які успішно реалізують свої загальні стратегії, характерні такі ознаки: забезпечення достатньо високого рівня інформованості учасників освітнього процесу про стратегію соціально-педагогічної системи, що дозволяє включити останніх у спільну діяльність її реалізації; здійснення систематичної корекції стратегії при змінах у зовнішньому середовищі і виявленні недоліків у раніше обґрунтованій стратегії; корекція компонентами своїх дій у межах загальної стратегії закладу.

У рефлексивному управлінні принцип варіативності і гнучкості орієнтує менеджерів освіти на пошук практичних стратегій впливу в рамках загальної стратегії. Впливи на соціальну групу (компонент закладу освіти) залежить від того, наскільки ці дії об'єктивно та суб'єктивно прийняті групою.

Принцип творчої активності суб'єктів орієнтує на активну взаємодію індивідуальних суб'єктів, появу спрямованості до суб'єкт-суб'єктних відносин та співтворчості. Ступінь причетності суб'єктів освітнього процесу до реалізації політики закладу освіти залежить від того у якому ступені вони відчують себе вільними у виявленні власних думок та поглядів, те, на скільки вони можуть розраховувати на зацікавленість з боку керівництва.

Принцип конструктивності діалогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, що потребує пошуку взаємоприйнятних рішень, ініціативності керівної та керівної підсистем, вільним обмін поглядами та досвідом у педагогічному товаристві.

Виокремлені закономірності та принципи можна розглядати як систему, оскільки вони віддзеркалюють не лише рівні рефлексивного управління закладом освіти, але й сукупність механізмів його самокерованого розвитку. Відкритість цієї системи передбачає можливість появи нових закономірностей і принципів.

Принцип адаптивності передбачає взаємну адаптацію цілей управління між суб'єктами діяльності за вертикальними та горизонтальними площинами управління. Таким чином, відбувається узгодження та взаємопристосування вимог та очікувань всіх учасників управлінського процесу через діалогічне узгодження, координацію всіх ланок, розробку та прийняття рішення.

Принцип моніторингу, що наголошує на необхідності проведення постійного самоаналізу та самоспрямування процесу на визначений результат з боку виконавців та зовнішній періодичний аналіз з боку керівників. Моніторинг здійснюється за моделлю аналіз початкового стану системи – аналіз кінцевого стану системи.

На початковому та кінцевому рівні заміри робить менеджер освіти, а процес відстежує виконавець. Процес саморегулювання здійснюється з використанням саморефлексії – бінарного зворотного зв'язку з самими собою і спираючись на заздалегідь визначених критеріями, нормами оцінки тощо.

### **3.4. Рефлексивний аналіз – початковий етап управління закладом освіти**

З визначення процесу рефлексивного управління як зміни стану взаємодії суб'єктів закладу освіти випливає, що кожен з його етапів характеризується сукупністю певних ознак, які віддзеркалюють його специфіку: мета, зміст взаємодії, дії керівника і підлеглих.

Початковим етапом процесу рефлексивного управління закладом освіти є рефлексивний аналіз. Він має особливе значення в цілісному процесі рефлексивного управління, оскільки призначений для розкриття минулого досвіду самокерованого розвитку закладу освіти (сутність початкового закладу освіти) та у визначенні її бажаного стану.

Рефлексивний аналіз включає три основні стадії:

- рефлексивний аналіз початкового стану закладу освіти та тенденцій її самокерованого розвитку;
- ситуаційний аналіз, зміст якого обумовлений результатами попередньої стадії;
- конкретизація ключових характеристик бажаного стану закладу освіти;

Системна характеристика вихідного стану закладу освіти може бути отримана за допомогою рефлексивного аналізу та ситуаційного минулого досвіду самокерованого розвитку закладу освіти, а також здібностей її суб'єктів до системної рефлексії. Системна характеристика містить «інформацію про сприятливі передумови та можливості того чи іншого напрямку розвитку закладу освіти або обмеженнях для нього» [326].

Рефлексивний аналіз вихідного стану соціально-педагогічної системи можна розглядати як прагнення менеджера разом з підлеглими подивитися по-іншому на заклад освіти дослідити той ґрунт, на якому виникають ідеї та припущення відносно стратегії її самокерованого розвитку.

При цьому необхідно мати на увазі, що системне уявлення менеджера про самокерований розвиток закладу освіти повинно враховувати вибір цього уявлення, яке диктується самим закладом освіти.

Менеджер має виділити з соціально-педагогічної системи проект переконструйованого досвіду її самокерованого розвитку, отриманий у результаті системної рефлексії закладу освіти, включити його в систему своїх уявних засобів і розглянути цю систему з точки зору самої цієї системи [236].

Це можливо за умови отримання повної та об'єктивної інформації, необхідної для рефлексивного аналізу, у якій можна виокремити три блоки.

Перший блок інформації виокремлено на підставі того, що рефлексивне управління закладом освіти – управління системною рефлексією суб'єктів педагогічної системи. Чим вищий рівень системної рефлексії, тим ефективніше використовуються можливості внутрішнього і зовнішнього середовища закладу освіти, тим більш оптимально здійснюється перетворення гомеостатичних механізмів самокерованого розвитку закладу освіти в гомеодинамічні. Тому, перший блок інформації – це дані про системну рефлексію суб'єктів закладу освіти.

Чим нижче рівень системної рефлексії суб'єктів закладу освіти, тим більше здійснюється невиправдана витрата своїх можливостей або дуже низька ефективність їх використання. Тому, інформація про системну рефлексію закладу освіти та її аналіз забезпечать подальше визначення таких інтенсифікуючих впливів, які призведуть до підвищення рівня системної рефлексії.

Другий блок – інформація, що використовується менеджером освіти задля рефлексії свого індивідуального досвіду (якостей особистості, діяльності та спілкування). Необхідність цього блоку інформації визначена специфікою обрання й обґрунтування на подальших етапах процесу рефлексивного управління інтенсифікуючими впливами.

Третій блок – інформація, отримана в результаті рефлексії менеджера освіти своїх особистісних якостей, взаємодії з іншими, а також їх рефлексії (індивідуального досвіду). Рефлексія дозволяє менеджера освіти здійснювати критичний аналіз свого управлінського досвіду для створення умов самокерованого розвитку закладу освіти. Через свою поліфункціональність (конструювання внутрішнього світу суб'єктів взаємодії, рефлексія особистісних якостей, рефлексія діяльності, рефлексія спілкування) рефлексія є системоутворюючим чинником в

управлінні, який визначає продуктивність управлінського мислення та ефективність визначення та реалізації інтенсифікуючих дій.

Схарактеризуємо блоки інформації на різних рівнях рефлексивного управління.

Рівень «зовнішнє середовище – заклад освіти».

На цьому рівні рефлексивне управління може бути подано у вигляді процесу взаємодії закладу освіти та представників органів управління освітою, у якому здійснюється нашарування зовнішнього управління на цикл самокерованого розвитку закладу освіти.

Стосовно першого блоку інформації заклад освіти є одночасно об'єктом, суб'єктом-джерелом і суб'єктом-користувачем.

Органи управління освітою також виступають користувачем, але зовнішньої, стосовно закладу освіти, позиції. Для того, щоб зовнішній вплив виявився досить ефективним, суб'єктові, який керує закладом освіти зверху, слід, перш за все, уточнити, яким чином заклад здійснює відбір необхідної інформації для системної рефлексії. Іншими словами, органи управління освітою займають позицію самого закладу освіти як джерела інформації.

Важливим аспектом є осмислення отриманої інформації з позиції закладу як користувача інформації. Для здобуття використовуються як традиційні методи (анкетування керівників закладу освіти, вчителів, учнів старших класів), так і діагностуючі завдання, рефлепрактичні методи.

Анкетування учасників освітнього процесу є традиційним методом для процедурно-діяльнісних аспектів його проведення. У змістовному плані анкетування як метод діагностики рівня системної рефлексії закладу освіти повинен спиратися на дані про особливості ставлення учасників освітнього процесу до їх досвіду і свого власного, про рівень готовності їх до створення образу нового досвіду, його структуризації і реконструкції причин, які призводять до ускладнень.

Діагностуючі завдання в основному призначені для керівників – директора, заступників директора, керівників методичних об'єднань та ін. Використовуються

вони для виявлення можливостей названих суб'єктів у переосмисленні досвіду закладу освіти.

Охарактеризовані методи збору управлінської інформації відносять до об'єктних для суб'єкта методів, що забезпечують пізнання системної рефлексії через діяльність учасників освітнього процесу. Вони дозволяють досліджувати системну рефлексію закладу освіти в логіці причинно-наслідкових зв'язків, тобто з позицій класичного детермінізму.

Отримана за допомогою об'єктних для суб'єкта методів інформація важлива для подальшого визначення менеджером освіти інтенсифікуючих впливів, але недостатня для визначення індивідуального досвіду закладу освіти. Для цього використовуються методи, в основі яких лежить діалог керівника і підлеглих.

Суб'єктні для керівників методи на етапі рефлексивного аналізу забезпечують:

- розкриття логіки системної рефлексії закладу освіти через спільне осмислення учасниками полісуб'єктної діалогічної взаємодії минулого досвіду;
- усвідомлення й осмислення суб'єктами взаємодії минулого досвіду закладу освіти і власного, з метою їх узгодження;
- виявлення невикористаних можливостей закладу освіти;
- навчання суб'єктів взаємодії рефлексивного аналізу ситуацій та пошуку виходу з них з урахуванням специфіки закладу освіти.

Таким чином, суб'єктні методи дозволяють керівникові не лише отримати необхідну інформацію, але й здійснити рефлексивний аналіз минулого досвіду закладу у взаємозв'язку з аналізом своєї взаємодії з іншими суб'єктами.

Вони ефективні за умови їх використання у внутрішньо-груповій взаємодії суб'єктів, пов'язаних функціональною взаємозалежністю.

Аналіз педагогічної та психологічної літератури дозволяє виділити три групи суб'єктних методів, які можуть бути використані на етапі аналізу системної рефлексії закладу освіти: аналітична для рефлексії бесіда, методи аналізу конкретних ситуацій, соціально-психологічний тренінг (рефлепрактичні методи), імітаційні ігри (ігрове моделювання) [82; 91; 309].

Рефлексивно-аналітична бесіда.

Істотна відмінність її від діагностичної полягає в тому, що менеджерів освіти і підлеглий у ході бесіди сумісно здійснюють розумову діяльність щодо рефлексії досвіду закладу освіти. Менеджер освіти проходить з підлеглими увесь процес аналізу досвіду закладу освіти, не нав'язуючи своєї позиції. Рефлексія досвіду самокерованого розвитку закладу освіти є результатом спільної діяльності керівника та підлеглих.

Методи аналізу конкретних ситуацій.

Конкретна ситуація, пов'язана з практичною діяльністю суб'єктів закладу освіти, містить у собі проблему, яку необхідно вирішити.

Існують різні класифікації ситуацій. Стосовно завдань етапу рефлексивного аналізу інтерес представляють ситуації-оцінки та ситуації-проблеми [141]. У ситуації-оцінці проблема вже вирішена, суб'єкти взаємодії повинні лише оцінити її рішення з різних позицій: зі своєї («ситуація для мене»), з позиції іншого («ситуація для іншого») та узагальненого іншого («соціальна ситуація»).

Зміст ситуації – проблеми обумовлює постановку ряду питань перед суб'єктами, які необхідно проаналізувати й запропонувати варіанти можливих відповідей. Як і для першого виду ситуацій, аналіз та рішення здійснюються з різних позицій.

Таким чином, незалежно від вибору способів вирішення ситуацій керівний суб'єкт отримує інформацію про можливості учасників освітнього процесу в переосмисленні досвіду закладу освіти та їхні проблеми.

Рефлепрактичні методи.

До рефлепрактичних методів відносяться: метод Т-груп, психодрами, соціодрами, позиційна дискусія, рефлексивна інверсія, рефлексивне інтерв'ю та ін. Основою всіх рефлепрактичних методів є групова дискусія, яка виявляється корисною в таких умовах: коли група досить мала, треба, щоб кожен був залучений до обговорення; коли рівень міжособистісних стосунків у ній гарантує плідність дискусії.

При використанні рефлепрактичних методів можна не лише виробити досвід обміну інформації з певної проблеми, але й завдяки створенню атмосфери

співтворчості об'єктувати новий смисл сенс, який надалі буде закладено в основу інноваційних елементів практичної діяльності [308]. Разом із забезпеченням керівного суб'єкта інформацією про переосмислення учасниками тренінгу досвіду закладу і свого індивідуального, ці методи дозволяють провести конкретизацію бажаного стану закладу освіти.

Імітаційні ігри (ігрове моделювання).

Управлінські імітаційні ігри – метод вивчення й аналізу досвіду самокерованого розвитку закладу освіти, який дозволяє керівникові у рефлексивному управлінні проектувати майбутній стан соціально-педагогічної системи спільно з її суб'єктами та ухвалювати рішення про ті або інші впливи на підлеглих.

Ігрова діяльність пов'язана з функціонуванням гравців, як представників тих або інших компонентів закладу освіти. Підсумком імітаційної гри є результати, досягнення яких передбачалося нею (ухвалення рішення, проєкт бажаного стану закладу освіти), а також уміння, що формуються учасниками і дають їм можливість брати участь у рішеннях реальних умовах життєдіяльності закладу. Для органів управління освітою підсумком ігрового моделювання буде інформація про рівень системної рефлексії закладу та можливостей її суб'єктів.

У другому інформаційному потоці об'єктом виступає представник органів управління освітою, а саме: особистісні якості менеджера, його діяльність, спілкування з підлеглими. Суб'єктом – джерелом, у цьому випадку, виступають менеджери, вчителі, учні. Зібрана інформація використовується менеджером для рефлексії своїх особистісних якостей та взаємодії з іншими суб'єктами.

Інформація, необхідна керівникові для рефлексії своєї діяльності, особистісних якостей, може бути отримана за допомогою використання анкет, що визначають думку учасників освітнього процесу про особистість та діяльність менеджера.

Наявність для рефлексії менеджера інформації щодо своєї особистості, діяльності, спілкування з учасниками освітнього процесу забезпечує йому умови для



розробки стратегії власної поведінки і визначення інтенсифікуючого впливу на керовану систему.

Стосовно третього потоку інформації об'єктом є менеджер освіти суб'єкт (його особистісні якості та взаємодія з суб'єктами закладу освіти), менеджери, вчителі, учні та їхня діяльність. У ролі суб'єкта-джерела та суб'єкта-користувача виступає суб'єкт управління. Якщо об'єктом, суб'єктом-джерелом та суб'єктом-користувачем стає менеджер, це саморефлексія керівного суб'єкта, яка дозволяє йому виявити й осмислити неадекватність стереотипів своєї минулої діяльності в новій обстановці.

У структурі рефлексії керівником себе як суб'єкта управління, особистості й діяльності інших можна визначити особистісну та операціональну складові.

Виокремлюються два компоненти особистісної рефлексії: професійно-особистісна орієнтація суб'єкта рефлексії, тобто його центрація «на себе» або «на іншого»; суб'єктивна включеність у ситуацію рефлексії, що виявляється через усвідомлення й осмислення рефлексуючим своєї причетності та ступенем відповідальності за результати рефлексуючих суб'єктів [78].

Особистісна орієнтація рефлексуючого і його суб'єктивна включеність визначають рефлексивну стратегію вирішення педагогічних завдань на операціональному рівні.

Рівень «заклад освіти – компонент закладу освіти». У першому інформаційному потоці об'єктом, суб'єктом-джерелом і суб'єктом-користувачем виступає окремий компонент закладу (вчителі, методичне об'єднання, клас та ін.), тобто йдеться про саморефлексію компонента. У ролі менеджера освіти, якому необхідна інформація про саморефлексію компонента, можуть бути директор, його заступник, керівник методичного об'єднання, класний керівник, а також вчитель.

Так само, як і на рівні «зовнішнє середовище – заклад освіти», для здобуття інформації про системну рефлексію компонента можуть використовуватися «об'єктні» для суб'єкта методи (анкетування, діагностуючі завдання та ін.) та «суб'єктні» для суб'єкта (методи аналізу конкретних ситуацій, рефлеппрактичні методи, імітаційні ігри).

Технологія використання «об'єктних» для суб'єкта і «суб'єктних» для суб'єкта методів, коли компонентами є групи вчителів, методичні об'єднання, батьки, залишається такий же, як і на рівні «зовнішнє середовище – заклад освіти». Це пояснюється тим, що суб'єкти взаємодії мають досить високий рівень освітньої підготовки, досвід осмислення своєї діяльності та спілкування.

У системі «вчитель-учень» виникає необхідність урахування специфіки прояву рефлексії на кожному віковому етапі навчання.

Можна визначити три сфери рефлексії:

– мислення, спрямоване на вирішення завдань, потребує рефлексії для усвідомлення власних дій;

– комунікація та кооперація, де рефлексія є механізмом виходу з позиції «над», «поза», що забезпечують координацію дій та організацію взаєморозуміння партнерів [298];

– самосвідомість, що потребує рефлексії при самовизначенні внутрішніх орієнтирів і способів розмежування Я та Не-Я [299].

Рівень «компонент закладу освіти – компонент закладу освіти».

На цьому рівні рефлексивного управління закладом акцентується увага на міжгруповій взаємодії, яка обумовлює особливості змісту інформаційних потоків, а також методів здобуття інформації. Враховуються відмінності у змісті інформаційних потоків при взаємодії в системі «вчителі – учні», «вчителі – батьки», а також «вчителі – вчителі», «методичне об'єднання – методичне об'єднання», «структурний підрозділ – структурний підрозділ». Інформаційні потоки у системі «структурний підрозділ – структурний підрозділ» представлені якнайповніше.

Першому структурному підрозділу необхідна інформація про системну рефлексію другого підрозділу і, навпаки, лише для організації взаємодії щодо підготовки і проведення спільних справ. У зв'язку з цим, інтерес для першого підрозділу більшою мірою представляє не процес системної рефлексії другого підрозділу, а її результати.

Інша ситуація виникає при дії другого і третього інформаційних блоків. Для організації ефективної діяльності структурного підрозділу, що саморозвивається,

необхідна постійна рефлексія своєї діяльності та взаємодії з іншими структурними підрозділами.

В обох цих інформаційних потоках структурний підрозділ є об'єктом, він же і є суб'єктом-користувачем. Структурні підрозділи, що взаємодіють з ним, і компоненти закладу освіти – суб'єкти – джерела. Для здобуття необхідної інформації використовуються методи: анкетування представників інших структурних підрозділів, «вільне інтерв'ю», «різні думки» та ін.

Для систем «вчителі – учні» та «вчителі – батьки» характерні всі три інформаційні потоки. Внаслідок цього учні як колективний суб'єкт «вміють вчитися у дорослих» [299].

Вчителів цікавить результат системної рефлексії колективного суб'єкта. Важливим для них в організації освітнього процесу залишається особистісна рефлексія окремого учня. Те ж саме має місце в системі «вчителі – батьки». Сукупність методів для здобуття інформації другого і третього блоків характерна і для системи «структурний підрозділ – структурний підрозділ».

Рівень «заклад освіти – особистість».

На цьому рівні представлена міжособистісна взаємодія в системі: «керівник – вчитель», «керівник – учень», «вчитель – учень» та ін. Для керівника кожної з цих систем взаємодії інтерес представляє інформація про особистісну рефлексію підлеглого, оскільки завдяки ній можлива цілеспрямована самозміна. Необхідно підкреслити, що в системах «керівник – учень» та «вчитель – учень» необхідно враховувати вікові особливості керованого, його можливості в рефлексії.

Для здобуття інформації про рівні особистісної рефлексії керованого використовуються діагностуючі завдання, «вільне інтерв'ю», рефлексивно-аналітична бесіда, «різні думки», аналіз ситуацій та ін.

Інформацію другого і третього блоків отримують тими ж методами, що і на рівні «зовнішнє середовище – заклад освіти».

Таким чином, об'єктом першої стадії рефлексивного аналізу є:

– системна рефлексія закладу освіти, його компонентів, особистісна рефлексія підлеглого;

– рефлексія менеджером себе, інших, взаємодії з іншими.

Отримані в результаті рефлексивного аналізу дані забезпечують керуючому суб'єкту розкриття досвіду самокерованого розвитку закладу освіти з позицій різних категорій учасників педагогічного процесу.

Рефлексивний аналіз як початкова стадія першого етапу рефлексивного управління закладу освіти дозволяє учасникам освітнього процесу усвідомити результати діяльності, функціонування механізмів її самокерованого розвитку як підсумку взаємодії її суб'єктів та переосмислити свою діяльність у спільній роботі.

Отримані в процесі реалізації рефлексивного аналізу (першої стадії) результати підлягають ідентифікації. Ступінь їх збігу обумовлюється рівнем розвиненості рефлексивних здібностей керівників та інших учасників освітнього процесу, тому рефлексивне управління стає вельми специфічним у кожному конкретному закладі світи не лише за його результативністю, але й за структурою організації взаємодії учасників освітнього процесу.

Неідентифіковані на стадії рефлексивного аналізу результати про вихідний стан самокерованого розвитку закладу, його системної рефлексії повинні бути перевірені під час ситуаційного аналізу. З цією метою здійснюється додатковий збір інформації, що надходить безпосередньо від учасників освітнього процесу. Ця стадія орієнтує керівників на використання при необхідності статистичних методів дослідження, що дозволяють обґрунтувати отримані результати.

Завдання щодо визначення ключових характеристик бажаного стану закладу освіти детерміноване наявністю інформації про її системну рефлексію, що містить дані як про розвиток закладу освіти у минулому, так і про тенденції самокерованого процесу. Завдяки такій інформації можливе зменшення помилок прогнозування бажаного стану закладу освіти.

При визначенні характеристик необхідно враховувати, що досягнення остаточних результатів діяльності закладу освіти має бути обумовлено інтенсивними заходами, здатними забезпечити максимально ефективне використання ресурсів його внутрішнього і зовнішнього середовища. Далі слід

конкретизувати ключові характеристики бажаного стану соціально-педагогічної системи «заклад освіти».

Рефлексивний аналіз не просто фіксує початковий стан закладу освіти як об'єкта управління, але і надає картину стану суб'єктів взаємодії – менеджера та підлеглого, внаслідок чого у процесі рефлексивного аналізу з'являється актуальний процес взаємодії суб'єктів, що відбуваються в просторі та часі [154];

- дозволяє керівникові зрозуміти динаміку самокерованого розвитку закладу освіти на основі розкриття його досвіду та виявити його позитивні аспекти;

- виявляє можливості закладу освіти та його суб'єктів, створює передумови для обрання ними траєкторії самокерованого розвитку.

Оскільки рефлексивний аналіз як етап процесу рефлексивного управління закладом освіти – полісуб'єктна діалогічна взаємодія суб'єктів закладу освіти, необхідно розмежувати дії менеджера і підлеглого, бо повноцінна діяльність не може бути притаманна жодному з них.

Дія менеджера: створення ситуації рефлексивного аналізу, фіксація в ході аналізу ключових моментів досвіду самокерованого розвитку закладу освіти за допомогою передачі певних настанов, рефлексія індивідуального досвіду (особистісні якості, діяльність та спілкування).

Дії керованого: аналіз досвіду самокерованого розвитку закладу освіти (індивідуального досвіду) у стані рефлексії.

Поле взаємодії: спільна діяльність, що виникла між керівником і підлеглим щодо відновлення та аналізу досвіду самокерованого розвитку закладу у стані рефлексії, відбір досягнутого минулим саморозвитком змісту досвіду.

Результати взаємодії: характеристика досвіду самокерованого розвитку закладу освіти; базова і поточна інформація, на основі якої відбуватиметься подальший його саморозвиток.

Саморозвиток підлеглого: опанування нового способу бачення індивідуального досвіду, вміннями здійснювати рефлексію; вміння припинити свої дії; зафіксувати вузлові моменти своїх або чужих дій; об'єктивувати систему дій; тобто перекласти її з мови безпосередніх вражень і уявлень у загальні положення,

принципи, схеми; відсторонитися, зайняти будь-яку з можливих позицій щодо своїх або чужих дій.

Саморозвиток керівника: розвиток умінь рефлексії, удосконалення уявлень про себе.

Таким чином, рефлексивний аналіз – певний якісний рівень взаємодії керівника і підлеглих, який має самостійну цінність та може розглядатися як цілісний етап процесу рефлексивного управління закладом освіти.

### **3.5. Стимулювання внутрішніх джерел самокерованого розвитку – другий етап рефлексивного управління закладом освіти**

Призначення другого етапу процесу рефлексивного управління полягає в тому, що на основі даних рефлексивного аналізу ґрунтуються керівні інтенсифікуючі впливи, що забезпечують стимулювання внутрішніх джерел самокерованого розвитку закладу освіти.

У психології поняття «вплив» пов'язують зі зміною індивідуального або групового суб'єкта: його діяльності (поведінки загалом), свідомості, окремих психологічних характеристик. Психологічний вплив покликаний ініціювати або запобігати зміні суб'єкта. Такий вплив розглядається як процес, що регулює активність між собою рівновпорядкованих систем, що взаємодіють та результатом якої є підтримка їхнього функціонального стану або зміна стану хоча б однієї з них [154].

У психологічних трактуваннях поняття «вплив» чітко виділяється як інваріант, що дозволяє розглядати його органічною єдністю двох складових: зміни суб'єктів взаємодії як результату їх взаємовпливу; регулювання активності суб'єктів взаємодії, що відбиває процесуальний аспект впливу.

Аналіз застосування поняття «вплив» у науковій літературі показує, що він характерний і для категорії «управлінський вплив», тому це варто покласти в основу визначення керівного інтенсифікуючого впливу в рефлексивному управлінні закладом освіти.

В управлінській літературі інтенсифікація розглядається у зв'язку із проблемою підвищення результативності діяльності закладу освіти, розробки педагогічної й управлінської інноватики.

«Заклад освіти повинен навчитися розвивати свій внутрішній потенціал і одночасно підвищувати коефіцієнт корисної дії його використання» [325].

Досліджуючи інноваційні процеси в закладі освіти, можна зробити висновок, що при їх використанні нарощується потенціал освітньої установи [325]. Поняття «інтенсифікація» у цьому випадку не вживається, але пов'язується зі зростанням ефективності діяльності у зв'язку з упровадженням інновацій та розвитку.

Таким чином, характер інтенсифікації – це зміна стану соціально-педагогічної системи, окремих освітніх процесів, пов'язаний з ростом ефективності діяльності суб'єктів діяльності.

Керівний інтенсифікуючий вплив можна визначити як той, що забезпечує динамічну трансформацію закладу освіти зі стану «екстенсивного самокерованого розвитку» у стан «інтенсивного самокерованого розвитку» за допомогою створення умов для власної активності закладу освіти та його компонентів, зростання ефективності використання власного потенціалу й можливостей, породжуваних навколишнім середовищем.

Інтенсифікуючий вплив не повинен і не може мати характер адміністративного примусу, він має створювати умови, за яких заклад освіти природно розвивався внаслідок зростання ефективності використання можливостей свого зовнішнього й внутрішнього середовища. Тому, інтенсифікуючий вплив загалом слід розглядати як необхідну умову переходу закладу з одного якісного стану в інший. Без такого впливу перехід в новий якісний стан неможливий, тому що заклад освіти буде лише відтворювати своє минуле, яке характеризується екстенсивними змінами.

Достатньою умовою такого переходу є зміна особистісної позиції менеджерів взаємодії з підлеглими при орієнтації насамперед «на інших», а не «на мету». Якщо ця умова не буде виконуватися, то заклад освіти відкине інтенсифікуючий вплив.

Функції інтенсифікуючого впливу. Згідно з метою рефлексивного управління, визначення поняття «інтенсифікуючий вплив», головною функцією якого можна назвати регуляцію самокерованого розвитку закладу освіти й засновану на ній саморегуляцію, забезпечують його динамічну трансформацію з одного якісного стану в інший.

Як додаткові функції інтенсифікуючого впливу слід виокремити: функцію, що підтримує й забезпечує збереження таких властивостей закладу, від яких залежить стабільність отриманих раніше позитивних результатів; функцію, що спонукає, реалізує стимулювання самокерованого розвитку закладу освіти до максимально ефективного використання можливостей його внутрішнього й зовнішнього середовища; функцію, що перетворює та виражається в конструктивній зміні суб'єктів взаємодії щодо зростання їхніх можливостей (наращування потенціалів саморозвитку).

Керівні інтенсифікуючі впливи слід розглядати як резонансні.

У психолого-педагогічних дослідженнях визначається розвиваючий характер резонансних впливів, що мають ненасильницький характер та сприяють зміні соціально-педагогічної системи, окремих процесів закладів освіти, що пов'язані з ростом ефективності діяльності його суб'єктів.

Для того, щоб інтенсифікуючий вплив був резонансним, необхідно виходити з максимальної його відповідності фактичному стану закладу освіти, який має забезпечувати узгодження індивідуального досвіду закладу освіти й суспільного, який знаходить свій відбиток в цьому впливі.

Коли дотримуватися зазначених вимог, резонансний характер інтенсифікуючого впливу виявляється в таких його результатах:

- у створенні підґрунтя для побудови закладом освіти і його компонентами циклу самокерованого розвитку;
- у безперервному спіралеподібному розвитку закладу освіти до повного й ефективного використання всієї сукупності зовнішніх і внутрішніх ресурсів.

Для виконання ролі резонансного впливу, що інтенсифікує повинен здійснюватися на трьох рівнях: мотиваційному, інформаційному, операційному.



Через мотивацію відбувається узгодження зовнішніх впливів, у яких містяться нормативи, що віддзеркалюють суспільний досвід, з індивідуальним досвідом суб'єкта.

Дослідження мотивів і мотивації в аспекті визначення керівних впливів, що інтенсифікують передбачає інтеграцію різних підходів до вивчення мотивації закладу освіти і його компонентів.

Інтеграція різних підходів дозволяє назвати адекватні впливи, що інтенсифікують, обґрунтувати їх призначення.

Лише образ поліфонічної взаємодії безлічі різноманітних складових повинен слугувати підставою всіх наших спроб розібратися в процесах реальної дійсності [38].

Відповідно до інтегративного підходу мотиви й мотивація закладу в руслі концепції рефлексивного управління можуть бути охарактеризовані:

- на виникнення й прояв мотивації закладу освіти впливають як зовнішні умови (об'єктивна обумовленість), так і його досвід, сформований у процесі життєдіяльності (суб'єктивна обумовленість);
- зовнішній вплив на самокерований розвиток закладу освіти відбивається на мотивах учасників освітнього процесу, що виявляються в міжособистісній, груповій і міжгруповій взаємодії;
- у процесі самокерованого розвитку, що включає узгодження індивідуальних мотивів учасників освітнього процесу і їх «підпорядкування» зовнішнім керівним впливам, складаються основні групові мотиви закладу освіти, його компоненти як соціальна спільність, які є підставою для їх активності;
- головні групові мотиви виявляються в диференційованій схильності до сприйняття зовнішніх впливів і її готовності до обрання стратегій діяльності.

У кожної людини (соціальної групи) існує орієнтація, що мотивує її на розвиток [130]. Це мотиви: самовираження, самоствердження, самореалізації.

Наступна група мотивів – такі, за якими особистість, соціальна група вступає у взаємодію з іншими. Вони визначають засіб спілкування, результат взаємодії,

відносини між взаємодіючими суб'єктами. Мотиви цієї групи визначають обрання суб'єктами стратегій поведінки в ході взаємодії.

У соціальній психології виокремлюють шість мотивів взаємодії суб'єктів: мотив максимізації загальної перемоги (інакше, мотив кооперації), мотив максимізації власної перемоги (індивідуалізм), мотив максимізації щодо перемоги (конкуренція), мотив максимізації перемоги іншого (альтруїзм), мотив мінімізації виграшу іншого (агресія), мотив мінімізації відмінностей у перемогах (рівність) [53].

Відповідно до вихідної мотивації суб'єкта взаємодії, можна позначити п'ять основних стратегій його поведінки у конфліктній взаємодії (на основі класифікації К. Томаса і Р. Кілмена):

- «протидія» – стратегія, відповідна мотивові максимізації власної перемоги, що й характеризується відкритою боротьбою за свої інтереси, завзятим відстоюванням власної позиції;

- «запобігання» – відповідає мотиву мінімізації перемоги іншого. Зміст цієї стратегії – запобігання контакту, взаємодії, у втраті власних цілей для перешкоди перемоги іншого;

- «поступливість» – стратегія, орієнтована на реалізацію мотиву альтруїзму. Вона характеризується тим, що людина (соціальна група) жертвує власними цілями заради досягнення мети партнера (іншої соціальної групи);

- «компроміс» – стратегія, що дозволяє реалізувати мотив мінімізації відмінностей у перемогах. Суть цієї стратегії – в неповному досягненні цілей суб'єктами взаємодії заради умовної рівності;

- «співробітництво» – стратегія відповідно до мотиву кооперації або мотиву конкуренції. Спрямована на повне задоволення суб'єктами своїх інтересів [209].

Безумовно, при визначенні інтенсифікуючих впливів необхідно враховувати панівний соціальний мотив закладу освіти, його компонентів, особистостей.

У рамках концепції рефлексивного управління вплив мотивів може здійснюватися через системну рефлексію.

Об'єктом системної рефлексії закладу освіти є його досвід самокерованого розвитку. Переосмислення цього досвіду дозволить виявити позитивні аспекти

самокерованого розвитку; уникнути труднощів і реконструювати причини їхнього виникнення; перебудувати образ бажаного стану, здійснити вибір траєкторії самокерованого розвитку на основі колишнього досвіду.

Таке твердження ґрунтується на психологічних фактах:

1. Системна рефлексія суб'єкта виникає за наявності проблемно-конфліктної ситуації, у якій попередні стереотипи життєдіяльності не дозволяють досягти позитивних результатів в умовах, що якісно змінилися.

2. Рефлексія дозволяє суб'єктові усвідомити свій досвід не тільки на рівні мислення, але й на рівні почуттів та емоцій. Оскільки емоції беруть участь у формуванні мотиву, то вони наповнюють його енергією, надаючи більшої сили й стійкості.

3. Системна рефлексія соціальної групи забезпечує організацію нового в результаті співтворчості своїх членів, що сприяє виникненню й прояву мотиву співробітництва.

Важливим моментом є системна рефлексія закладу освіти своєї мотивації, тобто її усвідомленість, переосмислення. Мотив можна уявити у вигляді складного інтегрального утворення, у якому всі компоненти (нестаток, ціль, причини вибору цілей, шляхи їх досягнення) усвідомлені.

За твердженням Е. Ільїна, структуру мотиву становлять:

– потребнісний блок, у який входять: соціальні й біологічні потреби, повинність і мотиваційна установка. Компоненти цього блоку повинні пояснити, чому в людини виникла потреба щось зробити;

– блок, що включає переваги, інтереси, схильності, рівень домагань, оцінку умов досягнення мети (зовнішніх ситуацій) і своїх можливостей, моральний контроль (переконання, установки, ідеали, цінності, відносини). Цей блок відповідає за розв'язання питання: чому спонукання стало реалізовуватися саме так;

– цільовий блок, який складається з потребнісної мети, опредмеченої дії, процесу задоволення потреби. Компоненти цього блоку пояснюють, для чого відбувається дія, вчинок, який їх зміст [131].

Визнаючи усвідомленість виокремлених компонентів мотиву, зауважують, що можливі випадки, коли не потрібне усвідомлення всіх компонентів, наприклад, при здійсненні звичних стереотипних дій. У такому випадку дії автоматизувалися й не вимагають свідомого контролю.

Наголошують, що завдяки «процесу «переходу дій і відповідних спонукань на автоматичний рівень звільняється свідомість, діяльнісні й мотиваційні можливості людини спрямовуються на нові, дотепер недоступні зони життєдіяльності. Навчити людину регулювати цей процес – важливе практичне завдання педагогіки й практики управління, будь-якого впливу на особистість» [28].

У ході осмислення мотивів відбувається явище, назване в психології «боротьбою мотивів» або «боротьбою всередині мотиву».

«Боротьба всередині мотиву» зводиться до боротьби бажань, спонукань, цілей, способів дій, тобто компонентів мотиву. Результатом цієї «боротьби» виступає вибір мети й способів дії.

У процесі системної рефлексії мотивації осмислюються не тільки компоненти мотиву, але й їх взаємозв'язки.

Системна рефлексія закладом освіти своєю мотивацію повинна здійснювати відповідно до етапів утворення мотиву.

Першу стадію виділяють як прийняття людиною стимулу, формування потреби й первинного абстрактного мотиву. Під його впливом виникає прагнення до пошуку конкретної мети, яке відбувається на другій стадії формування мотиву.

Друга стадія – пошукова активність (внутрішня й зовнішня), пов'язана з перебором можливих засобів задоволення потреби за певних обставин: умов досягнення мети, своїх схильностей, інтересів, цінностей, переконань, своїх можливостей.

Третя стадія – вибір конкретної мети й формування наміру її досягнення. Формування цього наміру приводить до виникнення в людини прагнення досягати реальної й конкретної мети [131].

Наявність стадій формування мотиву дозволяє говорити про рефлексію побудови людиною (соціальною групою) своїх мотивів.

Таким чином, вплив інтенсифікації на процес самокерованого розвитку закладу освіти через її системну рефлексію на мотиваційному рівні забезпечує як актуалізацію мотивів «розвитку», так і формування відповідної мотивації.

На інформаційному рівні вплив, що інтенсифікує реалізується як узгодження інформації, що міститься в ньому, з базовою й поточною інформацією.

Кожна інформація відбиває її розуміння частково або загалом. Інформація – це певна сукупність відомостей про навколишній світ, події, діяльність. Формою подання є повідомлення, але не будь-яке повідомлення може вважатися інформацією. Таким є тільки повідомлення, що зменшує невизначеність у тій галузі, до якої воно відноситься [258].

Інтенсифікуючий вплив на інформаційному рівні можна розглядати як форму передачі інформації, тобто як повідомлення. Але, при цьому, важливо мати на увазі, що інтенсифікуючий вплив не просто транслює ту або іншу норму, вимагає її виконання, а узгоджує її з уявленнями закладу освіти про свій досвід самокерованого розвитку. Зміст базової й поточної інформації може збігатися, а може й розходитися з тією, що вводиться, але в кожному разі керівний інтенсифікуючий вплив повинен його враховувати. У цьому сенсі інтенсифікуючий вплив стає «узгодженим» повідомленням.

Керівний інтенсифікуючий вплив через системну рефлексію забезпечує узгодження досвіду закладу освіти, відбитого в базовій і поточній інформації, із суспільним досвідом, що міститься у вигляді певних нормативів.

Дійсно, застосування за допомогою інтенсифікуючого впливу в системі рефлексії закладу освіти певного керівного нормативу, підвищує рівень рефлексії. Тим самим, він сприяє ґрунтовному переосмисленню закладом освіти свого досвіду в контексті суспільного. Про вихід закладу освіти на рефлексивну позицію можна судити зі зміни опису свого досвіду, а саме його напрямку. На підставі нового бачення свого досвіду закладу освіти завершує цикл системної рефлексії самовпливом на базову й поточну інформацію.

Вплив можна вважати інтенсифікуючим тоді, коли інформація значима суттєва для індивідуального або групового суб'єкта, відповідає їхньому колишньому

досвіду. Саме цей варіант рефлексивного управління спостерігається в практиці закладу освіти.

На операційному рівні керівний інтенсифікуючий вплив розглядається як такий, що впливає на сукупність узагальнених дій і операцій, які утворюють цикл самокерованого розвитку закладу освіти як соціальної групи.

Відомо, що реальний розвиток – це завжди «діалектична єдність, синтез алгоритмічних і неалгоритмічних процесів» [164]. Іншими словами, йдеться про творчу й нетворчу складові самокерованого розвитку.

Наявність двох складових самокерованого розвитку закладу освіти визначає два типи рефлексивного управління: в одному випадку управлінський вплив адресується алгоритмічній, у другому – неалгоритмічній складовій. Їхня вага на етапах самокерованого розвитку закладу освіти різна.

На біфуркаційному етапі самокерованого розвитку закладу освіти творчість значно зростає у порівнянні з адаптаційним самокерованим розвитком, тому великого значення на першому етапі набуває рефлексія, що є невід’ємним компонентом творчості.

Підвищити рівень системної рефлексії можна за допомогою впливу на рефлексивні дії суб’єктів. У цьому випадку керівник проходить із підлеглим увесь «шлях» системної рефлексії, не нав’язуючи йому свої думки. Для того, щоб керована система здійснила цикл самокерованого розвитку, менеджер освіти під час «спільного руху» визначає для суб’єктів певні «підстави».

На вибір «підстав» менеджера освіти впливає цілий ряд факторів.

По-перше, слід виходити з особливостей рівня рефлексивного керівництва, тому що він визначає діапазон пошуку тих або інших «підстав».

По-друге, фактор обліку індивідуальних особливостей суб’єкта (підлеглого) регулює спрямованість керівного впливу на алгоритмічну чи неалгоритмічну складову самокерованого розвитку.

Загалом можна констатувати, що інтенсифікуючий вплив на операційному рівні забезпечує технологічність самокерованого розвитку закладу освіти та його компонентів.

Інтенсифікуючий вплив як резонансний є багаторівневий, цілісний процес, що постійно розвивається.

Як цілісний процес розвитку інтенсифікуючий вплив має свою логіку наближення до самокерованого розвитку закладу освіти на його біфуркаційному етапі. Оскільки це наближення здійснюється через системну рефлексію, що торкається глибинних шарів життєдіяльності, то необхідна така логіка, яка б виключила можливість повного заперечення досвіду самокерованого розвитку закладу освіти й забезпечила нарощування потенціалу на його ґрунті.

Визначають етапи, що становлять логіку наближення керівного інтенсифікуючого впливу до процесу самокерованого розвитку закладу освіти.

Ініціюючий етап – створення й поглиблення проблемно-конфліктної ситуації (ініціювання системної рефлексії закладу освіти). Для цього важливо, щоб виникла проблемно-конфліктна ситуація, яка б:

- 1) відбивала творчу кризу, де поєднано як позитивні, так і негативні моменти;
- 2) носила не руйнівний, а творчий характер. Це можливо лише тоді, коли стан кризи сприяє пошуку нового.

Слід зазначити, що сама по собі проблемно-конфліктна ситуація може й не призвести до системної рефлексії. «Зустрівшись із проблемою, суб'єкт натрапляє на якусь перешкоду. Для подолання перешкоди, як правило, колишнього досвіду буває недостатньо, і суб'єкт змушений визнати свою неспроможність, пов'язану із глибинними прошарками людської особистості (рівнем самооцінки, домагань, образом свого Я). Суб'єкти можуть або відмовитися від розв'язання проблемно-конфліктної ситуації, або, навпаки, знайти в собі сили й вирішити її» [189].

Вирішення суб'єктом конфліктної ситуації, яка характеризується невизначеністю, може здійснюватися з різних позицій: включеній («Я в ситуації»), формально-узагальненій («Ситуація в мені») та рефлексивній [196].

1. Включена позиція – суб'єкт сприймає себе як такого, що знаходиться ніби в епіцентрі ситуації. «Ситуація описується як повністю незалежна від самого суб'єкта й тих зусиль, які він здійснює» [196]. Цілісне бачення ситуації відсутнє. Ситуація

складається з окремих елементів, змінюючи які, суб'єкт намагається вийти з неї. При цьому, ним використовується проста переорганізація зовнішніх факторів, що приводить до виникнення тих же проблем у нових умовах.

2. Формально-узагальнювальна позиція протилежна попередній. Суб'єкт сприймає ситуацію тільки як результат власних неправильних дій. Це призводить до значної втрати об'єктивності.

Обидві ці позиції не припускають аналізу ситуації, на додаток, жодна з них не є продуктивною щодо розв'язання, а скоріше слугує для виправдання суб'єктом себе, самозвинувачення, або фантазіями про бажане майбутнє. [196].

3. Рефлексивна позиція суб'єкта дозволяє здійснити ефективне вирішення проблемно-конфліктної ситуації внаслідок переосмислення ним свого колишнього досвіду.

Виходячи з наявності рефлексивної позиції, можна стверджувати, що основне призначення впливу на ініціувальному етапі полягає в поглибленні проблемно-конфліктної ситуації таким чином, щоб спрямувати процес переосмислення суб'єктом себе й своєї діяльності на творчість.

Другий етап – перетворюючий, орієнтований на вдосконалювання рефлексивних дій підлеглих.

Значимість цього етапу очевидна, у зв'язку з аналізом рівня рефлексії підлеглих. Так, найчастіше підлеглі спираються на ситуативні орієнтири й вважають їх підставами своїх рефлексивних дій. По-іншому, суб'єкти усвідомлюють свій колишній досвід, але при цьому використовують лише одиничні орієнтири.

На другому етапі інтенсифікуючий вплив забезпечує використання підлеглими узагальнених, позаситуативних орієнтирів при виконанні рефлексивних дій, у рамках цілісної системної рефлексії закладу освіти.

Під дією інтенсифікуючого впливу регулюється процес системної рефлексії, відбувається переосмислення можливостей закладу освіти, здійснюється перехід до створення проєкту нового досвіду, а це вже новий етап інтенсифікуючого впливу на самокерований розвиток закладу освіти.



Третій етап – створення нового сенсу досвіду самокерованого розвитку закладу освіти.

Суттєвою ознакою етапу створення, що інтенсифікує вплив, є його спрямованість на набуття нового досвіду підлеглими. Причому вплив на цьому етапі приводить до проектування нового досвіду не тільки на основі колишнього індивідуального досвіду, але й нових ціннісних орієнтирів.

Імовірність динамічного переходу закладу освіти з одного стану в інший збільшується, якщо він відповідає ряду вимог.

1. Адекватність впливу визначається відповідно до поточного стану закладу освіти й об'єктивно обумовлених можливих траєкторій її самокерованого розвитку.

2. Активність впливу визначається його спрямованістю на актуалізацію потенціалу самокерованого розвитку.

3. Динамічність впливу визначається у прискореному переході від одного етапу наближення до іншого.

4. Постійний позитивний зворотний зв'язок у процесі впливу, що підсилює зміни в переосмисленні суб'єктами власного колишнього досвіду.

Особливе значення на створюючому етапі процесу рефлексивного управління закладу має стратегія інтенсифікуючого впливу. Вагомість стратегії полягає в тому, що вона презентує деякий загальний підхід до планування впливу використовуваними при цьому процедурами.

Якщо стратегії «стали звичними для суб'єкта впливу й здобули для нього позитивну особистісну значимість», то вони багато в чому визначають і протікання здійснюваних ним спонтанних, заздалегідь не спланованих впливів [32].

Управління закладом освіти – це взаємодія особистостей, тому виокремлення стратегій управлінських впливів може здійснюватися відповідно до трьох різних типів міжособистісної взаємодії: імперативу, маніпуляції й діалогу.

Імперативна стратегія управлінського впливу характеризується як авторитарна. Вона використовується з метою досягнення контролю над діяльністю підлеглих, примусу їх до певних дій або рішень. При цьому, мається на увазі, що

примус з боку менеджера освіти завжди усвідомлюється підлеглими, які в цьому випадку розглядаються лише як пасивні об'єкти впливу.

Застосування імперативних впливів в управлінській практиці ефективне в екстремальних ситуаціях, коли потрібне прийняття оперативного рішення в умовах дефіциту часу. Як правило, цей вплив досягає свого результату у випадку його відповідності до вже сформованих мотивів особистості підлеглого.

Проте, для стимулювання внутрішніх джерел самокерованого розвитку суб'єктів закладу освіти він досить неефективний, тому що норми й цінності, правила й суспільні вимоги, передані підлеглим таким чином, не стають частиною їхніх внутрішніх особистісних переконань, залишаються зовнішніми, «запозиченими легко зникаючим сенсом їхньої свідомості» [49]. Тому, напевно, необхідно говорити про безпосереднє використання імперативної стратегії при застосуванні інтенсифікуючого впливу.

Маніпулятивна стратегія впливу досить поширена в міжособистісній взаємодії, зокрема, управлінській практиці. Вона припускає вплив на партнерів по взаємодії з метою досягнення своїх схованих намірів. «При маніпулятивній стратегії ціль впливу прямо не проголошується, а досягається за допомогою активності реципієнта, що організується суб'єктом впливу так, щоб вона спрямовувалася в бажаному для нього напрямку» [32].

Загалом професію педагога, «менеджера освіти» можна віднести до таких, що найбільше піддаються маніпулятивній деформації. «У будь-якому навчанні завжди наявний елемент маніпуляції (зробити урок цікавішим, змотивувати дітей, залучити їхню увагу тощо). Це часто призводить до формування у педагогів стійкої особистісної установки пояснити, навчити, довести. Доречно в галузі предметного навчання ця установка може пагубно позначитися й на міжособистісних відносинах учителя з іншими» [54].

Рефлексивне управління, розглянуте в системотехніці, є не що інше, як реалізація маніпулятивної стратегії впливу, який завжди організовано як приховане спонукання підлеглих до здійснення певних дій.

Якщо професійна рефлексивна позиція менеджера освіти базується на його особистісній центрації «на іншого», то він виходить із цілей взаємодіючого з ним суб'єкта, що в цілому виключає використання ним маніпулятивної стратегії впливу, оскільки вона не створює умов для саморозвитку особистості.

У випадку ж особистісної центрації «на себе» рефлексія менеджера освітнякцентується на власних проблемах, що в практичній діяльності призводить його до прагнення отримати результат за будь-яку ціну.

По-іншому, виникає ситуація, коли підлеглий розглядається як засіб для досягнення менеджером освіти або власних, або нормативних цілей, і тому в управлінській взаємодії домінує маніпулятивна стратегія впливу.

Така ситуація узгоджується з концепцією рефлексивного управління в системотехніці, що ґрунтується на натуралістичному розумінні рефлексії. Але вона неприйнятна в рамках розроблювальної концепції рефлексивного управління, в основі якої лежить гуманітарно-культурологічний підхід до рефлексії. Порівняння імперативної й маніпулятивної стратегій управлінського впливу приводить до виявлення їх внутрішньої подібності:

- підлеглі розглядаються як об'єкти впливу менеджеру освіти;
- суб'єкт впливу реалізує певну позицію, пов'язану або з досягненням власних цілей, або зі здійсненням нормативних цілей;
- у впливах спостерігається нехтування менеджером освіти цілями підлеглого;
- у впливах можливий діалог, який «несе службову, методичну функцію, не передбачаючи зміни позиції суб'єкта впливу» [32].

Обидві описані вище стратегії характеризують монологічну взаємодію менеджера освіти й підлеглих. «Людина, яка розглядає іншого як об'єкт свого впливу, по суті спілкується сама з собою, зі своїми цілями й завданнями, не бачить співрозмовника, ігнорує його» [32].

Цей висновок щодо використання монологічних стратегій впливу може стосуватися й управлінської взаємодії.

Монологічні впливи в управлінні мають високий тактичний ефект, але низьку стратегічну результативність, тому їх використання як стратегії інтенсифікуючого впливу призведе до низької ефективності його реалізації.

Діалогічна стратегія впливу дозволяє перейти від фіксованої на собі установки до такої, яка спрямована на особистість підлеглого, її розвиток.

Діалог – це рівноправна суб'єкт-суб'єктна взаємодія, що має на меті взаємний саморозвиток менеджера освіти і підлеглих. У діалогічній взаємодії кожен із суб'єктів має право на індивідуальну позицію, яка може змінюватися в процесі діалогу. Для освітньої управлінської практики доречне використання терміну «розвивальна» для характеристики діалогічної стратегії впливу, який відбиває те, що «генеральний шлях сприяння розвитку особистості полягає в стимулюванні внутрішніх його джерел» [32].

Для того, щоб діалогічний вплив став розвивальним, необхідна проблематизація взаємодії (зміст взаємодії повинен складати проблеми й невирішені питання). А це відбувається при інтенсифікуючому впливі, який, згідно з концепцією рефлексивного управління закладом освіти, повинен уводитися на етапі біфуркаційного самокерованого розвитку, що характеризується невизначеністю й унаслідок цього проблематичністю вибору закладом освіти траєкторії свого розвитку.

Цілеспрямованість діалогічних впливів менеджера освіти в рефлексивному управлінні проявляється в тому, що він, ніби споглядаючи процес взаємодії й свою роль у ньому, співвідносить усвідомлене із цілями самого закладу, відповідним чином корегує свою діяльність і діяльність суб'єктів, які з ним взаємодіють.

Діалогічна стратегія інтенсифікуючого впливу забезпечує стимулювання суб'єктності підлеглих, властивої до впливу, яка не є проекцією керівних впливів.

Відмінність у використанні діалогічної стратегії інтенсифікуючого впливу на різних рівнях рефлексивного управління полягає в тому, що в системах, де всі суб'єкти – дорослі, які мають певний професійний статус, йдеться про стимулювання їхньої суб'єктності до максимально ефективної реалізації своїх можливостей.

У діалогічних інтенсифікуючих впливах утримуються монологічні впливи щодо орієнтації на нормативи, пов'язані з суспільними цінностями, на мотиваційному рівні їхньої реалізації.

Другий етап процесу рефлексивного управління реалізується як полісуб'єктна діалогічна взаємодія менеджера освіти підлеглих.

Дії менеджера освіти: створення умов для виходу в системну рефлексію, визначення способів інтенсифікуючого впливу і їх реалізація.

Дії підлеглих: відновлення колишнього досвіду закладу освіти й індивідуального досвіду в рефлексивній позиції, ставлення до нього, виділення в індивідуальному досвіді позитивних аспектів і недоліків, опора на максимальне використання можливостей закладу при створенні проекту нового досвіду й вибору траєкторії самокерованого розвитку.

Поле взаємодії: спільна діяльність, що виникає під час вибору суб'єктом траєкторії самокерованого розвитку.

Результат взаємодії: вибір суб'єктами закладом освіти траєкторії його самокерованого розвитку.

Саморозвиток підлеглих: ускладнення способів реалізації позиції «самоврядування».

Саморозвиток менеджера освіти: зміна позиції в оцінці внутрішніх і зовнішніх ресурсів закладу освіти.

Таким чином, можливо зробити висновок, що на цьому етапі відбувається ускладнення характеру взаємодії. Якщо на етапі рефлексивного аналізу провідна роль належала керівнику, то на етапі визначення й введення інтенсифікуючого впливу на партнерів за взаємодією – практично однакові права й обов'язки. Тим самим, специфічність змісту спільної діяльності на цьому етапі визначає наростання суб'єктних властивостей підлеглих, інтеграції їх дій та менеджера освіти.

### **3.6. Забезпечення стійкої орієнтації соціально-педагогічної системи на самовідновлення механізмів розвитку – третій етап рефлексивного управління**

Основне призначення цього етапу полягає в забезпеченні стійкого самокерованого розвитку закладу освіти щодо самовідновлення його механізмів на основі максимально ефективного використання ресурсів власного внутрішнього й зовнішнього середовища.

Йдеться про збереження стійкості самокерованого розвитку закладу освіти на нестійкому біфуркаційному етапі. Головне при цьому не жорстке збереження обраної траєкторії самокерованого розвитку, а забезпечення стійкої орієнтації соціально-педагогічної системи на самовідновлення механізмів розвитку й максимально ефективного використання власних ресурсів.

Керівний вплив на цьому етапі покликаний стабілізувати самокерований розвиток закладу для ефективного використання своїх можливостей і ресурсів зовнішнього середовища.

Біфуркаційний самокерований розвиток, загалом, програмно не керований, але оскільки в ньому виділено три стадії (самопізнання, самовизначення й самореалізація), з'являється можливість стосовно третьої стадії використовувати програмний підхід. Проте реалізація принципів програмного управління має в цьому випадку певну специфіку, яка обумовлена інтенсифікуючим впливом, що забезпечує стійкість самокерованого розвитку закладу освіти. Як інтенсифікуючий вплив розглядається позитивний зворотний зв'язок [30], що має динамічний характер і відіграє роль нового принципу відбору закладом освіти своїх станів, механізмів і ін.

Позитивний зворотний зв'язок стає фактором перекладу механізмів з гомеостатичних у гомеодинамічні. Він виконує інтенсифікуючу функцію на третьому етапі процесу рефлексивного управління закладом освіти, стимулюючи максимальне використання своїх можливостей і ресурсів зовнішнього навколишнього середовища, що у свою чергу припускає розробку комплексно-цільових програм переходу закладу освіти до бажаного стану. Але на відміну від традиційного набору цільових програм (комплексно-цільової програми закладу

освіти, програм заступників директора, методичних об'єднань) йдеться про створення банку погоджених цільових програм.

Принципова відмінність банку погоджених цільових програм полягає в тому, що до складу типових блоків програм, включених у банк, входить цілий ряд додаткових «реквізитів», які показують місце програм, роль і порядок їх взаємодії тощо [135].

Встановлення взаємозв'язків характерне для всього циклу формування банку цільових програм. Воно передбачає узгодження програм на всіх етапах їх розробки. Проте, в методичних рекомендаціях із програмно-цільового управління закладом освіти узгодження комплексно-цільових програм у системі не передбачається, що призводить до втрат, обумовлених невикористанням наявних у закладу освіти можливостей, ресурсів зовнішнього середовища.

У науковій літературі щодо внутрішкільного управління як принципу об'єднання цільових програм у систему використовується принцип головної ланки, відповідно до якого визначають основну й часткові комплексно-цільові програми. Зв'язок між основною й частковими цільовими програмами здійснюється через педагогічні ради, конференції та ін. Однак, такий підхід призводить до зниження комплексності часткових програм через концентрацію багатоцільових заходів в основній програмі, розриву взаємозв'язків всередині них. Одностороння залежність часткових програм від основної ускладнює досягнення головних цілей закладу освіти, управління реалізацією основної комплексно-цільової програми закладу освіти та викликає значні ускладнення.

Формування комплексно-цільових програм повинно базуватися не стільки на виділенні основної й часткової програм, скільки на одержанні «ефектів» від міжпрограмної взаємодії, тобто на поліпрограмному ефекті [135]. Такий ефект – якісно новий, невластивий окремим комплексно-цільовим програмам, результат їхньої спільної реалізації.

Основним джерелом взаємозв'язку цільових програм слугує концепція закладу освіти, комплексні багатоцільові справи. Реалізація цільових програм у

цьому випадку дозволяє отримувати ефекти, що підвищують результативність не однієї, а декількох програм.

Узгодження програм забезпечує максимальне використання можливостей і ресурсів зовнішнього середовища в процесі підготовки й проведення різних комплексних заходів. Виникнення горизонтальних зв'язків між цільовими програмами обумовлене необхідністю розробки комплексних справ, реалізація яких веде до появи ефекту міжпрограмової взаємодії.

До найбільш характерних типів поліпрограмового ефекту можна віднести: ефект від кооперації, ефект від типізації й ефект від координації.

Ефект від кооперації досягається за допомогою доцільного розподілу ресурсів між цільовими програмами, спільного використання електронно-обчислювальної техніки, поширення нововведень за окремими цільовими програмами в інтересах інших програм, прискорення й підвищення якості роботи, максимального використання можливостей закладу освіти, скорочення тимчасових і трудових витрат за допомогою спільного виконання.

Ефект від типізації забезпечується за рахунок застосування результатів, отриманих від реалізації окремих комплексно-цільових програм, скорочення паралелізму й дублювання робіт.

Ефект від координації пов'язаний із запобіганням втрат від неузгодженого виконання взаємозалежних видів діяльності за комплексно-цільовими програмами за допомогою взаємоінформування, узгодження дій і взаємозв'язків інтересів виконавців програм. Він підсилюється при розробці інформаційних моделей, призначених для найбільш повного й точного виявлення всієї сукупності інформаційних взаємозв'язків, необхідних для реалізації окремих завдань комплексно-цільових програм.

У результаті створення банку взаємопов'язаних комплексно-цільових програм і їх реалізації максимально використовується потенціал закладу, узгоджуються інтереси його суб'єктів і здійснюється досить продуктивний перехід закладу освіти з одного якісного стану в інший. Це досягається завдяки поєднанню поліпрограмових ефектів із прямими від реалізації комплексно-цільових програм.



Необхідність у системній рефлексії на третьому етапі процесу рефлексивного управління закладом освіти, виникає у зв'язку з появою тих або інших ускладнень на шляху реалізації зробленого на другому етапі вибору траєкторії самокерованого розвитку. Ініціатором рефлексії завжди виступає заклад освіти (компонент закладу освіти). Спільна діяльність менеджера освіти й підлеглих за системною рефлексією організується в напрямку реконструкції причин ускладнень і створення проект їх ліквідації. Технологія спільної діяльності за системною рефлексією на цьому етапі спрощена, тому що переосмисленню піддається не весь досвід, а лише окремі його елементи.

Таким чином, реалізація третього етапу процесу рефлексивного управління забезпечує:

- стійку перевагу на біфуркаційному етапі самокерованого розвитку тенденції закладу освіти і його компонентів до максимального використання своїх можливостей і ресурсів навколишнього середовища за допомогою впровадження в механізми самокерованого розвитку позитивного зворотного зв'язку, що виконує роль стимулу інтенсифікації розвитку;

- технологічного переведення гомеостатичних механізмів самокерованого розвитку закладу в гомеодинамічні на основі створення банку взаємопов'язаних комплексно-цільових програм, реалізація яких веде до поліпрограми ефектів.

Взаємодія суб'єктів закладу на цьому етапі набуває якісно іншого рівня, що характеризується більшим проявом, ніж на інших етапах позиції «самоврядування» учасників освітнього процесу.

Дії менеджера освіти: впровадження інтенсифікуючого зворотного зв'язку в механізми самокерованого розвитку, консультування з питань створення банку комплексно-цільових програм.

Дії підлеглих: розробка комплексно-цільових програм з орієнтацією на максимально ефективно використання можливостей закладу освіти, ресурсів зовнішнього середовища; кооперація й координація зусиль для переведення закладу освіти в новий якісний стан.

Поле взаємодії: спільна діяльність по максимальному використанню ресурсів внутрішнього й зовнішнього середовища.

Результат взаємодії: банк взаємопов'язаних комплексно-цільових програм і їхня реалізація.

Саморозвиток підлеглих: реалізація позиції «самоврядування» як самовпливу на процес використання свого потенціалу й можливостей зовнішнього й внутрішнього середовища; оволодіння створенням цільових програм максимального використання своїх можливостей, зростання потенціалу саморозвитку.

Саморозвиток менеджера освіти: удосконалювання уявлень про самокерований розвиток закладу та власний саморозвиток.

Відповідно до теорії Т. Давиденко [99], схему цілісного рефлексивного управління закладом освіти можна подати як рефлексивний аналіз (рефлексивний аналіз стану закладу освіти й тенденцій її розвитку); ситуаційний аналіз (характеристика бажаного стану закладу освіти в майбутньому); впровадження інтенсифікуючого впливу (інтенсифікуючи впливи, діалогічна стратегія впливу); забезпечення стабільності переходу закладу освіти з екстенсивного самокерованого впливу в стан інтенсивного самокерованого впливу (позитивний зворотний зв'язок, механізми самоврядування розвитку)

Таким чином, можливо зробити висновок, що на цьому етапі відбувається ускладнення характеру взаємодії. Якщо на етапі рефлексивного аналізу провідна роль належала керівнику, то на етапі визначення й введення інтенсифікуючого впливу у партнерів по взаємодії – практично однакові права й обов'язки. Тим самим, специфічність змісту спільної діяльності на цьому етапі визначає наростання суб'єктних властивостей підлеглих, інтеграції їх дій та керівника. Основне призначення третього етапу полягає в забезпеченні стійкого самокерованого розвитку закладу освіти щодо самовідновлення його механізмів на основі максимально ефективного використання ресурсів власного внутрішнього й зовнішнього середовища. Йдеться про збереження стійкості самокерованого розвитку закладу освіти на нестійкому біфуркаційному етапі. Головне при цьому не жорстке збереження обраної траєкторії самокерованого розвитку, а забезпечення

стійкої орієнтації соціально-педагогічної системи на самовідновлення механізмів розвитку й максимально ефективне використання власних ресурсів. Керівний вплив на цьому етапі покликаний стабілізувати самокерований розвиток закладу для ефективного використання своїх можливостей і ресурсів зовнішнього середовища. Біфуркаційний самокерований розвиток, загалом, програмно не керований, але оскільки в ньому виділено три стадії (самопізнання, самовизначення й самореалізація), з'являється можливість стосовно третьої стадії використовувати програмний підхід. Проте реалізація принципів програмного управління має в цьому випадку певну специфіку, яка обумовлена інтенсифікуючим впливом, що забезпечує стійкість самокерованого розвитку закладу освіти. Як інтенсифікуючий вплив розглядається позитивний зворотний зв'язок, що має динамічний характер і відіграє роль нового принципу відбору закладом освіти своїх станів, механізмів і ін.

### **Висновки до розділу 3**

Заклади освіти – складні системи соціальні відкритого типу, головним принципом існування яких є самоорганізація й саморозвиток. Найважливішою особливістю таких систем є перевага внутрішньосистемних зв'язків та її компонентів над зовнішніми впливами на них. Таким чином можливо зробити висновки, що цикл рефлексивного управління закладом освіти поділяється на декілька рівнів, що мають мету та критерії її досягнення.

Перший з рівнів рефлексивного управління – рівень «навколишнє середовище – заклад освіти». Він обумовлює розуміння і реалізацію рефлексивного управління на всіх подальших рівнях. Мета цього циклічного процесу полягає в осмисленні закладу освіти як організму, що саморозвивається, зі своїм досвідом і приводить її у стан самокерованого розвитку інтенсивного типу. Критерієм досягнення мети можна вважати ступінь використання закладом освіти ресурсів свого внутрішнього і зовнішнього середовища задля досягнення остаточних результатів.

Другий і третій рівні рефлексивного управління є конкретизацією узагальненої мети у системах «заклад освіти – компонент закладу освіти» та «компонент закладу освіти – компонент закладу освіти». На цих рівнях необхідно враховувати специфіку змісту діяльності окремих компонентів закладу. Мета рефлексивного управління полягає в актуалізації потенціалів розвитку компонентів і забезпеченні доцільного їх використання в межах закладу освіти за допомогою узгодження індивідуального досвіду компонентів з досвідом закладу.

Четвертий рівень пов'язаний з міжособистісною взаємодією у системі «керівник – підлеглий» («заклад освіти – особистість»). Мета процесу рефлексивного управління полягає у формуванні механізмів саморозвитку особистості підлеглого за допомогою передачі йому «підстав», які дозволяли б самостійно приймати свої рішення, здійснювати самоаналіз, цілепокладання, самопланування, самоорганізацію, самоконтроль, самооцінку та саморегулювання. Аналіз моделі рефлексивного управління дає зробити висновки про те, що модель рефлексивного управління може використовуватися в процесі професійної підготовки, а саме: кожен етап рефлексивного управління має притаманні тільки йому ознаки, які можна виконати при наявності відповідної компетентності.

Основні наукові результати розділу опубліковані в працях: [273; 274; 280; 281; 282; 283; 284; 285; 288; 289; 291; 296; 452].

## РОЗДІЛ 4

### МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ З РЕФЛЕКСИВНОГО УПРАВЛІННЯ.

#### 4.1. Теоретичне обґрунтування побудови методики підготовки менеджера освіти до рефлексивного управління

Перед суб'єктом професійної діяльності постійно виникають завдання, що потребують рефлексивної оцінки, осмислення та усвідомлення професійної діяльності. Цінності можуть розглядатися у якості своєрідних життєвих та професійних орієнтирів з якими суб'єкт співвідносить власну діяльність та продукти цієї діяльності. Співвідношення, встановлення узгодження та продукування цінностей можна розглядати як рефлексивний процес.

Побудова моделі методики підготовки менеджера освіти до рефлексивного управління дозволить більш ґрунтовно проаналізувати цей процес з змістовного та динамічного боків. У зв'язку з потребою суспільства у висококваліфікованих менеджерів освіти зі здатністю до рефлексивного управління і, в той же час, невідповідністю більшості опитаних менеджерів освіти цим вимогам, розроблено теоретичну модель методики підготовки менеджера освіти до рефлексивного управління в магістратурі, метою якої є обґрунтування та узагальнення структури підготовки на основі сформованості необхідно важливих компетентностей та професійно важливих якостей, опису її складових і взаємозв'язків між ними та визначення місця у змісті навчання. Створенню моделі передував аналіз праць вітчизняних та зарубіжних вчених з проблем моделювання педагогічних процесів і об'єктів (В. Бондар, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Л. Калініна, Н. Кузьміна, В. Маслов, В. Олійник, В. Пікельна, С. Сисоєва, Р. Шакуров тощо)

Модель (від лат. *modulus* – міра, зразок) – це схема зображення чи опис якогось явища та процесу у природі та суспільстві [302]; моделювання – метод дослідження об'єктів пізнання на їх моделях; побудова і вивчення моделей реально існуючих предметів та явищ, об'єктів, що конструюються для визначення або

покращення їхніх характеристик, раціоналізації способів їх побудови, управління ними [339].

У нашому дослідженні моделювання розглядається як метод дослідження методики підготовки менеджера освіти до рефлексивного управління, а модель – як метод пізнання, узагальнення та систематизації елементів об'єкта дослідження у освітньому процесі [294].

Вважаємо, що підготовку менеджера освіти до рефлексивного управління необхідно розглядати як систему структурно-функціональних компонентів.

«Система може розумітися як ціле, як сукупність елементів, що знаходяться у певних відносинах, зв'язках та утворюють певну цілісність, єдність» [335]. При цьому, під цілісною системою розуміється організована і впорядкована система з розвиненими внутрішніми і зовнішніми зв'язками, система, в якій з'являються нові, інтегральні якості, не властиві окремим її компонентам.

У відповідності до цього визначення, кожна система має дві складові: елементний склад та структуру зв'язків між цими елементами.

При цьому, кожний елемент системи та зв'язки між ними виконують визначену функцію – відносини між об'єктами, коли зміна одного з них веде до зміни іншого. Одночасно функцію можливо визначати через поняття «завдання». Завдання – це необхідність досягнення визначеного результату у визначених умовах. Усвідомлення суб'єктом діяльності необхідності виконання завдання призводить до того, що об'єктивне завдання перетворюється у суб'єктивне, внутрішнє.

У цьому випадку, функція – сукупність завдань, що повторюються та які необхідно вирішити за для забезпечення ефективної життєдіяльності системи, її переводу з одного стану в інший, який адекватний умовам, що склалися.

Функція – це об'єктивні, розведені у часі, завдання, що постійно повторюються. Завдання, що виникають спонтанно та не мають суттєвого значення для визначеної діяльності, не можуть розглядатися як функція.

Кожну функцію характеризує специфічний набір ознак, що відрізняються одне від одного. Те, що функція є об'єктивним завданням, має вирішальне значення для

правильного розуміння співвідношення поняття «функція» та «діяльність». Діяльність це завжди виявлення активності суб'єктом, в той же час, функція – це сукупність об'єктивно існуючих завдань, тому діяльність не є функцією, а виступає у ролі засобу її здійснення.

У побудові моделі методики підготовки менеджера освіти до рефлексивного управління виходили з таких методологічних засад: дослідження має спиратися на системний, особистісно-орієнтований, культурологічний, компетентнісний, рефлексивний, синергетичний, акмеологічний підходи.

Таким чином, з точки зору визначених підходів модель методики підготовки менеджера освіти до рефлексивного управління можна визначити як сукупність індивідуальних, соціально обумовлених способів усвідомлення і переосмислення магістрантом власних поглядів на майбутню професійну діяльність та набуття професійно важливих компетентностей та професійно важливих якостей. Одночасно, готовність до рефлексивного управління – це якісне, системне і динамічне утворення особистості, що характеризується певним рівнем розвитку професійної самосвідомості та професійної компетентності, сукупність соціально та професійно обумовлених способів усвідомлення, переосмислення і творчого перетворення особистого і професійного досвіду і змісту професійної діяльності через рефлексивні процеси.

У межах психологічної, педагогічної наук та акмеології стверджується, що структура діяльності виступає як сукупність взаємопов'язаних умінь та навичок, які у відповідності до функцій, що є ведучими, та можуть поєднуватися у визначені групи – компоненти.

У відповідності до сказаного вище, можна стверджувати, що діяльність, як системний об'єкт є нерозривною єдністю структури та функцій, у якому окремі компоненти, з одного боку створюють ціле, а з іншого боку, кожний компонент відіграє свою роль у досягненні мети діяльності. При цьому, кожний компонент не може бути незалежним тому, що його взаємопов'язано з іншим елементом, має власне місце у загальній структурі, що координує цілеспрямованість моделі (рис. 4.1).



Рис. 4.1 Модель методики підготовки менеджера освіти до рефлексивного управління



Розроблена модель методики підготовки менеджерів освіти до рефлексивного управління розкриває сутність цього процесу, його структурно-функціональний склад найбільш характерні взаємозв'язки між компонентами. На основі моделі майбутній менеджер закладу освіти може, зважаючи на багатовекторність професійних компетентностей, обрати найбільш ефективний вектор власного розвитку.

Обґрунтування методики підготовки менеджера освіти до рефлексивного в умовах магістратури потребує визначення й опису її структури. Процес підготовки до рефлексивного управління може бути представлено у вигляді трьох етапів: формування управлінської компетентності, формування рефлексивної компетентності, формування професійної компетенції з рефлексивного управління, інтеграційна єдність яких визначає готовність менеджера освіти до рефлексивного управління.

Системоутворюючим компонентом пропонованої методичної системи підготовки менеджера освіти до рефлексивного управління є мета, яка є бажаним кінцевим станом системи. Визначення мети характеризується як: складний інструмент, який вимагає спеціального дослідження [25, с. 25]; один з найважливіших моментів менеджменту [58, с. 60], одним з найбільш важливих етапів у діяльності організації [4, с. 78]; основа успіху управління; основа успіху в будь-яких стратегічних ініціативах [30, с. 88]. Встановлення мети у загальному вигляді передбачає проходження чотирьох обов'язкових фаз: виявлення та аналіз тенденцій, що можна спостерігати в оточенні; встановлення мети для закладу освіти в цілому; побудова ієрархії цілей; встановлення індивідуальних цілей. Згідно з темою дослідження метою моделі методики визначено: підготовка менеджера освіти до рефлексивного управління.

Рефлексивне управління існує в рамках «суб'єкт-суб'єктних» відносин, як процесу взаємодії суб'єктів діяльності, що ініціює спрямований саморозвиток через рефлексію. Провідною умовою ефективності рефлексивного управління є розвиток рефлексії суб'єктів управління та на її основі професійної компетентності та професійно важливих якостей майбутнього менеджера освіти.

До суб'єктів процесу підготовки менеджера освіти до рефлексивного управління в умовах магістратури, безумовно, відносимо викладача та магістранта. Провідна роль безумно належить викладачу закладу вищої освіти як організатору і координатору процесу підготовки до рефлексивного управління. Об'єктом підготовки є їх сумісну діяльність. Визнання магістранта суб'єктом педагогічного процесу, гуманістична педагогіка стверджує тим самим пріоритет суб'єкт-суб'єктних відносин. Суб'єкт-суб'єктні відносини є результатом педагогічної взаємодії, організованої з урахуванням закономірностей освітнього процесу та спрямованої на забезпечення ефективного саморозвитку, самовизначення, самореалізації всіх учасників її процесу. Реалізуючи в процесі взаємодії суб'єкт-суб'єктні зв'язки, викладач і магістрант мають певну свободу в побудові своєї діяльності, характерними ознаками якої є можливість здійснювати вибір, будувати через це свою особистість. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія – це особливі відносини, при яких викладач і магістранти сприймають один одного як рівноправних партнерів спілкування.

Таке рівноправне сприйняття зовсім не означає схожості й однаковості.

Їх думок, але дозволяє кожному мати своє, а також надає право її відстоювати та захищати в діалозі. Завдяки цьому учасники взаємодії отримують можливість для розкриття і трансляції свого індивідуального «Я» партнеру по спілкуванню. Звідси випливає, що спілкування викладача з магістрантами має відбуватися на рівні сучасних культурних досягнень не стільки тому, що педагог повинен бути прикладом для своїх вихованців, скільки через те, що його взаємодія з магістрами є відтворенням культури.

Розгляд спілкування як взаємодії суб'єктів передбачає, що викладач завжди спілкується зі своєрідною особистістю, активним учасником спільного процесу, що виступає партнером викладача в їх спільній справі. Становлення суб'єктності обох учасників освітнього процесу має базуватися на адекватній педагогічній технології, яка 1) враховує психологічні особливості особистості і її інтелектуальний розвиток; 2) спирається на внутрішні ресурси особистості, а не на примус; 3) побудована на

гуманістичному розумінні природи людини та її ставлення до себе та інших;  
4) стимулює творчий розвиток особистості в її прагненні до актуалізації.

Формування індивідуальних інтелектуальних і творчих здібностей, життєвих і професійних цінностей студента направлено на забезпечення його відповідності особистісно професійній характеристиці. Для цього магістрант і викладач повинні перебувати у відносинах співпраці і співтворчості, які складаються в гуманітарному середовищі університету і сприяють розвитку комунікативної, інтелектуальної та творчої індивідуальності студента. Такий похід сприяє розкриттю потенціалу магістранта, його професійного самовизначення.

Методологічними підходами до процесу підготовки менеджера освіти до рефлексивного управління є:

- системний, що розглядає організацію освітньої діяльності з розвитку готовності до рефлексивного управління як умову ефективного формування професійної компетентності;
- особистісно-орієнтований, що розглядає підготовку менеджерів як таку, що має відповідати потребам розвитку магістрантів та їх самореалізації в новій соціокультурній ситуації;
- рефлексивний, що передбачає стимулювання внутрішніх зусиль особистості: її саморозвиток, прагнення до особистісного та професійного росту.
- компетентнісний підхід визначає, що вибір методів навчання визначається характеристиками професійних компетентностей;
- культурологічний – реалізується механізмом «самосвідомість – самовизначення – самоактуалізація»,
- синергетичний, що передбачає опанування методами нелінійного управління складною системою, розуміння синергетичного сенсу найважливішої цінності рефлексивного управління – педагогічної підтримки;
- акмеологічний, що передбачає зростання професійно-особистісного потенціалу суб'єкта діяльності.

Основною закономірністю, що визначає загальну спрямованість підготовки менеджера освіти до рефлексивного управління, її зміст, структуру і методики, є

така: чим більше керівні зовнішні дії відповідають «внутрішній природі» магістранта і забезпечують умови для реалізації їм власної активності, тим вищий рівень його самокерованого розвитку, що характеризує внутрішню координацією діяльності учасників освітнього процесу.

Закономірності підготовки до рефлексивного управління відповідно до концептуальних положень синергетики повинні відображати діалектичну детермінацію природного самокерованого розвитку, у якій рівноправно та одночасно враховуються як внутрішня складова (процеси самоорганізації), так і зовнішня (керівні дії).

У процесі підготовки магістранта до рефлексивного управління зовнішні впливи на магістранта здійснюються з урахуванням його індивідуального досвіду. Перехід магістранта з одного стійкого стану в інший ґрунтується на позитивному зворотному зв'язку. При цьому забезпечується стійкість доцільної спрямованості самокерованого розвитку майбутнього менеджера освіти через безпосереднє підкріплення позитивної визначеної кінцевої мети (бажаного стану) в процесі розвитку. Тобто, траєкторія переходу магістранта з початкового в кінцевий стан чітко не задається. Зовнішні дії, що управляють, виступають як умови конкретного прояву власної активності до очікуваного кінцевого стану. Характер цього руху детерміновано самим магістрантом. При цьому активність учасників освітнього процесу як визначення їхньої суб'єктності реалізується у двох напрямках: адаптації до зовнішніх дій, що управляють, і креативності, яка дозволяє їм на основі індивідуального досвіду, ресурсів внутрішнього і зовнішнього середовища закладу вищої освіти будувати траєкторію її самокерованого розвитку [62].

Таким чином, стійкість доцільної спрямованості самокерованого розвитку магістранта, що реалізується через зовнішні дії управління згідно з наведеними вище положеннями означає збереження його напрямку саморозвитку від існуючого стану до бажаного.

Процес підготовки забезпечує правильність обрання магістрантом змісту, тоді як траєкторія розвитку визначається самим закладом вищої освіти, тобто вибір є творчим за характером.

Педагогічними умовами підготовки менеджера освіти до рефлексивного управління є: створення рефлексивного середовища, наявність викладача з розвинутою рефлексивною компетентністю.

Підготовка до рефлексивного управління забезпечує стійкість доцільної спрямованості самокерованого розвитку магістранта через створення відповідних для цього умов. Зовнішні дії включаються у самокерований розвиток магістранта і стають його елементом.

У зв'язку з цим важливим є додання інтенсифікуючого характеру зовнішнім діям і проведення їхньої попередньої конкретизації з урахуванням минулого досвіду магістранта.

Виходячи з того, що в закономірностях, які відображують інваріантні зв'язки, закладена вказівка на загальний напрям і конкретні педагогічні орієнтири розробки принципів, сформулюємо ті з них, що впливають з основної закономірності підготовки менеджера освіти до рефлексивного управління.

#### **4.2. Принципи підготовки менеджерів освіти до рефлексивного управління**

Принцип полілогічного самовизначення суб'єктів підготовки. При визначенні мети і шляхів її досягнення магістрант задіює механізми самовизначення, засновані на осмисленні себе як соціально-педагогічної системи, на використанні отриманих уявлень про себе як певної бази задля додання або недодання значущості зовнішнім керівним діям відповідно до їх прийняття або неприйняття.

Самовизначення полілогічне, оскільки передбачає безліч підстав для використання уявлень про себе. Але в будь-якому разі в умовах зовнішнього управління відбувається не просто відбір зовнішніх впливів при збереженні стійкого стану магістранта на основі уявлень про себе, але й паралельний взаємозв'язаний відбір зовнішніх впливів і власних станів. Так, зовнішня мета управління процесом підготовки до рефлексивного управління виявляється безпосередньо пов'язаною з відбором стратегій, змісту освітньої діяльності.

Відбір означає власну спрямованість самокерованого розвитку магістранта, причому, оскільки йдеться про стан, спрямованість його розвитку до бажаного стану в конкретних умовах [105].

Принцип полілогічного самовизначення суб'єктів процесу підготовки потребує самовизначення суб'єктів. Процес впливу на магістранта не можливо відділити від самовизначення викладача, заснованого на виборі альтернатив: або дія забезпечує реалізацію індивідуальних ідеалів, цінностей, цілей магістранта, або здійснюється всупереч їм. Реалізація принципу полілогічного самовизначення передбачає розвиток рефлексивних здібностей учасників педагогічного процесу.

Принцип пріоритету позитивного зворотного зв'язку в підготовці менеджера освіти

Цей принцип вимагає реалізації позитивних зворотних зв'язків, що забезпечують стійкість доцільної спрямованості саморозвитку магістранта із стану самокерованого розвитку екстенсивного типу в стан інтенсивного самоспрямованого розвитку.

Позитивні зворотні зв'язки в підготовці менеджера освіти поїдсилюють його зміни до бажаного стану. Саме вони детермінують його перехід з одного стану в інший. Через це стійкість цілевідповідного напрямку самокерованого розвитку магістранта набуває гомеодинамічного характеру, що загалом і забезпечує умови для активного його розвитку на основі своїх можливостей та вироблення нових.

У процесі підготовки забезпечується гармонійне поєднання двох типів управління освітньою діяльністю: телеологічного та аксіологічного.

Принцип конструктивності взаємодії суб'єктів підготовки.

Перехід магістранта з початкового у кінцевий стан, що фіксується часом як найбільш доцільний, характеризується принциповою нестійкістю і невизначеністю.

Стойкість доцільної спрямованості його саморозвитку досягається лише здійсненням конструктивної взаємодії з іншими учасниками процесу підготовки на основі еквівалентного співвідношення змін у керівній системі та в самому магістранті.

Принцип конструктивності вимагає пошуку взаємоприйнятних рішень,

ініціативної взаємодії [120]. Конструктивна взаємодія разом з логічно зваженою аргументацією передбачає певну інтуїцію, відвертість, довіру учасників цього процесу тощо. Тобто, будь-яке рішення стає результатом співтворчості суб'єктів освітнього процесу.

Практична реалізація цього принципу можлива за умови використання в процесі підготовки стратегій у рамках загальної розвивальної стратегії, в основі яких лежить діалог суб'єктів.

Стратегії дають відповідь на питання, як за допомогою яких дій магістрант зуміє досягти своєї мети у зовнішньому середовищі, що постійно змінюється. Таке розуміння стратегій виключає жорсткий детермінізм у самокерованому розвитку, оскільки, визначаючи напрям бажаного кінцевого стану, стратегії залишають свободу вибору з урахуванням ситуації, що змінюється.

Стратегії – це процеси, що змінюють не лише магістранта загалом, але й окремі компоненти системи підготовки. Стратегії підготовки менеджера освіти будуть абсолютно нереальними, якщо вони не виходять від конкретних учасників освітнього процесу і не враховуватимуть конкретні обставини. У зв'язку з цим важливого значення набуває вирішення протиріч між відповідністю стратегій зовнішнім умовам, що змінюються, та необхідністю врахування при визначенні стратегій особливостей конкретного магістранта.

Протиріччя, що характеризують процес підготовки менеджера освіти, а отже, й закономірності, сформульовані на їх основі, повинні володіти багаторівневою природою.

Принцип ефективного використання можливостей, що породжуються змінами зовнішнього середовища, відображає тенденцію безперервного самокерованого розвитку до якнайповнішого й ефективного використання всієї сукупності зовнішніх ресурсів.

Практична реалізація принципу потребує здійснення, у першу чергу, аналізу зовнішнього середовища закладу вищої освіти та її можливостей задля самокерованого розвитку. Лише за цієї умови можуть бути визначені інтенсифікуючі керівні дії та стратегія їх в ведення. Безумовно, виявлення конкретних характеристик

інтенсифікуючої дії пов'язане з аналізом внутрішніх можливостей самокерованого закладу вищої освіти.

Реалізація принципу ефективного використання можливостей у підготовці менеджера освіти до рефлексивного управління забезпечує підвищену життєздатність системи підготовки магістранта за рахунок динамізму її розвитку.

Принцип полікритерійної постановки і вирішення управлінських завдань вимагає обліку природної складності потреб та мотивації магістранта, компонентів системи підготовки і одночасно потреб оточуючого середовища закладу вищої освіти.

У практиці освіти поширена монокритерійна постановка завдань підготовки майбутнього менеджера освіти, а саме: досягнення кінцевих результатів освіти та пошук оптимального варіанту управління. Проте така ситуація не повністю відображає реальну дійсність. Лише сукупністю критеріїв можна в процесі підготовки адекватно віддзеркалити бажання досягти кращих кінцевих результатів діяльності школи з максимально можливим і безперервним використанням зовнішніх ресурсів для забезпечення прогресивного самокерованого розвитку магістранта. Тим самим, перехід магістранта із стану самокерованого розвитку екстенсивного типу в самокерований розвиток інтенсивного типу забезпечує ефективне досягнення кінцевих результатів – це завдання, яке складається з чотирьох критеріїв.

Принцип полікритерійної постановки і вирішення управлінських завдань передбачає облік суперечливих інтересів у цілепокладанні: інтересів суспільства загалом, соціально-професійної групи, закладу вищої освіти як соціально-педагогічної системи та інтересів конкретних учасників освітнього процесу. Саме він дозволяє зв'язати в єдине ціле завдання розвитку особи та процес їхнього вирішення з максимальним використанням можливостей зовнішнього і внутрішнього середовища школи.

Принцип структуризації завдань і змісту процесу підготовки вимагає розгляду кожного завдання та змісту управління конкретним об'єктом, процесом, діяльністю учасників освітнього процесу, що мають певну структуру.



Структуризація завдань та змісту управління дозволяє створювати у закладі вищої освіти напівавтономні компоненти задля вирішення конкретних завдань, що є елементами складного завдання процесу підготовки менеджера освіти до рефлексивного управління.. Магістранти при цьому користуються певною свободою в організації своєї діяльності.

Реалізація принципу структуризації завдань і змісту процесу підготовки з урахуванням можливостей магістрантів у практиці виключає формальний підхід не лише до створення компонентів (в організаційній структурі), й організації їхньої діяльності, забезпеченні поєднання вертикальних і горизонтальних зв'язків.

Принцип варіативності і гнучкості в підготовці менеджера освіти.

Цей принцип знаходиться в тісному взаємозв'язку з принципом полікритерійної постановки і вирішення управлінських завдань, оскільки, вона передбачає розробку декількох моделей реалізації загальної стратегії і, відповідно, наявність у компонентів різних варіантів реалізації особистих стратегій.

Аналіз практики підготовки показує, що для закладів вищої освіти, які успішно реалізують свої загальні стратегії, характерні такі ознаки: забезпечення достатньо високого рівня інформованості учасників освітнього процесу про стратегію соціально педагогічної системи, що дозволяє включити останніх у спільну діяльність за її реалізації; здійснення систематичної корекції стратегії при змінах у зовнішньому середовищі школи і виявленні недоліків у раніше обґрунтованій стратегії; корекція компонентами своїх дій у межах загальної стратегії закладу вищої освіти.

Принцип варіативної і гнучкості орієнтує викладачів на пошук практичних стратегій впливу в рамках загальної стратегії. Впливи на соціальну групу (магістрантів) залежить від того, наскільки ці дії об'єктивно та суб'єктивно прийняті групою.

Принцип єдності кооперації і спеціалізації діяльності учасників освітнього процесу.

Здійснення цього принципу неможливе без наявності в кожного із суб'єктів взаємодії здатності виходити за визначені межі індивідуального досвіду та

сприймати оточуючу дійсність «очима» інших суб'єктів. Завдяки цій здатності учасників освітнього процесу зростає ступінь кооперації їхньої діяльності. Причому поглиблення спеціалізації діяльності суб'єктів школи збільшують складність кооперації.

Практична реалізація принципу єдності кооперації та спеціалізації діяльності учасників освітнього процесу допоможе вирішити проблеми комунікаційних зв'язків між суб'єктами на основі розробки інформаційних моделей їхньої діяльності.

Виокремлені закономірності та принципи можна розглядати як систему, оскільки вони віддзеркалюють не лише рівні рефлексивного управління школою, але й сукупність механізмів самокерованого розвитку школи. Відвідкритість цієї системи передбачає можливість появи нових закономірностей і принципів.

Змістовний компонент моделі методики підготовки менеджера освіти до рефлексивного управління, з одного боку, визначається, у зв'язку з відсутністю державного стандарту, освітньо-професійною програмою на основі якої відбувається педагогічна взаємодія всіх суб'єктів освітнього процесу, а з іншого, – забезпечує набуття випускниками професійних компетентностей як інтегрального результату їхньої професійної підготовки. Специфіка підготовки полягає в тому, що всі освітні компоненти програми, теоретична та практична підготовка здійснюють свій внесок у формування професійних компетентностей, що є інтегрованим результатом усієї професійної підготовки.

Основним освітнім компонентом підготовки менеджерів освіти до рефлексивного управління є «Рефлексивне управління закладом освіти»

Освітній компонент «Рефлексивне управління закладом освіти» побудовано таким чином, щоб поступово розвивати у магістрантів рефлексивні навички особистості та формувати готовність до рефлексивного управління.

Мета освітньої компоненти «Рефлексивне управління закладом освіти»: підготовка висококваліфікованих фахівців (керівників, викладачів), які володіють поглибленими знаннями і розвинутими навичками в сфері освіти та здатні до професіонального й відповідального виконання обов'язків на керівних посадах в сфері освіти через формування у них релевантного комплексу компетентностей, що

забезпечують їх академічну, професійну, соціально-особистісну ефективність в умовах зростаючої складності і невизначеності зовнішнього середовища

Завдання: вивчення наукових основ та технологій рефлексивного управління; визначення змісту і структури технології управління ;ознайомлення з досвідом реалізації сучасних технологій управління в закладах різних видів і рівнів акредитації; оволодіння навичками розробки технологій рефлексивного управління закладом освіти; усвідомлення потреби в постійному оновленні технологій управління закладом освіти.

Основні результати навчання і компетентності згідно з вимогами освітньо-професійної програми.

Компетентності:

Загальні :здатність спілкуватися з представниками різних професійних груп та у міжнародному контексті; здатність організовувати та мотивувати людей рухатися до спільної мети, працювати в команді; здатність діяти на основі етичних міркувань, соціально відповідально і свідомо; Вміння виявляти та вирішувати проблеми, генерувати нові ідеї.

Фахові: Вміння обирати та використовувати концепції, методи та інструментарій менеджменту, у тому числі у відповідності до міжнародних стандартів; встановлювати критерії, за якими організація визначає подальший напрямки розвитку, розробляти і реалізовувати відповідні стратегії та плани; здатність до ефективного використання та розвитку людських ресурсів в організації; вміння створювати та організовувати ефективні комунікації в процесі управління; навички формування та демонстрації лідерських якостей; здатність аналізувати й структурувати проблеми організації, ухвалювати управлінські рішення та забезпечувати умови їх реалізації; здатність до управління організацією, її змінами.

Теми лекцій. Рефлексія як фундаментальна основа особистості та її діяльності. Генезис рефлексивного управління в контексті розвитку науки та суспільства. Теоретичні основи рефлексивного управління. Закономірності рефлексивного управління закладом освіти. Принципи рефлексивного управління закладом освіти. Процес рефлексивного управління закладом освіти. Цілі рефлексивного управління

закладом освіти. Етапи процесу рефлексивного управління закладом освіти та його ефективність. Рефлексивний аналіз – перший етап управління закладом. Введення резонансних інтисифікуючих впливів – другий етап рефлексивного управління. Забезпечення стійкого переходу школи зі стану екстенсивного в стан інтенсивного як третій етап рефлексивного управління закладом освіти. Ефективність рефлексивного управління закладом освіти (структура та критерії).

Теми практичних і семінарських занять.

Загальна характеристика сучасної управлінської парадигми (Управління як складний багатовимірний феномен. Діяльнісна природа управління. Визначення поняття «менеджмент», «управління», «керівництво», «адміністрування». Типи управління та їх сутність.).

Методологічні орієнтири рефлексивного управління закладом освіти (Визначення методологічних орієнтирів. Визначення ключової суперечності рефлексивного управління. Визначення основної закономірності рефлексивного управління. Визначення траєкторії переходу закладу освіти з одного стану в інший.)

Принципи рефлексивного управління закладом освіти (Принцип полілогічного самовизначення суб'єктів школи. Принцип пріоритету позитивного зворотного зв'язку. Принцип конструктивності взаємодії суб'єктів школи. Принцип ефективного використання можливостей. Принцип полікритеріальної постановки і вирішення управлінських завдань. Принцип структуризації завдань і змісту рефлексивного управління. Принцип варіативності і гнучкості. Принцип єдності кооперації і спеціалізації діяльності учасників освітнього процесу).

Процес рефлексивного управління закладом освіти (Визначення поняття «процес». Концепції системотехніки у рефлексивному управлінні закладом освіти. Етапи процесу рефлексивного управління закладом освіти).

Цілі рефлексивного управління закладом освіти (Визначення поняття «мета рефлексивного управління закладом освіти».

Рівні процесу рефлексивного управління закладом освіти).

Рефлексивний аналіз – перший етап рефлексивного управління закладом освіти (Основні стадії рефлексивного аналізу. Рефлексивний аналіз вихідного стану соціально-педагогічної системи. Блоки інформації. Рівні рефлексивного аналізу).

Введення керівного інтенсифікуючого впливу як другий етап рефлексивного управління закладом освіти (Визначення поняття «вплив». Інтенсифікуючий резонансний вплив. Функції інтенсифікуючого впливу. Резонансні інтенсифікуючі впливи. Системна рефлексія закладу освіти).

Забезпечення стійкого переходу школи зі стану екстенсивного в стан інтенсивного як третій етап рефлексивного управління закладом освіти (Забезпечення стійкого самокерованого розвитку. Банк погоджених цільових програм. Поліпрограми. Ефект. Системна рефлексія на третьому етапі рефлексивного управління закладом освіти.)

Організаційна структура рефлексивного управління закладом освіти та її ефективність (Поняття структури, організаційної структури та її різновидів. Моделі організаційної структури рефлексивного управління закладом освіти. Визначення поняття ефективності управління закладом освіти. Критерії оцінки ефективності управління закладом освіти).

Педагогічні умови підготовки менеджерів освіти до рефлексивного управління передбачає, що:

- лекційні заняття освітніх компонентів освітньо-професійної програми «Управління закладом освіти» має містити рефлексивно-структурованими текстами, розповідями, наративами, проблемними запитаннями;

- завдань, що будуть реалізовуватися під час практичних, семінарських занять та самостійної роботи, мають закріплювати вивчені теми, викликати рефлексію та творче мислення, спрямовувати на аналіз освітньої діяльності, спонукати до визначення своєї ролі у освітньому просторі; допомагати опановувати вміннями та навичками рефлексивного управління закладом освіти;

- практичні заняття мають бути спрямовано на активізацію, практичне застосування знань, отриманих на лекціях, оскільки магістранти мають аналізувати діяльність менеджерів освіти, викладачів, передовий педагогічний досвід управління

зкладами освіти, розуміти і прогнозувати поведінку підлеглих, проводити рефлексивний самоаналіз. Практичні заняття дозволяють магістрантам відпрацювати управлінські уміння та навички з рефлексивного управління, зміст практичних має бути спрямовано на вирішення поставлених проблемних завдань: виявлення управлінських здібностей магістрантів; активізацію мотивації на розкриття його потенційних можливостей, подолання обмежень; розвиток здатності до адаптивності; розвиток комунікативних навичок; розвиток лідерських якостей; здатності отримувати інформацію в мінливому інформаційному просторі; формуванню дидактичної компетентності, розумінню змісту діяльності менеджера освіти; розвитку навичок попередження та розв'язання конфліктів в закладі освіти; здатності до формування корпоративної культури; формування вмінь до адаптації; розвитку рефлексивних вмінь та навичок; формування вміння ведення ефективного професійного спілкування; закріплювати базові поняття;

– у ході виконання завдань, що розраховані на самостійне виконання магістранти мають виявляти творчі здібності та розвивати креативність, підвищувати свою компетентність у використанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та засобів навчання. Магістранти мають самостійно здійснювати пошук відповідей на проблемні запитання з рефлексивного управління закладом освіти у різних джерелах інформації.

Роль викладача, що реалізує освітню компоненту, полягає в тому, що він адаптує визначену структуру до конкретних потреб практичної діяльності: об'єднує, диференціює матеріали занять, вносити зміни у зміст практичних завдань. Цю освітню компоненту освітньо-професійної програми «Управління закладом освіти» або деякі питання доцільно викладати керівникам закладів освіти, заступникам керівників закладів освіти, викладачам, що мають досвід практичної керівної діяльності. Використання методів активного навчання потребує постійної роботи над своєю професійною майстерністю, здійснювати рефлексивний аналіз професійної діяльності Систематичність і послідовність у впровадженні моделі педагогічних умов професійної підготовки менеджерів освіти до рефлексивного управління поступово змінюють ставлення оточення, налаштовують їх на позитивне

сприйняття інтерактивних форм та методів навчання. Тому викладач має володіти рефлексивними методами навчання, знаходити цікаву інформацію, яку можна бути використати для активізації рефлексивних процесів, мати навички практичного застосування методу бриколажу, мати досвід участі у тренінгах в ролі і учасника, і тренера. Подібний досвід допомагає одержати конкретну інформацію, що необхідна в освітньому процесі, свідомо сприймати інформацію з наукової літератури.

Шляхами реалізації завдань створення педагогічних умов професійної підготовки менеджерів освіти до рефлексивного управління є різноманітні форми та методи, такі як: проблемно-рефлексивне викладання теоретичного матеріалу; навчальні дискусії; круглі столи; «мозковий штурм» («брейнстормінги»); методи наративу, біографічні дослідження; аналіз відеофрагментів, уривків з творів художньої літератури; соціально-педагогічний тренінг; ділові та рольові ігри з подальшим обговоренням ефективності обраних методів, прийомів вирішення проблем; аналіз та моделювання проблемних професійних ситуацій; виконання творчих завдань, віртуалізація освітнього процесу.

Проблемно-рефлексивний підхід до викладання теоретичного матеріалу на лекціях передбачає різний рівень активізації слухачів залежно від ступеня їх підготовленості до засвоєння професійних знань, допомагає розвивати рефлексивне слухання та навички тощо. Проблемний вид навчання та його технологія мають конкретне спрямування. Проблемне – означає пов'язане з проблемами, що потребує активності студентів. Сутність проблемного навчання передбачає створення проблемних ситуацій з метою розвитку пізнавальної діяльності та рефлексивності студентів, тобто самостійного застосування знань у процесі розв'язання проблемних ситуацій. Проблемне навчання має таку структуру: проблемне питання – проблемна ситуація – проблема – гіпотеза – доведення гіпотези – аналіз – умовивід [ 480].

Зміст навчання впливає на формування всіх компонентів професійних компетентностей майбутніх менеджерів освіти для отримання означеного результату та включає відбір і розробку інтегрованих навчальних програм, навчально-методичного забезпечення, які наповнюють змістову структуру професійної підготовки менеджерів освіти до рефлексивного управління.

Відповідно, зміст освітніх компонентів і методика їх викладання, методика практик потребують переосмислення в контексті інтегрального результату професійної підготовки – набуття менеджерами освіти компетентностей системи підготовки до рефлексивного управління. При цьому зміст професійної підготовки, інтегрований на основних етапах формування професійних компетентностей майбутніх менеджерів освіти та конкретизований у змісті відповідних освітніх компонентів освітньо-професійної програми, впливає на формування того чи того компонента професійних компетентностей підготовки менеджера освіти до рефлексивного управління.

У зв'язку з цим до змісту професійної підготовки за спеціальністю 073 Менеджмент, галузі знань 07 Управління та адміністрування, кваліфікація: магістр менеджменту, включено: «Менеджмент в освіті», «Управління закладом освіти», «Рефлексивне управління закладом освіти», «Сучасні освітні та управлінські парадигми», «Управління інноваціями», «Креативний менеджмент», «Інноваційні технології в освіті», «Управління змінами та викликами», «Сучасні управлінські технології».

Змістовний компонент містить форми організації навчання, методи і засоби формування професійних компетентностей та відображає особливості їх застосування в організації освітнього процесу підготовки менеджерів освіти до рефлексивного управління. У зв'язку з цим необхідною є системна організаційна робота щодо організаційно-педагогічного забезпечення формування цих компетентностей за основними видами навчальних заходів.

Основними діалогічно-дискусійними технологіями у процесі формування готовності менеджера освіти до рефлексивного управління визначено: проблемну лекцію, лекцію із заздалегідь запланованими помилками, лекцію-конференцію, лекцію-прес-конференцію, лекцію-бесіду, лекцію-брифінг, лекцію з аналізом конкретних ситуацій.

У сучасних умовах розвитку освіти застарілим виглядає процес передачі знання викладачем за допомогою монологу, логіка якого передбачає типову єдину форму комунікації, що виключає сумнів і вибір, дискусію з самим собою і



викладачем, розуміння глибоких змін у науковому й духовному житті. Монологізм, орієнтація на готові відповіді на всі запитання, яскраво виражена експресивність висловлювань є відверто негативними характеристиками педагогічної діяльності. Характер і зміст діалогу, навпаки, органічно відповідає сутнісним характеристикам педагогічної діяльності, її гуманістичній, творчій природі. Крім того, практично опанувати культуру власного мислення можливо тільки в безпосередньому виявленні рівня цієї культури, яке відбувається в процесі діалогу [508, с. 11].

Щодо сутності поняття «діалог» (від. грецьк. розмова, бесіда), то Г. Селевко трактує його як «форму і засіб обміну інформацією, особистісними оцінками й цінностями» [471, с. 90]. Діалог як форма взаємодії не тільки дозволяє здійснити передачу інформації від суб'єкта суб'єкту, а й виступає як фактор і стимул формування особистісних смислів учасників діалогу, досягнення взаєморозуміння.

Специфіка діалогу полягає у тому, що ця форма передбачає досить швидку зміну реакцій у індивідів, які взаємодіють. Дослідники відзначають такі особливості діалогу як досить швидкий обмін мовленням, під час якого кожен його компонент є реплікою, а також зумовленість і стислість реплік та ін. Суттєвою особливістю діалогу, що визначає його граматичну будову, є ситуативність, тобто всі учасники знають тему бесіди, її зміст, ситуацію.

За Г. Селевко, введення в ситуацію діалогу передбачає використання таких технологічних елементів: діагностика готовності учасників до діалогічного спілкування – базових знань, комунікативного досвіду, установки на сприйняття інших точок зору; пошук опорних мотивів, тобто тих проблем, завдяки яким може ефективно формуватися власний сенс досліджуваного матеріалу; переробка навчального матеріалу в систему проблемно-конфліктних запитань і завдань, що передбачає навмисне загострення колізій, піднесення їх до «вічних» людських проблем; продумування різних варіантів розвитку сюжетних ліній діалогу; проектування способів взаємодії учасників дискусії, їх можливих ролей і умов їх прийняття; гіпотетичне виявлення зон імпровізації, тобто таких ситуацій діалогу, для яких важко заздалегідь передбачити поведінку його учасників (занурення, десанти, ігрові ситуації, дискусії тощо) [471].

Що стосується поняття «освітній діалог», то Г. Радчук [434, с. 16] розглядає його як форму активного навчання, мета якої є засвоєння професійних знань на ціннісно-смысловому рівні, та водночас як форму спілкування, в якій вирішуються проблеми розвитку особистості, надання їй психологічної підтримки, що дозволяє розвінчувати стереотипи й розв'язувати особистісні проблеми учасників, формувати навички соціальної взаємодії. Освітній діалог є взаємодією суб'єктів освітнього процесу у закладі вищої освіти, що може розвиватися в різних напрямках: викладач ↔ магістрант, магістрант ↔ магістрант, магістрант ↔ навчальний матеріал, магістрант ↔ освітнє рефлексивне середовище, магістрант ↔ внутрішнє «Я». Освітній діалог дозволяє суб'єктам педагогічного спілкування не тільки передавати інформацію, а й надавати їй емоційну забарвленість, висловлювати власну думку з приводу предмета розмови. У мовній поведінці формуються загальна та комунікативна культури, культура мови, що і є ефективними передумовами для розвитку особистості студента в цілому.

Основою освітнього діалогу є пізнавальне запитання, якому належить виняткове місце в навчальному процесі. Завдяки запитанням розвивається альтернативне мислення магістрантів, їх пізнавальні інтереси, формуються різні пізнавальні цілі, відбувається осмислення інформації, вироблення переконань магістрантів, удосконалення організаційних форм навчання.

Таким чином, побудова освітнього процесу на основі діалогу як найбільш прийнятної для організації продуктивних, особистісних, професійних контактів викладача та магістрантів виступає необхідною умовою реалізації особистісного підходу у формуванні готовності менеджера освіти до рефлексивного управління. Використання проблемної лекції, що активізує набуті знання з теорії управління закладом освіти; оновлює, поглиблює знання майбутнього менеджера освіти з рефлексивного управління, розкриває нові наукові підходи та розробки найважливіших проблем практики; активізує пошукову та дослідну діяльність магістрантів; забезпечує інтенсивну інтелектуальну співпрацю магістрантів і викладача, а також колегіальність при прийнятті рішення; допомагає усвідомити магістрантам власні можливості при розв'язанні проблемних питань. Цей вид лекції

доцільно використовувати тоді, коли у магістрантів вже сформовані елементарні управлінські знання і знання з теорії стратегічного управління, а також коли вони володіють навичками пошукової, дослідницької діяльності. Згідно з цим, в ході проблемної лекції магістрант самостійно здійснює пошук нової актуальної інформації з проблем рефлексивного управління закладом освіти.

За допомогою лекції із заздалегідь запланованими помилками досягаються певні цілі навчання: формуються вміння магістрантів оперативно орієнтуватися в інформації, аналізувати й оцінювати її; активізується діяльність слухачів; розвивається уважність у процесі пошуку помилок; підвищується зацікавленість при вирішенні ситуації, проблеми; формується грамотність (нормативність) мови слухачів через порівняння слів; розвиваються вміння оперативно аналізувати професійні ситуації, виступати в ролі експертів, опонентів, рецензентів, визначити інформацію, що не відповідає дійсності. Цей вид лекції доцільно проводити у три етапи: підготовчий (у тексті лекції закладається певна кількість помилок змістового, фактологічного, методичного характеру); на початку лекції викладач попереджає аудиторію, що в даному тексті є певна кількість помилок; під час лекції магістранти знаходять ці помилки, кваліфікують їх, надають правильні відповіді.

Складання опорних схем до питань лекції на основі попереднього опрацювання текстів лекцій використовується як індивідуальне творче домашнє завдання. Його результати можуть становити відповідну змістово-логічну основу готовності магістрантів до обговорення проблемних питань на лекції в діяльності малих груп.

Така форма читання лекції виконує не тільки, що стимулює функцію, але і функцію контролю тому, що надає можливість викладачеві оцінити якість засвоєння магістрантами попереднього матеріалу, а магістрантам перевірити себе й продемонструвати власні знання, вміння орієнтуватися в актуальній інформації. Таким чином, цей вид лекції дозволяє розвинути у магістрантів вміння оперативно аналізувати професійні ситуації, виступати в ролі експертів, опонентів, рецензентів, аналізувати інформацію.

Лекція-конференція – це науково-практичне заняття з прослуховуванням доповідей і виступів магістрантів по заздалегідь поставленій викладачем проблеми в рамках навчальної програми. Наприкінці такої лекції викладач підбивати підсумки, доповнює та уточнює інформацію, формулює основні висновки [47, с. 104]. Цей вид лекції проводиться за схемою наукових конференцій.

Лекція-конференція проводиться зі заздалегідь поставленою проблемою і системою доповідей тривалістю до 10 хвилин. Кожен виступ являє собою логічно закінчений текст, який заздалегідь підготовлений у рамках запропонованої викладачем програмою. Сукупність представлених доповідей дозволяє всебічно пояснити проблему. У кінці лекції викладач підбивати підсумки самостійної роботи та аналізує виступи магістрантів [209, с. 103].

На етапі підготовки до лекції-конференції (протягом трьох днів) магістранти розробляють план доповіді та макет презентації, які обговорюються з викладачем. За 2-3 дні до лекції-конференції викладач перевіряє готовність магістрантів, заслуховує доповіді одночасно з переглядом презентацій; відповідає на запитання, що виникають у магістрантів; аналізує недоліки: що необхідно зробити, виправити й відредагувати; обирає магістрантів-опонентів, які під керівництвом викладача розробляють кілька запитань-заперечень.

Під час лекції викладач узагальнює матеріал, допомагає «лектору-початківцю» з-поміж магістрантів, якщо йому не зовсім точно вдається, відповісти на запитання аудиторії. Такий вид лекцій, з одного боку, значно підвищує роль самопідготовки, з іншого – дозволяє виявити резерви науково-педагогічних кадрів.

Лекцію-прес-конференцію доцільно використовувати в магістратурі, тому, що це – доросла аудиторія, яка має певний професійний досвід і цілком чітко може сформулювати питання, безпосередньо пов'язані з виконанням професійної діяльності, які її хвилюють.

Ця форма активної лекції пред'являє до лектора доволі високі вимоги: викладач не тільки повинен добре володіти теоретичним матеріалом, але й добре знати практичну складову, володіти комунікативними й ораторськими здібностями,

вміти здійснювати свою діяльність на імпровізованому рівні, який, як відомо, є вищим рівнем здійснення професійної діяльності [393, с. 101].

Лекція-бесіда поєднує два поняття: лекція як форма викладу нового навчального матеріалу, а також бесіда як метод спілкування з магістрантами та отримання миттєвого зворотного зв'язку викладача з аудиторією. Вона являє собою питально-відповідну форму опановування навчальним матеріалом.

У педагогічній літературі виділяють наступні методичні вимоги до побудови та проведення лекції-бесіди:

1. Наявність системи продуманих чітких запитань і можливих відповідей студентів. Запитання призначені не для контролю знань, а для з'ясування рівня обізнаності й думок студентів з даної і раніше вивчених тем, ступеня їх готовності до засвоєння наступного матеріалу. Запитання можна адресувати всій аудиторії, так і комусь конкретно. Магістранти, роздумуючи відповідь на поставлене запитання, отримують можливість самостійно дійти до висновків та узагальнень, які викладач має повідомити їм.

2. Уміння викладача подумки виділити смислові теоретичні відрізки матеріалу, їх конкретний зміст і зосередити на ньому увагу студентів. Власні подальші міркування він будує з урахуванням відповідей студентів, маючи можливість найбільш доказово викласти чергову тезу лекційного матеріалу. При цьому важливо дозувати навчальний матеріал, щоб після цього організувати бесіду.

3. Здатність викладача уникати монотонності й одноманітності в ході бесіди. Поряд з бесідою можуть застосовуватися такі методи, як розповідь, пояснення з показом ілюстрацій, логічних схем, таблиць тощо. Лекція-бесіда дозволяє також залучити колективні знання і досвід, набути навички колективної рефлексії

4. Уміння точно планувати час, через те, що ця форма читання лекцій потребує багато часу. Перевага такої лекції полягає в тому, що вона дозволяє визначати темп викладу навчального матеріалу з урахуванням особливостей аудиторії. Недолік же полягає у зниженні ефективності цього методу в умовах групового навчання внаслідок неможливості залучити до обміну думками кожного

студента. Пов'язано це, звичайно, з браком часу, навіть якщо група нечислена [477, с. 202].

Завдання викладача в процесі лекції-бесіди – зробити так, щоб усі магістранти брали участь у бесіді. Якщо викладач помітив, що хтось із магістрантів займає пасивну позицію в ході бесіди, то адресує запитання особисто йому або просить поділитися міркуваннями з обговорюваної проблеми.

Окрім запитань магістрантів, лекція-бесіда допускає викладення ними власної точки зору з того чи іншого питання, так утворюється підґрунтя для обміну думками, для бесіди. Методична специфіка лекції-бесіди полягає в тому, що викладач виступає і в ролі інформатора, і в ролі співрозмовника, що вміло скеровує хід діалогу за допомогою зустрічних запитань.

Відповіді магістрантів допомагають викладачеві визначити рівень їх обізнаності з даної теми, а також ступінь готовності до сприйняття наступного матеріалу. Під час проведення лекції-бесіди викладач стежить, щоб відповіді були отримані на всі запитання, що були поставлені, інакше вони будуть мати риторичний характер та не забезпечувати активізації мислення магістрантів.

Лекція-брифінг складається з короткого (15–20 хвилин) повідомлення лектора і його відповідей на запитання магістрантів (45–60 хвилин). Принципово нових елементів методики лекція-брифінг не пропонує, але при підготовці необхідно особливо ретельно продумати зміст і форму вступного повідомлення. Воно повинно бути інформативним, зрозумілим, коротким, композиційно завершеним. Виступи магістрантів не передбачаються.

Лекція з аналізом конкретних ситуацій. Алгоритм проведення такого виду лекції: викладач повідомляє ситуацію магістрантам в усній формі; магістранти аналізують і обговорюють цю ситуацію спільно з усією аудиторією; викладач намагається активізувати їх запитаннями, представляє різні думки, щоб розвинути дискусію, прагнучи направити її в потрібний напрямок; педагог, спираючись на правильні висловлювання та аналізуючи неправильні, тактовно, переконливо підводить магістрантів до колективного висновку або узагальнення.

Важливого значення у нашому дослідженні ми надаємо дискусії (латин. discussion – розгляд) – метод навчання, який базується на обміні думками з певної проблеми. Навчальна дискусія є цілеспрямованим, колективним обговоренням конкретної проблеми, що супроводжується обміном ідеями, судженнями, думками в групі. Взаємодія в навчальній дискусії будується не просто на почергових висловах, запитаннях і відповідях, а на змістовно спрямованій самоорганізації учасників – тобто зверненні студентів один до одного й до викладача для поглибленого та різнобічного обговорення самих ідей, точок зору, проблем. Отже, навчальна дискусія є однією з найбільш ефективних технологій групової взаємодії, що підвищує інтенсивність й ефективність навчального процесу шляхом активного включення магістрантів до колективного пошуку істини, розвиває рефлексії здатності до рефлексивного аналізу.

Обов'язковою умовою дискусії є наявність будь-якої суперечності запитання, ситуації, коли думки учасників дискусії не приймаються остаточно, а лише припускають можливість компромісного рішення, яке опрацьовується дискутантами. Для «успішного проведення дискусії її учасники повинні володіти знаннями щодо предмета обговорення, засобам психологічного впливу та управління бесідою, мати високий рівень культури спілкування, а також вміти будувати власні висловлювання відповідно до комунікативного наміру та ситуації спілкування, логічно правильно формувати і висловлювати думку, прогнозувати хід дискусії, співвідносити власну роль і позицію у процесі мовленнєвого спілкування з роллю та позицією опонента» [120, с. 101].

Ефективність дискусії передбачає ретельну підготовку плану, вміння оперувати фактами, додатковими даними, діловитість, вміння виступати, здатність конструктивно мислити, створювати в аудиторії демократичну атмосферу. Дискусія корисна в навчальному процесі. Вона особливо доцільна при дослідженні відносин, цінностей, для підтримки або обміну ідей, при необхідності вирішити в групі яку-небудь проблему, для використання ресурсного потенціалу знань навчальної групи [569, с. 190].

Реалізація процесу формування професійних компетентностей майбутніх менеджерів освіти здійснюється за допомогою організаційних форм навчання (лекцій, семінарських і практичних занять, самостійної роботи, навчальної та виробничих практик), методів і засобів навчання. Більшість форм і методів навчання є універсальними, характерними для системи вищої освіти, оскільки вони містять суттєвий освітній потенціал щодо формування професійних компетентностей. Найголовніше – це залучення майбутніх менеджерів освіти до активної навчальної діяльності на всіх заняттях як їхніх суб'єктів, тому найбільш оптимальними у формуванні професійних компетентностей є інтерактивні заняття й активні рефлексивні методи навчання.

Вважається, що під час підготовки менеджерів освіти до рефлексивного управління не доцільно віддавати перевагу кільком методам, а треба використовувати в гармонійній єдності активні методи разом з репродуктивними. Це дозволило зробити освітній процес різноплановим та продуктивним, що стимулює виникнення інтересу до нього у магістрантів. При цьому характер навчання передбачав конкретну практичну діяльність, яка стимулює цілеспрямоване формування основних компонентів професійних компетентностей менеджера освіти з рефлексивного управління. У процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти з метою формування в них усіх елементів професійних компетентностей, використано такі рефлексивні методи навчання.

#### **4.3. Методи підготовки до рефлексивного управління**

До методів розвитку, що спираються на потенціал рефлексії, традиційно відносяться: інноваційні ігри, організаційно-діяльнісні ігри, організаційно-розумові ігри, організаційно-навчальні ігри. Найвищий розвиток і опис зазначені ігрові методи знайшли в роботах: М. Алексєєва, О. Анісімова, Ю. Громико, В. Давидова, С. Котельникова, С. Неверковіч, Б. Сазонова, А. Светлорусова, А. Попова, С. Степанова, Г. Щедровицького [6; 18; 136; 154; 343; 370; 416]. Застосування ігор у



педагогічному процесі підготовки майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу розглянуто у роботах О. Лебідь [209; 210; 212; 213; 291].

Аналіз принципів організації та проведення інноваційної гри, спрямовує, перш за все, на необхідність визначити методологічне розуміння процесу рефлексії, яке покладено в основу цього виду рефлексивних методів. Рефлексія тут розглядається як звернення на себе – такий поворот свідомості, в результаті якого з'являється можливість побачити себе, свою свідомість, мислення, свідомість і мислення інших, з боку. Рефлексія включає наступні розумові дії: усвідомлення наявності труднощів; здійснення рефлексивного виходу – виходу в зовнішню рефлексивну позицію; встановлення рефлексивного ставлення до власного мислення, ситуації, діяльності; мисленевий рефлексивний опис труднощів, ситуації, діяльності; фіксація змісту рефлексивного опису в текстах, або в схемах [244].

Таким чином, це дозволяє розуміти процес рефлексії та послідовності рефлексивного аналізу, що своєю чергою вибудовує механізм гри. Вона вибудовується відповідно до визначених принципів, можна виокремити суттєві з них, що визначають специфіку цього типу рефлексивних методів.

1. Принцип системності полягає в тому, що гра програмується та організується як цілісна система людської діяльності та взаємодії.

2. Принцип колективної відповідальності означає, що відповідальність за хід і результати гри несе викладач разом з магістрантами.

3. Принцип єдиноначальності полягає у праві керівника гри приймати рішення, що визначають її організацію протягом усього ігрового періоду.

4. Принцип самопрограмування полягає в тому, що програма конкретної гри намічає її лише у загальних рисах. В процесі гри виникають нові ситуації, ідеї, повороти у роботі задають нові ігрові сюжети, форми і методи роботи. Як правило, на початку гри самопрограмування здійснюється силами викладача, а в кінці гри – силами магістрантів.

5. Принцип саморозвитку продовжує та розвиває принцип самопрограмування. Його сутність полягає у тому, що гра здійснюється не за заздалегідь визначеними приписами, а відповідно до ситуації, що виникла та

необхідністю орієнтації на пошук нових засобів її вирішення, нові форми діяльності й взаємодії.

6. Принцип роботи, що контролює, полягає у конкурсній, конкурентній взаємодії груп. Кожна група готує свій проект, але переможець може бути тільки один.

7. Принцип навчання, що розвиває, орієнтує учасників не на розширення обсягу знань, а на засвоєння та розробку нових засобів вирішення проблемних ситуацій в ході реалізації перспективних стратегій учасників.

Кожна програма організації гри включає три етапи роботи: підготовка гри, проведення гри, завершення гри.

Підготовка гри включає: роботу з магістрантом; інформаційну підготовку; матеріально-технічну підготовку; підготовку консультантів; підготовку учасників.

Проведення гри також має певну структуру, яка включає: вступ у гру; організацію процесу гри.

Завершення гри складається з процедур: виведення з гри; завершення гри.

Відзначимо також, що методика проведення гри вибудовується за допомогою логіко-технічних, соціотехнічних і психотехнічних засобів. При цьому, до логіко-технічних засобів відносять технології групового розв'язання проблем, а також систему особливих технік мислення. Для організації інтенсивного розвитку груп і створення, у кінцевому результаті, груп, що працюють продуктивно і творчо, використовуються соціотехнічні засоби – програми організації групової роботи і дискусій. Клас психотехнічних засобів орієнтовано на допомогу учасникам гри у виявленні власних обмежень та їх подоланні, у розкритті нових можливостей, резервів, здібностей, їх активізації та розвитку.

Попереднім кроком для розуміння специфіки інноваційної гри, дамо детальну характеристику засобів, які зазвичай використовуються при її проведенні.

Логіко-технічне обслуговування. Технологія групового розв'язання складних проблем є процедурою, що необхідна для проблем зі слабкою структуризацією, що не є стандартними та ускладнюють їх формалізований опис. Труднощі використання цієї технології пов'язані з тим, що окремі процедури та операції пов'язані з

мистецтвом розв'язання проблем. Цю технологію не можливо передати у користування як закритий перелік приписів та правил роботи, її неможливо схематизувати або алгоритмізувати. Вона повинна засвоюватися як відкрита, що безперервно розвивається система пошукових, творчих прийомів та техніки роботи з проблемами. Для її опанування необхідний коучинг визначених умінь та навичок.

Процедури технології групового розв'язання проблем визначають певні дії, що спрямовані на їх розв'язання. У технології виокремлюються процедури: діагностики завдання, діагностики ситуації, діагностики та постановки проблеми, визначення цілей та інші.

Техніки мислення. На всіх етапах змістовної роботи, щодо розв'язання проблем інноваційній грі використовуються різні розумові операції і техніки. Операція стає технікою шляхом багаторазового застосування до якого-небудь змістовному фрагменту роботи. Однак, як засіб розумової роботи в інноваційній грі ці техніки набувають деякі особливості та риси, що зумовлені специфікою групової роботи та ігрової ситуації. Зокрема, їх зміст з філософсько-наукового плану зміщується у бік техніко-практичного.

Техніки мислення використовуються для впорядкування роботи зі змістом, задля підвищення культури роботи. Їх застосування дозволяє вийти на новий зміст, визначити нові напрямки роботи з розв'язання проблем. Уміле володіння цими техніками істотно підвищує інтелектуальний потенціал учасників групової роботи, робить аналіз ретельним, а висновки більш змістовними та обґрунтованими.

До найбільш розповсюджених відносяться наступні техніки: аналіз, синтез, індукція, дедукція, рефлексія, розуміння, народжування ідей, проблематизація, критика, заперечення, інверсія, наближення до абсурду та ін.

Соціотехнічне обслуговування. Групова робота розуміється як спільна діяльність малих груп чисельністю до 10 осіб, які вирішують завдання або проблему, носіями якої вони є. Учасники самі встановлюють норми взаємодії та обирають засоби власної роботи, самостійно її спрямовують. У порівнянні з індивідуальною, групова робота має великий потенціал для розв'язання складних проблем. Вона дозволяє здійснити поділ праці, спеціалізацію, використовувати

механізм змагання та у кінцевому результаті отримати синергетичний ефект. Останній полягає в тому, що результати роботи групи перевищують просту суму результатів роботи її окремих членів. Групова робота включає наступні процедури: створення групи, організація позиційної динаміки, організація співробітництва, організація змагання, організація конфлікту.

Організація дискусії. У процесі міжгрупової дискусії, кожна група надає напрацьований матеріал – робить доповідь, демонструє схеми, моделі, проекти. Цей матеріал аналізується, критикується, проблематизується іншими групами та розвивається. У ході обговорення учасники дискусії обмінюються точками зору, знайомляться зі способами та результатами роботи інших, набувають навичок публічного захисту результатів своєї роботи. Організація дискусії включає наступні процедури: підготовка дискусії, проведення дискусії, оцінка результатів роботи груп.

Психотехнічні засоби орієнтовані на допомогу учасникам гри у виявленні власних обмежень та їх подоланні, у розкритті нових можливостей, потенціалу, здібностей, їх активізації та розвитку. Задля досягнення поставленої мети використовуються різні види тренінгів, які органічно вбудовані у цілісний процес спільної роботи. Виокремлюються наступні види тренінгів: тренінг організаторських умінь, що спрямовано на розвиток організаторських умінь. У тренінгу організаторських умінь представлені основні напрямки та зміст організаторської роботи, а також роботи виконавської.

Рефлексивний тренінг – будується на основі уявлень про рефлексію як техніку усвідомлення власних розумових засобів та підстав до дії, внутрішнього світу інших людей, а також подій, що відбуваються за участю того, хто здійснює рефлексивний процес. Техніка рефлексивного тренінгу включає, згідно з усталеними нормами, прийоми рефлексивного виходу, у результаті якого людина бачить себе і свою ситуацію ззовні – з позиції спостерігача.

Соціоінженерний тренінг – спрямовано на розвиток здатності проводити діагностику ситуації власної індивідуальної діяльності, ситуації взаємодії з партнером, ситуації діяльності мікрогрупи і групи. На основі діагностики

проектується та конструюється нова, бажана ситуація продуктивної діяльності і взаємодії. Третє вміння, що відпрацьовується у соціоінженерному тренінгу – реалізація розроблених проектів. В результаті реалізується основна ідея – народження нового досвіду організаторської діяльності.

Організаційно-діяльнісні ігри. При проектування та проведенні організаційно-діяльнісних ігор, ігрові елементи використовуються меншою мірою, тому що реалізація організаційно-діяльнісних ігор вибудовується на основі процесу інтенсивної інтелектуальної діяльності всіх учасників, яку спрямовано на отримання інноваційного інтелектуального продукту. Тому, основна увага приділяється методологічно грамотним організації процесу мислення.

Таким чином, пошук інноваційних шляхів діяльності, що забезпечують її максимальну ефективність, здійснюється за допомогою «виходу» з неї й відстороненого аналізу розривів, які заважають досягти найвищого результату. Як механізм, що забезпечує цей процес, виступає інтелектуальна рефлексія. Проте рефлексія не може здійснюватися у відриві від особистості, тому особистісна рефлексія, також як і комунікативна і кооперативна, є різними гранями цілісного процесу, які, в залежності від умов, по черзі виступають в якості панівної.

Організаційно-мисленнєві ігри. Вважається, що в процесі оперування та створення схем, зустрічаються все дії, що лежать в основі створення та застосування засобів мислення, в основі самих розумових дій. Тому, організація спільних форм пізнавальної діяльності, координація та розподіл дій між учасниками, дає можливість не тільки імітувати звичайні пізнавальні процеси, а й моделювати нові та робити їх зручними для вивчення за допомогою схем, що їх організують.

Схеми дозволяють звільнитися від деталей, підкреслюють головне, знімають інформацію, укрупнюють одиниці змісту, зберігають відповідність зі структурою зображуваного об'єкта, матеріалізують зміст об'єкта, демонструють абстрагування та узагальнення, готують до поняттєвих способів відбиття, дозволяють бачити системні властивості об'єкта, виступають як засіб аналізу реальності, зумовлюють порядок аналізу об'єкта, є засобом орієнтування в об'єкті та засобом організації

пізнавальних процесів, пропонують спосіб дії, забезпечують легкість перебудови уявлень про об'єкт, а також полегшують перебудову самої схеми.

Схема є продукт процесу, що містить типові дії: розчленовування матеріалу схематизації, відбір значущих компонентів матеріалу, заміна компонентів їх поліпшеними варіантами, синтез значущих і поліпшених компонентів на основі того чи іншого принципу, правила, уяви про бажані відносини.

Схеми, що віддзеркалюють рефлексивні об'єктивні, теоретичні та нормативні уявлення мають істотні відмінності у способах застосування та побудови. Організація спільного рефлексивного обговорення у творчому пошуку передбачає розуміння і володіння всіма типами способів застосування схем.

Особливістю об'єктивних схем є те, що вони сприймаються як «справжні». До них відносяться як до самих об'єктів. Висловлювання, побудовані на основі об'єктивних схем, вважаються, тими, що йдуть від імені об'єкта. У них губиться відносність схем, залежність від суб'єктивних умов їх виникнення.

Теоретичні схеми показують результати конструктивної побудови уявлень про об'єкт та пропонують їх спільне поняття. В цьому відношенні вони конвенціональні також як і мовні знаки, мовні значення. Використання теоретичної схеми засновано на послідовному переході від засобів комунікації та мислення в цілому, до об'єктивного змісту та повернення до засобів.

Нормативні схеми розуміються як приписи до дії суб'єкта, який не тільки усвідомлює нормативну схему як засіб комунікації, а й самовизначається в ідентифікації до змісту діяльності.

Аналогічним чином виділяються схеми проблематизації. Вони призначені для розширення меж об'єкта та реалізуються у логіко-семіотичної процедури синтезу предикатів (властивості, ознаки предмета думки) ідеї додатковості. Введення схеми, проблематизує цілу форму об'єкта та включає додаткову схему, що відновлює цілісність.

Перелічені схеми застосовуються в організаційно-мисленевих іграх. Проведення цього типу ігор передбачає використання усіх типів схем для створення проблемної ситуації й організації творчого пошуку учасників, що спрямовано на

розв'язання проблеми, а також на визначення нових проблем. У іграх організаційно-мисленевого типу учасники залучаються як у рефлексивну демонстраційну практику, критику та перебудову схеми, визначення нових шляхів діяльності. Організатори гри різним чином беруть участь у всіх стадіях ігрового процесу та сприяють індивідуальному та груповому пошуку, його оформленню, наближенню до професійно значущих форм.

Таким чином, схема змушує людину поєднувати переваги статичних структур та динаміку психічних механізмів, їх активність. Організація активності за допомогою схем сприяє організації розумових процесів, які посилюються роллю організаторів гри. Тим самим, схеми дозволяють подолати логіку об'єкта і перейти до логіки культурних засобів. Характеристика схем у контексті стратегії формування розумових дій (П. Гальперін) узгоджується з психологічними уявленнями про символічні засоби. З точки зору навчання, схеми виступають у якості посередника між зовнішньою та внутрішньою дією, та організаційно, у межах управління засвоєнням, засвоєною дією [103].

Організаційно-навчальні ігри ґрунтуються на процесі рефлексії. Теоретико-методологічні основи виділення змістовної рефлексії як психологічного механізму розвитку мислення розроблено у концепції розвивального навчання [18; 102].

Мета ігрового навчання майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів полягає не у передачі їм знань, умінь та навичок організаційно-управлінської роботи через відповідні навчальні зразки, а розвитку у них історично склалися та сформованих у культурі потреб та здібностей, що лежать в основі теоретичної свідомості та мислення.

У процесі навчання магістранти опановують узагальненими способами розв'язання проблем як у професійній галузі, так і у галузі соціальної взаємодії. Освоєння цих способів здійснюється у ході аналізу, оцінки та вирішення у грі проблемних ситуацій. Для цього проводиться спеціальна робота по створенню ігрових конфліктів як змістовних проблем, процес проблематизації, виокремлюються узагальнені способи їх вирішення спочатку організаторами, а потім учасниками гри.

Виокремлення узагальнених способів розумової діяльності відбувається за допомогою різних психолого-педагогічних та організаційних засобів. Так, особливе місце в організації навчальної діяльності займає моделювання, що є важливою ланкою у процесі засвоєння теоретичних знань та узагальнених способів дій. У ході гри моделюються суттєві напрями процесу розв'язання проблеми, побудови прогнозу його реалізації у практиці професійної діяльності.

Для зображення моделей, що отримані у процесі гри, розроблено спеціальні знакові засоби, що дозволяють фіксувати суттєве у змісті розумової діяльності на організаційно-структурних і позиційних схемах. Цю особливу рефлексивну мову названо схематизацією. Дії учасників з моделювання і схематизації розумового змісту, що народжується у процесі пошуку розв'язання проблеми, освоюються учасниками гри та після її закінчення, стають засобами їх власної розумової роботи по розв'язання проблем у професійній управлінській діяльності. Інший аспект прояву рефлексивних функцій в ігровому навчанні, що розвиває, пов'язано з її значенням в організації ігрової діяльності як такої. З початком гри виникає процес самовизначення організаторів і учасників у ігрових позиціях. З боку організаторів самовизначення направлено на переклад засвоєних цілей і завдань гри в організаційні дії, з боку учасників – на розуміння і прийняття ігрової програми, цілей і завдань гри. При цьому предметом аналізу у процесі самовизначення виступають методи власної розумової діяльності та організаційної взаємодії організаторів та учасників. Через самовизначення організується взаєморозуміння та кооперація між організаторами та учасниками (взаєморозуміння по вертикалі) та між учасниками (взаєморозуміння по горизонталі).

Важливою підсумковою умовою активізації рефлексивних процесів у гравців є засобом ротації, що спрямовано на організацію дворазової зміни ігрових позицій протягом ігрового часу. Перша зміна позицій учасників відбувається по закінченню групової роботи та з початком загального обговорення. Тому, що у першій половині гри, на групових заняттях, гравці здійснюють предметну конструктивну роботу з пошуку розв'язання проблеми, тоді як на загальному обговоренні вони, з позиції творців, переходять у позицію критиків. Введення на загальному обговоренні



правила, що дозволяє поперемінно оцінювати й критикувати роботу ігрових груп, сприяє організації перехресної колективної дискусії.

Друга зміна позицій гравців – зміна режиму їх діяльності. Вона відбувається у момент закінчення загального обговорення та с початком групової рефлексії у кінці ігрового часу. Якщо на загальному обговоренні організовуються процеси розуміння, критики та оцінки предметного змісту у розв'язання проблем, то на груповій рефлексії аналізуються способи організаційної взаємодії між гравцями. Обговорюється тактика та стратегія динаміки групи, внутрішньогрупові та міжгрупові взаємодії, аналізується ступінь успішності роботи групи та допущені помилки. Такий багатоступеневий процес, що відбувається через заперечення попередніх способів діяльності та мислення, заперечення, є рефлексивною спіраллю розвитку.

Разом з тим, у процесі гри головна увага приділяється інтелектуальній рефлексії, а це обмежує її можливості у плані культивування рефлексивно-творчого потенціалу особистості менеджера освіти. Крім того, форма гри також не дозволяє відтворити справжню багатоскладність і багатоаспектність реальних проблем, що пов'язано з управлінською діяльністю.

Отже, форму колективної розумової діяльності орієнтовано на отримання інтелектуального продукту та результату за допомогою організаційної та ігрової трансформації мислення і діяльності. Основний наголос робиться на розвиток соціотехнічної організованої діяльності через її проєктування та трансляцію нових способів і засобів мислення та діяльності. Відбувається активне руйнування за допомогою рефлексії старих і просування нових ідеалів, цінностей, уявлень, норм, а також стереотипів і технологій.

Таким чином, новий досвід, що формується під час гри, стає нормою та зразком для наслідування, подальшого відтворення. Організатори та учасники працюють з дійсністю мислення й діяльності, ніби вони не мають загального предмета діяльності. На площині гри моделюється ситуація діяльності з її позиційної організації, налагоджується процес комунікації, розуміння, мислення через позиційно-діяльнісну рефлексію та самовизначення. Учасники стають, ніби

вихідним матеріалом, на який накладаються різні процеси й організованості розумової діяльності, дійсним суб'єктом якої виявляється лише організатор гри [360].

Отже, головною домінантою стає інтелектуальна діяльність магістрантів, а також способи її методологічного нормування. Згідно з цим, організаційні ігри виявляються потужним засобом розвитку рефлексивної культури, насамперед в інтелектуальному та коопераційно-нормативному аспекті. При цьому, комунікативний та особистісний аспекти рефлексії залишаються за рамками впливів.

Саме ці аспекти виходять на перший план в контексті тренінгових та інноваційно-гуманістичних методів розвитку рефлексивної компетентності [372; 373; 374].

До методів розвитку, що спираються на потенціал рефлексії, традиційно відносяться: інноваційні ігри, організаційно-діяльнісні ігри, організаційно-розумові ігри, організаційно-навчальні ігри. Найвищий розвиток і опис зазначені ігрові методи знайшли в роботах: М. Алексеєва, О. Анісімова, Ю. Громико, В. Давидова, С. Котельникова, С. Неверковіч, Б. Сазонова, А. Попова, Г. Щедровицького та інших. Застосування ігор у педагогічному процесі підготовки майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу розглянуто у роботах О. Лебідь.

Аналіз принципів організації та проведення інноваційної гри, спрямовує, перш за все, на необхідність визначити методологічне розуміння процесу рефлексії, яке покладено в основу цього виду рефлексивних методів. Рефлексія тут розглядається як звернення на себе – такий поворот свідомості, в результаті якого з'являється можливість побачити себе, свою свідомість, мислення, свідомість і мислення інших, з боку. Рефлексія включає наступні розумові дії: усвідомлення наявності труднощів; здійснення рефлексивного виходу – виходу в зовнішню рефлексивну позицію; встановлення рефлексивного ставлення до власного мислення, ситуації, діяльності; мисленевий рефлексивний опис труднощів, ситуації, діяльності; фіксація змісту рефлексивного опису в текстах, або в схемах [244].

Таким чином, це дозволяє розуміти процес рефлексії та послідовності рефлексивного аналізу, що своєю чергою вибудовує механізм гри. Вона вибудовується відповідно до визначених принципів, можна виокремити суттєві з них, що визначають специфіку цього типу рефлексивних методів.

1. Принцип системності полягає в тому, що гра програмується та організується як цілісна система людської діяльності та взаємодії.

2. Принцип колективної відповідальності означає, що відповідальність за хід і результати гри несе викладач разом з магістрантами.

3. Принцип єдиноначальності полягає у праві керівника гри приймати рішення, що визначають її організацію протягом усього ігрового періоду.

4. Принцип самопрограмування полягає в тому, що програма конкретної гри намічає її лише у загальних рисах. В процесі гри виникають нові ситуації, ідеї, повороти у роботі задають нові ігрові сюжети, форми і методи роботи. Як правило, на початку гри самопрограмування здійснюється силами викладача, а в кінці гри – силами магістрантів.

5. Принцип саморозвитку продовжує та розвиває принцип самопрограмування. Його сутність полягає у тому, що гра здійснюється не за заздалегідь визначеними приписами, а відповідно до ситуації, що виникла та необхідністю орієнтації на пошук нових засобів її вирішення, нові форми діяльності й взаємодії.

6. Принцип роботи, що контролює, полягає у конкурсній, конкурентній взаємодії груп. Кожна група готує свій проект, але переможець може бути тільки один.

7. Принцип навчання, що розвиває, орієнтує учасників не на розширення обсягу знань, а на засвоєння та розробку нових засобів вирішення проблемних ситуацій в ході реалізації перспективних стратегій учасників.

Кожна програма організації гри включає три етапи роботи: підготовка гри, проведення гри, завершення гри.

Підготовка гри включає: роботу з магістрантом; інформаційну підготовку; матеріально-технічну підготовку; підготовку консультантів; підготовку учасників.

Проведення гри також має певну структуру, яка включає: вступ у гру; організацію процесу гри.

Завершення гри складається з процедур: виведення з гри; завершення гри.

Відзначимо також, що методика проведення гри вибудовується за допомогою логіко-технічних, соціотехнічних і психотехнічних засобів. При цьому, до логіко-технічних засобів відносять технології групового розв'язання проблем, а також систему особливих технік мислення. Для організації інтенсивного розвитку груп і створення, у кінцевому результаті, груп, що працюють продуктивно і творчо, використовуються соціотехнічні засоби – програми організації групової роботи і дискусій. Клас психотехнічних засобів орієнтовано на допомогу учасникам гри у виявленні власних обмежень та їх подоланні, у розкритті нових можливостей, резервів, здібностей, їх активізації та розвитку.

Попереднім кроком для розуміння специфіки інноваційної гри, дамо детальну характеристику засобів, які зазвичай використовуються при її проведенні.

Логіко-технічне обслуговування. Технологія групового розв'язання складних проблем є процедурою, що необхідна для проблем зі слабкою структуризацією, що не є стандартними та ускладнюють їх формалізований опис. Труднощі використання цієї технології пов'язані з тим, що окремі процедури та операції пов'язані з мистецтвом розв'язання проблем. Цю технологію не можливо передати у користування як закритий перелік приписів та правил роботи, її неможливо схематизувати або алгоритмізувати. Вона повинна засвоюватися як відкрита, що безперервно розвивається система пошукових, творчих прийомів та техніки роботи з проблемами. Для її опанування необхідний коучинг визначених умінь та навичок.

Процедури технології групового розв'язання проблем визначають певні дії, що спрямовані на їх розв'язання. У технології виокремлюються процедури: діагностики завдання, діагностики ситуації, діагностики та постановки проблеми, визначення цілей та інші.

Техніки мислення. На всіх етапах змістовної роботи, щодо розв'язання проблем інноваційній грі використовуються різні розумові операції і техніки. Операція стає технікою шляхом багаторазового застосування до якого-небудь

змістовному фрагменту роботи. Однак, як засіб розумової роботи в інноваційній грі ці техніки набувають деякі особливості та риси, що зумовлені специфікою групової роботи та ігрової ситуації. Зокрема, їх зміст з філософсько-наукового плану зміщується у бік техніко-практичного.

Техніки мислення використовуються для впорядкування роботи зі змістом, задля підвищення культури роботи. Їх застосування дозволяє вийти на новий зміст, визначити нові напрямки роботи з розв'язання проблем. Уміле володіння цими техніками істотно підвищує інтелектуальний потенціал учасників групової роботи, робить аналіз ретельним, а висновки більш змістовними та обґрунтованими.

До найбільш розповсюджених відносяться наступні техніки: аналіз, синтез, індукція, дедукція, рефлексія, розуміння, народжування ідей, проблематизація, критика, заперечення, інверсія, наближення до абсурду та ін.

Соціотехнічне обслуговування. Групова робота розуміється як спільна діяльність малих груп чисельністю до 10 осіб, які вирішують завдання або проблему, носіями якої вони є. Учасники самі встановлюють норми взаємодії та обирають засоби власної роботи, самостійно її спрямовують. У порівнянні з індивідуальною, групова робота має великий потенціал для розв'язання складних проблем. Вона дозволяє здійснити поділ праці, спеціалізацію, використовувати механізм змагання та у кінцевому результаті отримати синергетичний ефект. Останній полягає в тому, що результати роботи групи перевищують просту суму результатів роботи її окремих членів. Групова робота включає наступні процедури: створення групи, організація позиційної динаміки, організація співробітництва, організація змагання, організація конфлікту.

Організація дискусії. У процесі міжгрупової дискусії, кожна група надає напрацьований матеріал – робить доповідь, демонструє схеми, моделі, проекти. Цей матеріал аналізується, критикується, проблематизується іншими групами та розвивається. У ході обговорення учасники дискусії обмінюються точками зору, знайомляться зі способами та результатами роботи інших, набувають навичок публічного захисту результатів своєї роботи. Організація дискусії включає наступні

процедури: підготовка дискусії, проведення дискусії, оцінка результатів роботи груп.

Психотехнічні засоби орієнтовані на допомогу учасникам гри у виявленні власних обмежень та їх подоланні, у розкритті нових можливостей, потенціалу, здібностей, їх активізації та розвитку. Задля досягнення поставленої мети використовуються різні види тренінгів, які органічно вбудовані у цілісний процес спільної роботи. Виокремлюються наступні види тренінгів: тренінг організаторських умінь, що спрямовано на розвиток організаторських умінь. У тренінгу організаторських умінь представлені основні напрямки та зміст організаторської роботи, а також роботи виконавської.

Таким чином, пошук інноваційних шляхів діяльності, що забезпечують її максимальну ефективність, здійснюється за допомогою «виходу» з неї й відстороненого аналізу розривів, які заважають досягти найвищого результату. Як механізм, що забезпечує цей процес, виступає інтелектуальна рефлексія. Проте рефлексія не може здійснюватися у відриві від особистості, тому особистісна рефлексія, також як і комунікативна і кооперативна, є різними гранями цілісного процесу, які, в залежності від умов, по черзі виступають в якості панівної.

Схеми дозволяють звільнитися від деталей, підкреслюють головне, знімають інформацію, укрупнюють одиниці змісту, зберігають відповідність зі структурою зображуваного об'єкта, матеріалізують зміст об'єкта, демонструють абстрагування та узагальнення, готують до поняттєвих способів відбиття, дозволяють бачити системні властивості об'єкта, виступають як засіб аналізу реальності, зумовлюють порядок аналізу об'єкта, є засобом орієнтування в об'єкті та засобом організації пізнавальних процесів, пропонують спосіб дії, забезпечують легкість перебудови уявлень про об'єкт, а також полегшують перебудову самої схеми.

Схема є продукт процесу, що містити типові дії: розчленовування матеріалу схематизації, відбір значущих компонентів матеріалу, заміна компонентів їх поліпшеними варіантами, синтез значущих і поліпшених компонентів на основі того чи іншого принципу, правила, уяви про бажані відносини.

Схеми, що віддзеркалюють рефлексивні об'єктивні, теоретичні та нормативні уявлення мають істотні відмінності у способах застосування та побудови. Організація спільного рефлексивного обговорення у творчому пошуку передбачає розуміння і володіння всіма типами способів застосування схем.

Особливістю об'єктивних схем є те, що вони сприймаються як «справжні». До них відносяться як до самих об'єктів. Висловлювання, побудовані на основі об'єктивних схем, вважаються, тими, що йдуть від імені об'єкта. У них губиться відносність схем, залежність від суб'єктивних умов їх виникнення.

Теоретичні схеми показують результати конструктивної побудови уявлень про об'єкт та пропонують їх спільне поняття. В цьому відношенні вони конвенціональні також як і мовні знаки, мовні значення. Використання теоретичної схеми засновано на послідовному переході від засобів комунікації та мислення в цілому, до об'єктивного змісту та повернення до засобів.

Нормативні схеми розуміються як приписи до дії суб'єкта, який не тільки усвідомлює нормативну схему як засіб комунікації, а й самовизначається в ідентифікації до змісту діяльності.

Аналогічним чином виділяються схеми проблематизації. Вони призначені для розширення меж об'єкта та реалізуються у логіко-семіотичної процедури синтезу предикатів (властивості, ознаки предмета думки) ідеї додатковості. Введення схеми, проблематизує цілу форму об'єкта та включає додаткову схему, що відновлює цілісність.

Перелічені схеми застосовуються в організаційно-мисленевих іграх. Проведення цього типу ігор передбачає використання усіх типів схем для створення проблемної ситуації й організації творчого пошуку учасників, що спрямовано на розв'язання проблеми, а також на визначення нових проблем. У іграх організаційно-мисленевого типу учасники залучаються як у рефлексивну демонстраційну практику, критику та перебудову схеми, визначення нових шляхів діяльності. Організатори гри різним чином беруть участь у всіх стадіях ігрового процесу та сприяють індивідуальному та груповому пошуку, його оформленню, наближенню до професійно значущих форм.

Таким чином, схема змушує людину поєднувати переваги статичних структур та динаміку психічних механізмів, їх активність. Організація активності за допомогою схем сприяє організації розумових процесів, які посилюються роллю організаторів гри. Тим самим, схеми дозволяють подолати логіку об'єкта і перейти до логіки культурних засобів. Характеристика схем у контексті стратегії формування розумових дій (П. Гальперін) узгоджується з психологічними уявленнями про символічні засоби. З точки зору навчання, схеми виступають у якості посередника між зовнішньою та внутрішньою дією, та організаційно, у межах управління засвоєнням, засвоєною дією [103].

Організаційно-навчальні ігри ґрунтуються на процесі рефлексії. Теоретико-методологічні основи виділення змістовної рефлексії як психологічного механізму розвитку мислення розроблено у концепції розвивального навчання [102].

Мета ігрового навчання майбутніх менеджерів освіти полягає не у передачі їм знань, умінь та навичок організаційно-управлінської роботи через відповідні навчальні зразки, а розвитку у них історично склались та сформованих у культурі потреб та здібностей, що лежать в основі теоретичної свідомості та мислення.

У процесі навчання магістранти опановують узагальненими способами розв'язання проблем як у професійній галузі, так і у галузі соціальної взаємодії. Освоєння цих способів здійснюється у ході аналізу, оцінки та вирішення у грі проблемних ситуацій. Для цього проводиться спеціальна робота по створенню ігрових конфліктів як змістовних проблем, процес проблематизації, виокремлюються узагальнені способи їх вирішення спочатку організаторами, а потім учасниками гри.

Виокремлення узагальнених способів розумової діяльності відбувається за допомогою різних психолого-педагогічних та організаційних засобів. Так, особливе місце в організації навчальної діяльності займає моделювання, що є важливою ланкою у процесі засвоєння теоретичних знань та узагальнених способів дій. У ході гри моделюються суттєві напрями процесу розв'язання проблеми, побудови прогнозу його реалізації у практиці професійної діяльності.



Для зображення моделей, що отримані у процесі гри, розроблено спеціальні знакові засоби, що дозволяють фіксувати суттєве у змісті розумової діяльності на організаційно-структурних і позиційних схемах. Цю особливу рефлексивну мову названо схематизацією. Дії учасників з моделювання і схематизації розумового змісту, що народжується у процесі пошуку розв'язання проблеми, освоюються учасниками гри та після її закінчення, стають засобами їх власної розумової роботи по розв'язання проблем у професійній управлінській діяльності. Інший аспект прояву рефлексивних функцій в ігровому навчанні, що розвиває, пов'язано з її значенням в організації ігрової діяльності як такої. З початком гри виникає процес самовизначення організаторів і учасників у ігрових позиціях. З боку організаторів самовизначення направлено на переклад засвоєних цілей і завдань гри в організаційні дії, з боку учасників – на розуміння і прийняття ігрової програми, цілей і завдань гри. При цьому предметом аналізу у процесі самовизначення виступають методи власної розумової діяльності та організаційної взаємодії організаторів та учасників. Через самовизначення організується взаєморозуміння та кооперація між організаторами та учасниками (взаєморозуміння по вертикалі) та між учасниками (взаєморозуміння по горизонталі).

Важливою підсумковою умовою активізації рефлексивних процесів у гравців є засобом ротації, що спрямовано на організацію дворазової зміни ігрових позицій протягом ігрового часу. Перша зміна позицій учасників відбувається по закінченню групової роботи та з початком загального обговорення. Тому, що у першій половині гри, на групових заняттях, гравці здійснюють предметну конструктивну роботу з пошуку розв'язання проблеми, тоді як на загальному обговоренні вони, з позиції творців, переходять у позицію критиків. Введення на загальному обговоренні правила, що дозволяє поперемінно оцінювати й критикувати роботу ігрових груп, сприяє організації перехресної колективної дискусії.

Друга зміна позицій гравців – зміна режиму їх діяльності. Вона відбувається у момент закінчення загального обговорення та з початком групової рефлексії у кінці ігрового часу. Якщо на загальному обговоренні організовуються процеси розуміння, критики та оцінки предметного змісту у розв'язання проблем, то на груповій

рефлексії аналізуються способи організаційної взаємодії між гравцями. Обговорюється тактика та стратегія динаміки групи, внутрішньогрупові та міжгрупові взаємодії, аналізується ступінь успішності роботи групи та допущені помилки. Такий багатоступеневий процес, що відбувається через заперечення попередніх способів діяльності та мислення, заперечення, є рефлексивною спіраллю розвитку.

Разом з тим, у процесі гри головна увага приділяється інтелектуальній рефлексії, а це обмежує її можливості у плані культивування рефлексивно-творчого потенціалу особистості менеджера освіти. Крім того, форма гри також не дозволяє відтворити справжню багатоскладність і багатоаспектність реальних проблем, що пов'язано з управлінською діяльністю.

Отже, форму колективної розумової діяльності орієнтовано на отримання інтелектуального продукту та результату за допомогою організаційної та ігрової трансформації мислення і діяльності. Основний наголос робиться на розвиток соціотехнічної організованої діяльності через її проєктування та трансляцію нових способів і засобів мислення та діяльності. Відбувається активне руйнування за допомогою рефлексії старих і просування нових ідеалів, цінностей, уявлень, норм, а також стереотипів і технологій.

Таким чином, новий досвід, що формується під час гри, стає нормою та зразком для наслідування, подальшого відтворення. Організатори та учасники працюють з дійсністю мислення й діяльності, ніби вони не мають загального предмета діяльності. На площині гри моделюється ситуація діяльності з її позиційної організації, налагоджується процес комунікації, розуміння, мислення через позиційно-діяльнісну рефлексію та самовизначення. Учасники стають, ніби вихідним матеріалом, на який накладаються різні процеси й організованості розумової діяльності, дійсним суб'єктом якої виявляється лише організатор гри [360].

Отже, головною домінантою стає інтелектуальна діяльність магістрантів, а також способи її методологічного нормування. Згідно з цим, організаційні ігри виявляються потужним засобом розвитку рефлексивної культури, насамперед в

інтелектуальному та коопераційно-нормативному аспекті. При цьому, комунікативний та особистісний аспекти рефлексії залишаються за рамками впливів.

Саме ці аспекти виходять на перший план в контексті тренінгових та інноваційно-гуманістичних методів розвитку рефлексивної культури.

### **Сторітелінг**

Одним з сучасних засобів підготовки майбутніх керівників у магістратурі педагогічного університету є метод сторітелінгу, який було вперше застосовано Девідом Амсторгом, а в подальшому обґрунтовано в наукових працях А. Сімонне, Л. Прусака, С. Деніннга, Р. Харре [92; 288; 356; 447].

Сторітеллінг – це засіб передачі інформації та знань, спонукання до необхідної діяльності за допомогою повчальних історій. Його можна назвати інструментом рефлексивного управління, який використовується для розуміння інтерпретації та розповсюдження правил, норм і цінностей культури. Сторітелінг є методом навчання магістрантів, потужним механізмом формування їхніх рефлексивних навичок.

За допомогою сторітелінгу магістрант засвоює навички вирішення проблемних ситуацій, усвідомлює необхідність знань та застосування рефлексії в професійній діяльності. У процесі сторітелінгу відбувається взаємодія суб'єктів діяльності, що призводить до їх розвитку через рефлексію. Він має спрямованість у бажане майбутнє та обов'язково визначає перспективу, дозволяє створити взаємозв'язок між минулим, сьогоденням через рефлексивні процеси [89].

У сфері управління сторітелінг розглядається в діяльнісному аспекті як специфічний інструмент спілкування між людьми та залучення їх до будь-якої справи. Значення сторітелінгу, в його прикладній спрямованості, завжди ліпше відбувається закріпленням образу діяльності цінностей, норм, правил, якщо відбудувати цей образ у мовному акті. У такому випадку магістранти засвоять цінність, що надається зовні як особистісну.

Техніку «оповідання історій» використовують, перш за все, в педагогіці, психології, управлінні. При цьому організують цей вплив на основі зворотного зв'язку – рефлексивного механізму. Сторітелінг спрямовано на «захоплення» уваження магістранта, визволення його емоцій. Ефективність цього методу обумовлено виникненням у магістранта ланцюжка «емоція – висновок – дія». Розповідь історії фактично виконує роль носія та передавача знань, вона повинні містити в собі чотири обов'язкові елементи, без яких не може бути здійснено вплив на слухача, а саме:

- послання (мораль, висновки, які може зробити слухач після прослуховування історії; потребує чіткого і зрозумілого формулювання);
- конфлікт (порушення рівноваги, проблема, що потребує вирішення, боротьба персонажів з собою і такими факторами, як час, обмеженість у засобах, що вимагають визначених дій);
- герої (персонажі, з якими слухач може асоціювати себе; героїв може бути декілька або один);
- сюжет (наприклад, робоча ситуація, у яку слухач може потрапити, або ситуація, що характеризує заклад освіти з визначеного боку – відповідальність, турбота про працівників, здатність і готовність до змін).

Збагачення історії відбувається з допомогою ілюстративного матеріалу. Існують три основні типи візуального контенту, що використовують при застосуванні сторітелінгу : ілюстрації, фотографії, що супроводжують текст та додають йому динаміки; фонові зображення, що створюють настрій, роблять його цілісним; інфографіка – графічний спосіб передачі знань [288].

Сторітелінг містить в себе такі види історій:

- опис як кращих, так і не вдалих прикладів роботи. Методика здійснення самих вдалих проєктів – дуже цінний матеріал, який необхідно зберігати. Особливо важливі ефективні кейси в підготовці магістрантів та управління проєкт. Історії про помилки теж дуже важливі тому, що часом мають більшу цінність, ніж історії про успіх та історії з виокремленням стратегічних моментів у житті магістратури або закладу освіти;

– історії, що демонструють внутрішні цінності та принципи культури магістратури або закладу освіти. Якщо цінності, норми та правила закладу освіти подаються у вигляді історій, то вони краще запам'ятовуються, будуть опрацьовані та їх можна бути вважати більш реальними. Ці історії допомагають магістрантові зрозуміти, чого від нього очікує керівник або заклад освіти, яку поведінку заведено вважати еталоном;

– історії-персоналії – розповідь про найбільш успішних керівників закладів освіти, працівників освіти;

– негативні історії та історії-антивіруси. Негативні історії – це цинічна природна реакція на офіційну «позитивну» версію. Протистояти таким оповіданням можна з допомогою історій-антивірусів, що складаються з таких видів: сократичний діалог, мета якого поставити запитання таким чином, щоб нейтралізувати анти історію, звести її до абсурду; різка метафора, що асоціює негативну критику як дурню; перебільшення – зміна ключового аспекту історії з метою примусити сприйняти її як гумористичну оповідь. Це особливий вид сторітелінгу, тому її треба використовувати з обережністю [370].

Для ефективного застосування сторітелінгу необхідно використовувати такі принципи:

– переконливість (той, хто розповідає, повинен робити це переконливо; якщо історія розповідається цікаво, слухачі сприймають її добре);

– детальність (використання деталей у спілкуванні дозволяє яскравіше передати емоції, завдяки яким оповідач керує почуттями слухачів);

– драматичність (необхідно обирати теми, у яких була б хоч маленька драма). Драматична ситуація – це подія, у якій герой потрапляє в умови, коли зовнішні сили або обставини сильніші, ніж герой оповідання);

– виразність – використання під час розповіді міміки, інтонації, що демонструють залученість оратора до процесу;

– лаконічність – оповідання не повинні бути дуже довгими, не втомлювати слухача, бо це призводить до втрати уваги. В історії слід робити акцент на головному. Важливо, щоб історія закінчувалася мораллю;

– нав'язливість – не треба розповідати одну історію кілька разів, а якщо така необхідність виникає, треба доповнювати її новими фактами, які не повідомлялися раніше;

– постійна практика – рекомендується використовувати цей метод постійно та слідкувати за реакцією слухачів. Постійна практика та зворотний зв'язок допомагають розвивати навички сторітелінгу та впевненість у собі.

Виконання всіх вимог сторітелінгу призводить до виникнення в магістрантів рефлексивних процесів. Розглянемо, яким чином вони відбуваються.

У сторітелінгу наявні три основні форми рефлексії: ретроспективна, перспективна та інтроспективна. Перша слугує виявленню та відтворенню схем та засобів, процесів, що мали місце в минулому. Рефлексивна діяльність спрямовано на повне усвідомлення, розуміння і структурування отриманого минулого досвіду, визначає передумови, мотиви, умови, етапи і результати діяльності. Ця форма використовується для виявлення можливих помилок, пошуку причини власних невдач і успіхів.

Проспективна рефлексія більше містити роздуми про майбутню діяльність, уявлення про її час, планування, вибір найбільш ефективних способів, конструйованих на майбутнє, виявлення та корекція схем та засобів можливої діяльності. У інтроспективній рефлексії відбувається контроль, корекція або ускладнення процесів мислення в ході їх виконання.

Таким чином, сторітелінг є засобом інформаційного моделювання не просто подій, а й часу та простору.

Розглянемо яким чином в сторітелінгу відбувається рефлексивний процес.

Процес рефлексії має свій алгоритм: зупинка, фіксація, відсторонення, об'єктивізація, обертання.

Оповідання має свій початок та кінець, тобто обмежене в часі. Після закінчення оповідання відбувається зупинка, але вона має різне значення як для оповідача, так і слухача. Оповідач у процесі розповіді фактично звертається до свого досвіду й об'єктивує за допомогою наративів. У магістранта проблемна ситуація виникає в результаті розповіді історії, коли з'являється щось нове, незвичайне, а

шляхи і способи вирішення виявляються недієвими. Оповідач транслює слухачеві проблемні моменти, які містяться в змісті історії. Магістрант стикається з перешкодою в пізнанні, суперечностями. У нього з'являється потреба здійснити пошук алгоритму розв'язання проблеми, знайти вихід з неї. Водночас магістрант після закінчення розповіді сприймає її як цілісну дію, розуміє, що процес розповіді закінчився і його зафіксовано в часі. Таким чином, здійснюється зупинка в діяльності.

Зупинка змістовної діяльності відбувається в ситуації, пов'язаній з подальшою неможливістю її виконання, а попередній досвід не може сприяти розв'язання проблеми, що виникла. Спроби розв'язувати проблему наявними засобами виявляються неефективними, тому подальша діяльність стає безглуздою зупиняється. Відрефлексувати будь-яку свою дію не можна без зупинки. Рефлексія завжди передбачає порівняння, має сенс та виникає, коли є для цього відповідні завдання. Якщо діяльність для оповідача відпрацьована до схематизму, то для слухача виникають проблеми, відповідно починається рефлексивний процес.

Цей момент дуже простий, але з точки зору технічної організації рефлексії дуже важливий. Абсолютно точно відомо, що якщо в процесі мислення або діяльності зупинки не відбувається, то рефлексія, як правило, не виникає. Саме зупинка є основою розрізнення суб'єктом себе і здійснюваної ним діяльності. «Важливо зрозуміти, що зупинка лежить в іншій площині, ніж діяльність. По відношенню одне до одного вони перпендикулярні.

Дія зупинки належить до площини, що управляє конкретними схемами дій. Зупинка – це не рефлексія, але одна з умов, що обумовлює здійснення рефлексії» [4].

Зупинена дія повинна якимось чином бути обмеженою для того, щоб була можливість відокремити одну дію від іншої. Тому після зупинки діяльності відбувається процес фіксації, який у більшості випадків носить уривчастий характер, що виконує роль вказівок. «Фіксація так само, як і зупинка дії має іншу природу управління. Вона не входить у схематизм дії фіксації не належить йому,

тому що спрямована на виокремлення часткової межі цього самого схематизму, і в цьому розумінні управляє цим схематизмом» [4].

У процесі фіксації відбувається аналіз попередньої діяльності та її результатів, формування суджень про її хід. Тоді стають головними невідомі в минулому відносини між елементами, що складають та створювали процес діяльності. Без фіксації в суб'єкта не виникає і не може виникнути необхідності в пізнанні та розумінні процесів діяльності.

Фіксація реалізує відношення суб'єкта до предмета рефлексії. Саме фіксація здійснює роздвоєння, поляризацію рефлексивного процесу і веде до більшого усвідомлення проблеми. У процесі сторітелінгу фіксація в оповідача та слухача теж відбувається по-різному. Якщо оповідач просто закінчує розповідь згідно з відпрацьованим раніше схематизмом, то в слухача виникає інтерес – продукт усвідомлення, осмислення і разом з ними рефлексії.

Зупинка і фіксація лежать в основі об'єктивації (усвідомлення). Саме цей рівень рефлексії виступає зазвичай у вигляді власних норм та правил. Після цього починається процес відсторонення в оповідача, а у слухача процес засвоєння зовнішніх цінностей. Якщо суб'єкт діяльності (оповідач) був до цього безпосереднім учасником процесу, то після цього стосовно попередньої діяльності стає незалежним спостерігачем, нібито протиставляючи себе в минулому з собою в сучасності.

Своєю чергою інший суб'єкт діяльності (слухач) після засвоєння цінностей теж починає процес відсторонення від них. Це важливий момент тому, що суб'єкт завжди упереджений до своєї діяльності, що позбавляє можливості розібратися у власних діях. Це психологічно особистісний момент, але він необхідний для того, щоб відсторонитися від попередньої діяльності та об'єктивно розглянути дії, відокремити важливі й сторонні. Таким чином, відбувається вихід у рефлексивну позицію, метою якої є розв'язання проблеми і здійснення переходу з минулого в майбутнє.

В основі виходу в рефлексивну позицію є необхідність, по-перше, вийти за межі звичної діяльності, оскільки здійснювати її більше не можна, по-друге, вийти



за межі уявлення та розуміння особистої діяльності. Така позиція пов'язана з відмовою від звичного, природного розуміння себе та своєї діяльності – не можна виконувати та уявляти нову ситуацію в діяльності, спираючись на застарілі погляди про неї.

Аналіз особистісних дій у системі, що існує, відновлення минулого, конструювання та переконструювання особистого майбутнього, відстеження причин та можливих наслідків своїх дій, започатковує наступний етап рефлексивного процесу – процес об'єктивації.

Об'єктивація думки, коли ми покладаємо її як об'єкт, дає можливість і відноситись до неї як до об'єкта. Тобто застосовувати до цього об'єкта всі засоби, операції, дії, методи, які ми маємо під час дослідження об'єкта [181].

Характерним моментом для об'єктивації є те, що об'єкт завжди виступає як дещо ціле. У процесі фіксації ми можемо закріплювати будь-який момент дії, взагалі будь-який важливий елемент, а в процесі об'єктивації сама дія представляється як ціле. Об'єктивація є центральним процесом у механізмі рефлексії. Ю. Громико характеризує об'єктивізацію як рефлексивну дію (набір процедур, технік), що дозволяють переведення «внутрішніх» процесів свідомості, мислення, розуміння в структури об'єктів, у їх діяльнісний зміст [95].

Наступний етап – рефлексивне обертання. Суб'єкт повертається до початкової ситуації, але з новими поглядами та розумінням діяльності. Рефлексивний процес, як закінчений акт свідомості, може закріплюватись в будь-якій знаковій формі. Рефлексія дозволяє фіксувати момент переходу від смислових структур свідомості до знакових (схеми, креслення, проєкт та ін.).

Рефлексія є фактично формою суб'єктивної активності. З цієї точки зору процес рефлексії дає змогу делегувати діяльність зовні іншому.

Рефлексивне обертання – це процес переходу від розуміння процесів діяльності (внутрішній аспект) до виконання діяльності (зовнішній аспект). Це початок діяльності в новому самокерованому напрямку. Таким чином, відбувається спрямований саморозвиток оповідача та слухача в процесі взаємодії через рефлексію, що має назву рефлексивне управління [448].

Перевагами використання сторітелінгу в процесі підготовки майбутніх керівників закладів освіти у магістратурі педагогічного університету є: формування в магістрантів культури управлінських знань, цінностей, правил, основ лідерства, здатності бачити та досягати стратегічних цілей; ефективне управління мотивацією та навчанням магістрантів; підвищення комунікативних навичок магістрантів; формування позитивного іміджу керівника закладу освіти (контроль проблемних, кризових періодів у процесі навчання магістрантів, зниження спротиву змінам, підвищення ефективності управління).

Сторітелінг можна визначити як науку та мистецтво. Він поєднує в себе психологічні, педагогічні та управлінські аспекти, це потужний рефлексивний інструмент розвитку особистості магістранта, метод рефлексивного управління, що ініціює спрямований саморозвиток суб'єктів взаємодії через рефлексію [231].

### **Бриколаж**

Вперше термін «бриколаж» увів у науковий обіг К. Леві-Стросс – видатний французький етнолог, соціолог, етнограф, філософ і культуролог. Термін «бриколаж» використовується в постмодерністському побуті, у вузькому сенсі та означає створення предмета або об'єкта з підручних матеріалів. К. Леві-Стросс, проте, розширив поняття «бриколаж» до філософської категорії та включив його у характеристики міфологічного мислення (дофілософська рефлексії). Концепт «бриколаж» протистоїть за своєю суттю поняття «деконструкція», оскільки перший передбачає відтворення міфологічної структури, а друге – вибух всередині структури (несподіваного сплеску творчості) [36; 150; 260; 288; 452].

Отже, в філософському сенсі бриколаж є моделлю мислення або виробництва культури, характерної для традиційного суспільства з міфологічним типом свідомості. І в минулому, і сьогодні традиційні культури всюди використовують бриколаж як метод матеріального і інтелектуального виробництва. Відмінною рисою бриколажа є те, що метод мислення робить подію засобом досягнення мети або загальної структури.

Бриколаж сьогодні використовується як освітній тренд, нововведення якого в тому, що викладач використовує підручні засоби й інструменти, у тому числі ті, що не були спочатку призначені для освітніх потреб, намагаючись дати магістрантам новий спосіб навчання, змінити рутинний освітній процес, не боятись ризиків. Він творчо береться за новий для себе інструмент щоразу, коли це представляється йому самому необхідним.

Менеджер освіти має бути творчою особистістю. Його творча діяльність має дві основні різновиди. Один вид пов'язаний з тиражуванням вихідного зразка, інший вид творчості пов'язаний зі створенням принципово нового зразка, тобто такого предмета (ідеї, теорії, конструкції), що не існувало. Саме такий вид діяльності і може бути віднесений до категорії інноваційної творчості. Діяльність магістранта є творчою тільки у тому випадку, коли вона здійснюється не згідно з визначеним зразком, не є суто репродуктивним повторенням цього зразка, а є результатом рефлексії.

Діяльність не буде творчою, репродуктивною, якщо магістрант використовує у визначеній ситуації відомі засоби, норми, алгоритми діяльності або копіює діяльність інших. Діяльність буде творчою тільки, якщо вона є результатом рефлексії над особистісним досвідом здійснення принципово інших видів діяльності, ніж та діяльність, яку він здійснює у цей час. При цьому творча складова буде тим більш значущою, чим більш несумісні ці види діяльності. Рефлексивним методом підготовки менеджера освіти є бриколаж – метод, що використовує всі підручні засоби, крім спеціально створених для цієї мети предметів. Такий підхід допомагає розвивати творчість, коли один і той же предмет може бути застосований для пояснення різних цілей та понять. Наприклад, магістранти не завжди розуміють визначення поняття «система».

Система – це сукупність елементів або відносин, закономірно пов'язаних між собою у єдине ціле, що має визначені властивості, які відсутні у елементів або відносин, що її утворюють. В цьому випадку можна використовувати найпростіший життєвий випадок, наприклад виготовлення кулінарної страви, яке складається з певних продуктів (овочів, м'яса або риби, води, солі, приправ), кожен з цих

продуктів є елемент системи, який володіє певними якостями: кольором, смаком, агрегатним станом. Якщо всі ці харчі покласти на таріль, то вони все одно не стануть стравою, що ми збиралися приготувати. Для цього їх потрібно зварити, порізати та ін., процес варіння буде не чим іншим, як вступ елементів у взаємозв'язок, після чого вийде абсолютно новий продукт (наша страва), який не буде схожий на складові його елементи, і буде мати зовсім іншими якості ніж елементи, що складали його. Метод бриколажа є рефлексивним методом, у ньому наявний весь рефлексивний процес, а саме зупинка, фіксація, відсторонення, об'єктивація, рефлексивне обертання [4]. Розглянемо як цей процес відбувається у процесі використання цього методу.

Якщо звернутися до нашого прикладу, то можливо констатувати той факт, що зупинка змістовної діяльності викладача відбулася у ситуації, пов'язаної з подальшою неможливістю її виконання тому, що магістранти не змогли зрозуміти визначення поняття «система», всі його спроби, з врахуванням попереднього досвіду, не сприяли розв'язання проблеми, що виникла. Спроби розв'язувати проблему, наявними засобами виявляються неефективними, тому подальша діяльність стає безглуздою та зупиняється. Виникає проблема, яка може бути вирішена тільки через рефлексивні процеси.

Саме з моменту зупинки, суб'єкт діяльності починає розрізняти себе і здійснювану ним діяльність, але зупинка це не рефлексія, а одна з умов виникнення рефлексії. Дію, що було зупинено, повинно бути якимось чином обмежено для того, щоб була можливість відокремити одну дію від іншої, тому після зупинки діяльності відбувається процес фіксації, що виконує роль вказівок, відбувається аналіз ходу попередньої діяльності та її результатів, без фіксації не виникає та і не може виникнути необхідності у пізнанні та розумінні процесів діяльності.

Вона реалізує відношення суб'єкта до предмета рефлексії, у нашому випадку визначення поняття «система», фіксація здійснює роздвоєння, поляризацію процесу, веде до усвідомлення проблеми. Зупинка і фіксація лежать в основі об'єктивації (усвідомлення), саме цей рівень рефлексії виступає зазвичай у вигляді власних норм та правил.

Після цього починається процес відсторонення, якщо до цього доповідач був безпосереднім учасником процесу, то після цього стосовно попередньої діяльності стає незалежним спостерігачем, ніби протиставляючи себе в минулому з собою у сучасності.

Таким чином відбувається вихід у рефлексивну позицію, метою якою є розв'язання проблеми й перехід з минулого у майбутнє. В основі виходу у рефлексивну позицію є необхідність вийти за межі звичайної діяльності, оскільки здійснювати її більше не можливо та вийти за її межі. Таку позицію пов'язано з відмовою від звичного, природного розуміння самого себе та власної діяльності – неможливо виконувати та уявляти нову ситуацію у діяльності, спираючись на застарілі погляди про неї.

Аналіз особистісних дій у системі, що існує, або у майбутній, відновлення минулого образу та конструювання образу особистого майбутнього, відстеження причин та можливих наслідків своїх дій, переконструювання образу майбутнього, започатковує наступний етап рефлексивного процесу – процес об'єктивізації.

У цьому процесі створюється кентавр-поняття, що дозволяє об'єднати у єдине поняття різноманітний клас процесів і явищ, що зустрічаються як у пізнавальній, так і в перетворювальній діяльності магістранта, виникає нове пояснення визначення поняття «система», але з допомогою засобів, які не мають прямого відношення до освітнього процесу. Об'єктивований предмет перестає бути власністю особистості, що його створила, він відчужується, знеособлюється, стає об'єктивним фактом та з ним вже можуть здійснювати будь-які операції не тільки викладач, а й магістранти. Характерним моментом для об'єктивації є те, що об'єкт завжди виступає як дещо ціле.

Наступний етап – рефлексивне обертання – вихід суб'єкта рефлексії назад у практичну діяльність. Викладач повертається до початкової ситуації, але з новими поглядами на засоби виконання діяльності. Рефлексивний процес, як закінчений акт свідомості, може закріплюватися в будь-якій знаковій формі тому, що знак позначає та замінює деякий вже визначений предмет діяльності, що існує незалежно від нього.

Водночас у магістрантів, що отримали таке незвичайне пояснення визначення поняття, виникає інтерес, який викликає необхідність здійснити власне рефлексивне коло, тільки у зворотному напрямку. Вони вже зрозуміли після нової інтерпретації викладачем поняття «система», але саме таке пояснення створило для них проблему, тому виникає необхідність зупинити та зафіксувати свою розумову діяльність, проаналізувати попередню діяльність, відсторонитися від неї та узгодити минулі елементи пояснення з новими елементами поясненням, узгодити яким чином вони співвідносяться, структурувати порівняння та вийти на традиційне визначення поняття «система».

Застосування викладачем метод бриколажу наочно демонструє рівень сформованості у нього:

- рефлексивності – суб'єктного ресурсу усвідомленої та цілеспрямованої діяльності щодо подолання проблемної ситуації, у ході якої він застосовує способи, стратегії адекватні його ресурсам та ситуації;

- рефлексивної готовності – стану спрямованості особистості на усвідомлення власної діяльності та самої себе як суб'єкта, що сприяє розвитку професіоналізму та виявляється у здібності до постійного особистісного, професійного самовдосконалення та зростання, на основі психологічних механізмів самоаналізу, саморегуляції, самоконтролю;

- рефлексивної компетентності – професійної якості особистості, що дозволяє найбільш ефективно і адекватно здійснювати рефлексивні процеси, реалізацію рефлексивної здатності, що забезпечує процес розвитку та саморозвитку, сприяє творчому підходу до професійної діяльності, досягнення її максимальної ефективності та результативності;

- рефлексивної компетентності – готовності й здатності переосмислювати й творчо перетворювати стереотипи професійного досвіду, здійснювати пластичну і конструктивну інтеграцію інновацій, що виникли у результаті цього в систему діяльності, систему ділових та міжособистісних відносин.

В той самий час, магістранти мають можливість наочно зрозуміти зв'язок рефлексії та творчості, засвоїти механізми рефлексивного процесу, розвинути

здібності структурування та аналізу власної діяльності [373]. Такими чином, бриколаж можна визначити як науку та мистецтво. Він поєднує в себе психологічні, педагогічні та управлінські аспекти, це потужний рефлексивний інструмент розвитку особистості магістранта, метод рефлексивного управління, що ініціює спрямований саморозвиток суб'єктів через рефлексію.

## **Скрайбінг**

Скрайбінг (від англійського scribe – накидати ескізи або малюнки) один з методів сучасних технологій, що у поєднанні зі сторітеллінгом створює потужний метод підготовки майбутніх керівників закладів освіти до рефлексивного управління. Особливість скрайбінгу полягає в тому, що основою його є рефлексивні процеси [288; 452].

Під час скрайбінга виходить ніби «ефект паралельного проходження», коли ми і чуємо, і бачимо приблизно одне й те саме, при цьому графічний ряд фіксується на ключових моментах аудіоряду. Зараз скрайбінг – інноваційна технологія, за допомогою якої можна привернути увагу слухачів, забезпечити їх додатковою інформацією та виділити головні моменти доповіді.

Існують два основних види скрайбінгу: фасилітація і відеоскрайбінг. Але найбільш важливим для процесу підготовки майбутнього керівників закладу освіти, на наш погляд, є скрайбінг-фасилітація. Тому надалі ми будемо розглядати саме цей метод.

Скрайбінг – це переклад інформації з вербального тексту у візуальну форму та фіксування її в режимі реального часу, що викликає у слухача візуальні асоціації з усною промовою та забезпечує високий відсоток засвоєння інформації.

Графічна фасилітація – це, перш за все, мистецтво показувати слова в образі, при чому цей процес відбувається у реальному часі, практично паралельно усному мовленню. Створення яскравих образів викликає у слухача візуальні асоціації з усною промовою, що забезпечує високий відсоток засвоєння інформації.

Реалізація методу скрайбінгу залежить від навичок та вмінь магістранта. Поетапне розгортання методу здійснюється в процесі рефлексії, у момент дії факторів, що синтезовані у методах та доводяться до окремих операцій. Таким чином, забезпечується прямування методу через регуляцію і контроль діяльності, задається її логіка.

Скрайбінг є методом навчання магістрантів, потужним механізмом формування рефлексивних навичок та засвоєння рефлексивних механізмів. За допомогою скрайбінга магістрант засвоює навички вирішення проблемних ситуацій, усвідомлює необхідність знань та застосування рефлексії у професійній діяльності. У процесі скрайбінга відбувається взаємодія суб'єктів діяльності, що призводить до їх розвитку через рефлексію. Він має спрямованість у бажане майбутнє та обов'язково визначає перспективу, дозволяє створити взаємозв'язок між минулим, сьогоденням через рефлексивні процеси.

Розглянемо яким чином інтегровано рефлексивний процес у метод скрайбінгу.

Метод скрайбінгу має свій алгоритм який повністю збігається з механізмом рефлексії, а саме: зупинка, фіксація, відсторонення, об'єктивізація, обертання. Або механізм що можливо умовно поділити на 3 стадії: дорефлексивна стадія (зупинка – задає характеристики зв'язування рефлексії з мисленням), рефлексивна стадія (фіксація, вихід у рефлексивну позицію, відчуження, об'єктивація – відпрацювання особи стіно-позиційного плану, можливість введення результатів рефлексії у простір мислення), саморефлексивна стадія (рефлексивне обертання – рефлексія над рефлексією ніби повертає у минуле – у до рефлексивної стадії). Засобом обертання є позитивний та негативний подвійний зв'язок.

Ця схема взаємопов'язаних процесів, що відбуваються у єдності одного акту – перетворення переходу з площини діяльності у площину мислення. Цей перехід дає можливість розглядати рефлексію не саму по собі, а у системі мислення та діяльності, де початковий процес зупинки задає характеристику зв'язку рефлексії та мислення.

Людська свідомість в процесі діяльності роздвоюється, фактично стає кентавр-системою (штучно-природною), у свідомості умовно виникає суб'єкт



безпосередньої дії та суб'єкт, що контролює цю діяльність. «Діяльність – це завжди кентавр – система, тобто система, що функціонує та розгортається завдяки одночасній дії та поєднанню природних і штучних механізмів» [159; 362]

У цьому випадку природним є суб'єкт діяльності, а штучним – суб'єкт контролю. Ці два суб'єкти безперервно взаємодіють та узгоджують свою діяльність (сенси діяльності, предмет діяльності), але кожен з них водночас має власну траєкторію руху, тому що будь-яка діяльність є рухом.

Взаємодію суб'єкта з оточуючим світом завжди пов'язано з рухом, який спрямовано на зовнішній предмет та сам по собі відбуватися не може. Він завжди здійснюється відповідно до визначеної мети. Система спрямування на предмет з метою його перетворення – це дія, тобто процес змін якостей будь-якого об'єкту відповідно до визначеної мети, а сукупність дій пов'язаних спільною метою є діяльність суб'єкта. Таким чином можливо констатувати, що діяльність нерозривно пов'язане з рухом та дією, має право на існування тріада: діяльність – дія – рух.

У процесі взаємодії суб'єкта діяльності з суб'єктом контролю, перший залишає відбиток здійсненої дії на траєкторії руху іншого, який своєю чергою порівнює його на відповідність з ідеальним процесом, або узгоджує його. Узгоджені сенси та предмет діяльності, створюють єдине об'єктне поле, що сигналізує про наявність узгодженості між суб'єктами: «єдине об'єктне поле забезпечує взаєморозуміння між суб'єктами діяльності і до нього повинні бути зведені усі різноманітні сенси, що отримані у різних позиціях» [367].

Така узгодженість є процесом адаптації до умов, що існують, без цієї завершальної частини зведення сенсів до єдиного об'єктного поля неможливо. Відсутність узгодженості між сенсами діяльності суб'єктів сигналізує про неможливість створення єдиного об'єктного поля. Виникає проблемна ситуація – «розрив» у діяльності, не відповідність між цілями та можливостями суб'єкту, тобто умови, що породжують проблему. Умови виникнення проблеми – це об'єктивна суперечність, що виникають між тими чи іншими діями, зокрема через незнання шляхів або відсутності засобів її виконання. За таким умов фактично припиняється віддзеркалення проєкція руху суб'єкту діяльності на траєкторію руху суб'єкту

контролю, після чого діяльність втрачає ознаки схематизму – абсолютної відпрацьованості дій, що характеризується внутрішньою узгодженістю та досягається багаторазовістю повторень, якщо спроби розв'язувати проблему наявними засобами виявляються неефективними, то діяльність зупиняється.

Крім цього зупинці передує доволі специфічне почуття – здивування. Здивування виникає тільки у тому випадку, якщо людина відчуває незвичайність ситуації. Це відчуття не довготривале, але важливу роль відіграє той факт, що у мить здивування наш розум, ніби спустошується, усі розумові процеси, стосовно визначеної діяльності, зупиняються.

Основною функцією здивування є підготовка до ефективної взаємодії з новим, з подією, що раптово виникла та її наслідками; до припинення дій, що не відповідають ситуації, що склалася та заважають адаптації до неї; до пошуку нових алгоритмів вирішення ситуації. В процесі здивування фактично відбувається зупинка розумової діяльності [371].

Таким чином, відповідно до принципів кентавр-системи зупиняється зовнішня (природна) та внутрішня (штучна) діяльність.

Усі зазначені вище процеси та відчуття здивування можливо назвати дорефлексивними або предтечею початку рефлексивного процесу, а саме першого її етапу – зупинки. «Важливо зрозуміти, що зупинка лежить в іншій площині, ніж діяльність. По відношенню одне до одного вони перпендикулярні.

Дія зупинки належить до площини, що управляє конкретними схемами дій. Зупинка – це не рефлексія, але одна з умов, що обумовлює здійснення рефлексії». Зупинка дає можливість працювати з частинами проєкція, з зупиненим рухом, будь-який «зупинений» відрізок можливо представити структурно. «Ми починаємо його членувати на етапи та фази, але для цього ми повинні знайти та зафіксувати відбитки цього процесу» [361].

Зупинена дія повинна якимось чином бути обмеженою для того, щоб була можливість відокремити одну дію від іншої. Тому після зупинки діяльності відбувається процес фіксації, який у більшості випадків має переривчастий характер, що виконує роль вказівок. «Фіксація, так само як і зупинка дії має іншу

природу управління. Вона не входить у схематизм дії фіксації не належить йому, тому що спрямована на виокремлення часткової межі цього самого схематизму, і в цьому розумінні управляє цим схематизмом» [4].

У процесі фіксації відбувається аналіз попередньої діяльності та її результатів, формування суджень про її хід. Тоді стають головними невідомі в минулому відносини між елементами, що складають та створювали процес діяльності. Без фіксації в суб'єкта не виникає і не може виникнути необхідності в пізнанні та розумінні процесів діяльності. Фіксація реалізує відношення суб'єкта до предмета рефлексії. Саме фіксація здійснює роздвоєння, поляризацію рефлексивного процесу і веде до усвідомлення проблеми.

Зупинка і фіксація лежать в основі об'єктивації (усвідомлення). В основі виходу в рефлексивну позицію є необхідність, по-перше, вийти за межі звичної діяльності, оскільки здійснювати її більше не можна, по-друге, вийти за межі уявлення та розуміння особистої діяльності. Така позиція пов'язана з відмовою від звичного, природного розуміння себе та своєї діяльності – не можна виконувати та уявляти нову ситуацію в діяльності, спираючись на застарілі погляди про неї. В усіх випадках для отримання ретельного опису здійсненої діяльності суб'єкт повинен вийти зі займаної їм внутрішньої позиції та зайняти нову позицію – зовнішню, як щодо минулої, так і стосовно майбутньої діяльності, що планується.

Цей вихід називається «рефлексивним виходом», а нова позиція суб'єкта – рефлексивна позиція. Відношенні між минулою діяльністю та діяльністю суб'єкта у рефлексивній позиції складається таким чином, що перша діяльність поглинається другою та виступає у якості матеріалу для аналізу, а майбутня діяльність стає об'єктом проєктування.

Рефлексивна діяльність та діяльність, що підлягає рефлексії не рівноправні та знаходяться на різних рівнях ієрархії, у них різні об'єкти, різні засоби діяльності, вони обслуговуються різними за своїм типом знаннями. Аналіз особистісних дій у системі, що існує, відновлення минулого конструювання та переконструювання особистого майбутнього, відстеження причин та можливих наслідків своїх дій, започатковує наступний етап рефлексивного процесу – процес об'єктивації.

Об'єктивація думки, коли ми покладаємо її як об'єкт, дає можливість і відноситись до неї як до об'єкта. Тобто застосовувати до цього об'єкта всі засоби, операції, дії методи, які ми маємо під час дослідження об'єкта [181].

Саме цей рівень рефлексії виступає, зазвичай, у вигляді власних норм та правил. Об'єктивація – це віддзеркалення, що побудовано на основі логічного принципу тотожності, необхідного для регулювання актів нашої думки. Вона складається з двох моментів: по-перше, це реалізація у життя того, що представлено в процесі діяльності у вигляді ідей, замислів та ін., по – друге, вимірювання та оцінка результатів у якому обсязі та якості досягнута визначена мета. Після того, як об'єктивовано один з відрізків діяльності, виникає необхідність перейти до другого, третього та далі, поки не вичерпається весь предмет діяльності.

Об'єктивований предмет перестає бути власністю особистості, що його створила, він відчужується, знеособлюється, стає об'єктивним фактом та з ним вже можуть здійснювати будь-які операції не тільки власник, а й усі суб'єкти діяльності. Характерним моментом для об'єктивації є те, що об'єкт завжди виступає як дещо ціле. У процесі фіксації ми можемо закріплювати будь-який момент дії, взагалі будь-який важливий елемент, а в процесі об'єктивації сама дія представляється як ціле.

Об'єктивація є центральним процесом у механізмі рефлексії. Ю. Громико характеризує об'єктивізацію як рефлексивну дію (набір процедур, технік), що дозволяють переведення «внутрішніх» процесів свідомості, мислення, розуміння в структури об'єктів, у їх діяльнісний зміст [95].

Наступний етап – рефлексивне обертання – вихід суб'єкта рефлексії назад у практичну діяльність. Суб'єкт повертається до початкової ситуації, але з новими поглядами та розумінням діяльності. Рефлексивний процес, як закінчений акт свідомості, може закріплюватись в будь-якій знаковій формі тому, що знак позначає та замінює деякий вже визначений предмет діяльності, що існує незалежно від нього. Моделювання на знаковому матеріалі дозволяє виокремити цей атрибут, як наступний «проекційний відбиток» об'єкта, що є за своєю сутністю процесом конструювання предмета.

Рефлексія дозволяє фіксувати момент переходу від смислових структур свідомості до знакових (схеми, креслення, проєкт та ін.). Рефлексія є фактично формою суб'єктивної активності. З цієї точки зору процес рефлексії дає змогу делегувати зовнішню діяльність іншому. Рефлексивне обертання – це процес переходу від розуміння процесів діяльності (внутрішній аспект) до виконання діяльності (зовнішній аспект). Це співвідношення власних цілей у визначеній діяльності та своїх дій, що спрямовані на досягнення власних цілей. Обертання обумовлює зіткнення того, що суб'єкт робить з тим, що він бажає зробити та як це він робить. При цьому необхідно наголосити на тому, що рух у рефлексії має циклічний характер та відбуваються багаторазові повторення.

Метод скрайбінгу ґрунтується на зазначеному вище механізми рефлексії його можливо умовно поділити на декілька стадій: дорефлексивну, рефлексивну та надрефлексивну.

Надрефлексивна стадія. Будь який навчальний текст, оповідання, або доповідь має свій початок та кінець, якщо у процесі сторітелінг у магістранта виникає проблемна ситуація після закінчення доповіді, то в процесі скрайбінгу постійно виникає потреба здійснювати рефлексивну діяльність та проходити її декілька разів.

Сутність цього методу полягає в тому, що магістрант, у системі онлайн, не тільки розповідає навчальний матеріал, а й супроводжує його необхідними малюнками, схемами, кресленнями. Важливість цього методу полягає у тому, що розповідь (вербальна комунікація) не завжди дає змогу зрозуміти чи відбувається цей процес автоматично, без розуміння того, про що йдеться, чи магістрант розуміє про що він розповідає.

Ця впевненість ґрунтується на наступному: зовнішня мова залучає особистість у систему соціальної взаємодії, разом з тим внутрішня мова – надійно захищає від чужого втручання, вона усвідомлюється тільки суб'єктом діяльності та відчуває на себе тільки його контроль. Зовнішню мову кодовано власними кодами зрозумілими іншим людям, однак код внутрішньої мови використовується разом з мовою, що і зовнішня, але зовнішній її вияв сховано від інших та не може бути зрозумілим.

На різних етапах глибини внутрішньої мови використовуються: образи, схеми уявлення, поняття, що фактично є кодом мислення. Внутрішня мова – це вербалізоване мислення.

«За своєю сутністю, думка людини мала б змогу працювати без вербальних елементів, але вербальні елементи зв'язують мислення з зовнішнім світом, соціумом, з вирішенням зовнішніх завдань особистого та суспільного плану». Внутрішня фактично обслуговує зовнішню мову та всі дії людини. Через внутрішню мову здійснюється процес пізнання: внутрішнє усвідомлення побудови спілкування, вербалізацію понять, побудову дефініцій, виконуються логічні операції. Одна з головних ролей внутрішньої мови – це підготовка зовнішньої мови, усних та письмових висловлювань, їх внутрішнє програмування.

Таким чином, внутрішня мова фактично є виразником думки, а «моделювання» на знаковому матеріалі дозволяє виокремити цей атрибут, як наступний «проекційний відбиток» об'єкта, що є за своєю сутністю процесом конструювання предмета.

За допомогою рефлексії та її механізму стає можливим зрозуміти хід мислення магістранта при вирішенні той чи іншої проблеми та шляхом обговорення внести необхідні корективи, виправити помилки. Для цього можливо використати метод скрайбінгу. Сам метод можливо умовно поділити на декілька стадій: першу пов'язано з дорефлексивною діяльністю, другу – з рефлексивною діяльністю, третя – саморефлексивна, що пов'язано з поверненням у минуле, але з новими засобами розв'язання проблеми.

Дорефлексивна стадія. На цій стадії магістрант робить доповідь, його промова умовно поділяється на декілька ключових моментів. Кожен такий ключовий момент можливо визнати як закінчення етапу. Після закінчення розповіді на кожному з етапів перед магістрантом ставиться завдання, візуалізувати цю розповідь у вигляді схеми, креслення або малюнка.

Таким чином перед ним постає необхідність об'єктувати хід свого мислення – перевести внутрішню мову у зовнішній світ, показати образи схеми якими він користувався у процесі мислення. Зробити це допомагає рефлексивний процес та

знання його механізмів. На дорефлексивному етапі проявляються навички зупинки своєї зовнішньої і внутрішньої діяльності, вияв здатності розуміти необхідність, що для того, щоб проаналізувати цей чи інший процес його необхідно зупинити тому, що діяльність, що продовжує власну течу не підлягає аналізу, це неможливо зробити апріорі.

Після зупинки діяльності настає саме рефлексивний етап. Перед магістрантом постає необхідність зафіксувати зупинену діяльність. У процесі скрайбінга фіксація у оповідача відбувається наступним чином, він визначає зупинений відрізок оповідання та аналізує хід попередньої діяльності та її результатів, висловлює судження про її хід, але поки, що використовує тільки вербальні засоби, а перед ним стоїть завдання візуалізувати хід власного процесу мислення.

В цей час до нього приходить розуміння, що тими засобами, що він використовував у минулому та у цій позиції, у якій він знаходиться зараз, цього зробити не можливо. Якщо він і надалі буде використовувати тільки зовнішню мову, схему або малюнок побудувати буде неможливо. Тому необхідно вийти із мовного процесу та зайняти іншу позицію стосовно власної діяльності.

Нова позиція розгляду власною діяльності буде рефлексивною позицією, а вихід в неї буде рефлексивним виходом. До цього суб'єкт діяльності (магістрант) був безпосереднім учасником процесу, то після виходу у рефлексивну позицію щодо попередньої діяльності він стає незалежним спостерігачем, нібито протиставляючи себе в минулому з собою в сучасності, відбувається процес відсторонення.

У магістранта з'являється змога об'єктувати відчужену думку, тому що вона стає об'єктом його та діяльності інших та до неї можливо застосувати всі засоби, методи які він має, можливість перевести у зовнішній світ внутрішні образи у вигляді малюнків, креслень тощо, візуалізувати структуру думки та її хід.

Поява схем, малюнків дає змогу іншим зрозуміти хід думки, працювати з нею, вносити свої корективи, виправляти в процесі обговорення помилки. Таким чином думка стає загальним об'єктом діяльності.

Надrefлексивний етап – це етап рефлексії над рефлексією, на цьому етапі відбувається процес рефлексивного обертання – магістрант співвідносить свою мету у визначеній діяльності та власні дії, що спрямовані на досягнення мети, здійснює перехід від розуміння процесів діяльності до її виконання, народжується новий схематизм діяльності, магістрант отримує знання та навички: перевodu внутрішньої діяльності у зовнішню діяльність та навпаки, розуміння процесів відчуження та об'єктивації, знання необхідності виходу у рефлексивну позицію при зіткненні з проблемами.

Рефлексія має циклічний характер та в ній відбуваються багаторазові повторення, тому магістрант знову здійснює перехід у площину зовнішньої діяльності та продовжує свою промову до наступного ключового моменту, де перед ним постала необхідність знову застосувати механізми рефлексії. Рефлексивне обертання – це процес переходу від розуміння процесів діяльності (внутрішній аспект) до виконання діяльності (зовнішній аспект) [453].

Таким чином, відбувається спрямований саморозвиток оповідача в процесі взаємодії через рефлексію, що має назву рефлексивне управління. Перевагами використання скрайбінгу в процесі підготовки майбутніх керівників закладів освіти у магістратурі педагогічного університету є: формування в магістрантів культури управлінських знань, цінностей, правил, основ лідерства, здатності бачити та досягати стратегічних цілей; ефективне управління мотивацією та навчанням магістрантів; підвищення комунікативних навичок магістрантів; формування позитивного іміджу керівника закладу освіти (контроль проблемних, кризових періодів у процесі навчання магістрантів, зниження спротиву змінам, підвищення ефективності управління).

Скрайбінг поєднує в себе психологічні, педагогічні та управлінські аспекти, це потужний рефлексивний інструмент розвитку особистості магістранта, метод рефлексивного управління, що ініціює спрямований саморозвиток суб'єктів через рефлексію.



## Фрірайтинг

Сучасний менеджер освіти має бути не тільки професійно-компетентним, мати фундаментальні предметні знання, але й володіти знаннями з педагогіки та психології, досконало володіти передовими педагогічними технологіями, він має долати інтелектуальні труднощі та вирішувати принципово нові завдання, а також працювати з проблемами, які вимагають прийняття рішень і вирішення проблемних та конфліктних ситуацій.

Таким чином, дослідники характеризують управлінську діяльність як процес безперервного аналізу ситуацій, а також виявлення та вирішення проблемних завдань, спрямованих на оптимізацію процесу управління та педагогічного процесу. На цей час керівник закладу освіти все частіше займає позицію фасилітатора, що направляє процес генерації суб'єктивно і об'єктивно нового досвіду [288].

Проблемна ситуація може бути пов'язана з неможливістю діяти, і в цьому випадку, пошук нового знання є лише неминучою умовою подолання перешкоди, що заважає продовженню діяльності.

Також проблемна ситуація може бути пов'язана з потребою в новому знанні, і тоді пошук нового зв'язується з суто пізнавальної потреби. «Коли проблемна ситуація зображується як початок, як відправний пункт мислення, не слід уявляти собі це так, ніби проблема повинна бути дана в готовому вигляді попередньо, до мислення, і розумовий процес починається лише після того, як вона встановлена... Сама постановка проблеми є актом мислення, який вимагає часто великої і складної розумової роботи [69, с. 352].

Навчити розв'язанню проблемних ситуацій, на нашу думку, допоможе фрірайтинг, що оформився як самостійна техніка в 70-х роках минулого століття, завдяки роботі Пітера Елбоу та набув широкої популярності починаючи з 90-х років після виходу у світ його бестселерів « Writing Without Teachers» і « Writing With Power» . Велику роль у популяризації фрірайтингу зіграла також відома книга Джулії Кемерон « Шлях художника» , але не дивлячись на популярність цих

видань, цей метод не знайшов належного застосування у процесі підготовки майбутніх керівників закладу освіти.

Фрірайтинг – це рефлексивний метод, що дає можливість знаходити рішення складних завдань, долати проблеми, що виникають за допомогою рефлексивних процесів. Спектр застосування цього методу у процесі підготовки майбутнього керівника загальноосвітнього закладу освіти доволі широкий, він застосовується тоді, коли потрібні свіжі ідеї та нові рішення, а це відбувається в нашому житті все частіше.

Використати цю техніку можливо для того, щоб: поглянути на проблемні ситуації з різних точок зору, сформулювати нові ідеї для вирішення складних завдань; розвинути та опрацювати ідеї, що існують; зруйнувати професійні рамки, що заважають розв'язання проблеми, вийти в оргуправлінську (рефлексивну) позицію, застосувати елементи творчості у вирішенні проблеми подальшої діяльності та її ефективності.

Механізм фрірайтингу, на нашу думку, повністю збігається з рефлексивним механізмом, що дає можливість не тільки розв'язувати проблему, що існує, але й навчити магістранта – майбутнього керівника закладу освіти, використанню рефлексивних процесів в управлінській діяльності.

Фрірайтинг можливо схарактеризувати, як метод з допомогою якого фактично здійснюється перехід від звичних уявлень про свою діяльність та старих способів управлінської діяльності, що припинили діяти, а нових ще не створено, коли відсутнє бачення майбутньої діяльності до нових уявлень та засобів діяльності, що дають змогу вирішити проблему та ефективно діяти. Цей метод використовується коли, відбувається зупинка змістовної діяльності у ситуації, що пов'язано з подальшою неможливістю її виконання, а попередній досвід не може сприяти розв'язання проблеми, що виникла.

Експресивний опис проблеми означає, що керівник занурюється в потік даних (фактів та ідей у формалізованому вигляді, що придатні для передачі та обробка в деякому інформаційному процесі), емоцій та почуттів, що існують на момент

виникнення проблемної ситуації, об'єктивувати їх на папері без самоцензури, намагаючись вхопити своє переживання у всій його складності.

Проблемна ситуація (життєва позиція, з якої суб'єкт оцінює всі події навколо нього) повинна бути розглянута з суб'єктивної (ідеальної), об'єктивної (реальної) та критичної (оцінка взаємодії реального і ідеального) позиції.

З суб'єктивної (ідеальної) точки зору розглядаються позитивні моменти, які вдалося досягнути у реалізації індивідуальної управлінської концепції, концентрація уваги припадає тільки на позитивні моменти. При описі абсолютно не потрібно, щоб виходив структурований текст. Це – переживання моменту, актуального, що максимально хвилює зараз або в спогадах.

Фактично відбувається процес об'єктивування, що дає можливість відсторонитися від тексту та вийти в рефлексивну позицію, опинитися поза процесом.

Після цього робиться невелика перерва та повторне читання тексту, людина займає вже іншу позицію. Вона не є в потоці переживань, вона з нього вийшла, відсторонилася – і дивиться, осмислює, рефлексує, здійснює так званий рефлексивний відгук», займає рефлексивну, авторську позицію стосовно того, що відбувається.

Рефлексивний відгук – набуття можливості свідомого, довільного вибору ставлення до подій, заняття авторської, активної позиції (замість того, щоб бути заручником своїх автоматичних реакцій і схематизму діяльності).

Наступним етапом буде розгляд проблемної ситуації з об'єктивної (реальної) точки зору розглядається те, що існує у реальності, увага концентрується, в першу чергу, на тому що є у реальності. Опис відбувається за вказаним вище алгоритмом, це стосується і розгляду події з критичної (оцінка взаємодії реального і ідеального) точки зору, де відбувається пошук фактів та причин не відповідності ідеального й реального.

Таким чином, розгляд з різних точок зору дає нам можливість за допомогою рефлексії переробити дані, що існують, в інформацію, звернути увагу на ключові моменти, які найбільш важливі для управлінської діяльності. Різні точки зору на

одну й ту ж подію допомагають не застрягати в одній точці, не ставати заручником тільки однієї ролі, зробити всебічний аналіз ситуації. Рефлексивні відгуки стають інструментом для вибудовування власної стратегії саморозвитку та самоосвіти.

В процесі фрірайтингу відбувається повний цикл рефлексивного процесу, а саме: визначення проблемних ситуацій у професійній діяльності керівника (виявлення і фіксація проблемної ситуації); реконструкція проблемної ситуації професійної діяльності; опис проблемної ситуації (теоретична інтерпретація); проблематизація професійної діяльності (критика проблемної ситуації на основі критеріїв ефективної управлінської діяльності); перенормування професійної діяльності керівника (вироблення оптимального шляху вирішення проблемної ситуації, визначення орієнтирів розвитку).

Такими чином можливо зробити висновок, що фрірайтинг – це рефлексивний метод підготовки менеджера освіти до рефлексивного управління, який сприяє засвоєнню механізму рефлексії, який необхідний для подальшого використання в процесі рефлексивного управління, а саме: зупинки діяльності, фіксації думок і переживань, внутрішньої комунікації (опрацювання даних та перетворення їх в інформацію, через рефлексію з подальшим перетворенням інформації у знання), вивантаження внутрішнього діалогу на зовнішній носій (процес об'єктивування), вихід в рефлексивну позицію, переосмислення та знаходження шляху вирішення проблемної ситуації та подальшого розвитку.

Фрірайтинг допомагає самоорганізації, самовираженню та самодослідженню людини, полегшує пошук відповідей на питання, стає першим кроком до реалізації проєкту незалежно від того, наскільки цей проєкт творчий.

## **Сінквейн**

Слово сінквейн походить від французького слова (от фр. *cinquains*), яке означає п'ять. Таким чином, сінквейн – це вірш, що складається з п'яти рядків

Основна спрямованість методу сінквейна, у підготовці майбутнього керівника закладу освіти, полягає в розвитку інтелектуальних здібностей, що дозволяють

вчитися самостійно на основі грамотної обробки інформації та її творчого виявлення в визначеній формі. Таким чином, відпрацьовуються здібності до самоаналізу, самооцінки, усвідомленого відношення до інформації в цілому.

Метод сінквейна дозволяє розвивати: аналітичні здібності; особистісні якості: ініціативність, рефлексивність, комунікативність, креативність, мобільність, самостійність, відповідальність, наполегливість, рішучість; критичне та творче мислення, що виявляються в здатності приймати альтернативні рішення.

Рефлексивний процес методі сінквейну знаходить своє відображення весь механізм рефлексії:зупинка, фіксація, відсторонення,об'єктивація, рефлексивне обертання.

Сінквейн – це синтез інформації в лаконічній формі, що складається з п'яти рядків, у вигляді вірша, що нерифмується:

- в першому рядку формулюється тема або предмет (один іменник);
- у другому рядку викладаються ознаки предмета (два прикметників або причастя);
- в третьому рядку, що складається з трьох дієслів, характеризуються дії предмета;
- в четвертому рядку наводиться фраза, зазвичай з чотирьох значущих слів, що виражає відношення автора до предмета;
- в п'ятому рядку – синонім, що узагальнює або розкриває зміст теми або предмета (одне слово) [18].

Приклад сінквейну на тему «Управління» на рефлексивного етапу вивчення теми:

1. Управління.
2. Активне. Цілеспрямоване.
3. Аналізує. Розвиває. Вирішує.
4. Функція розумної людини, залученої до діяльності.
5. Взаємодія.

Розгляд взаємозв'язку механізму рефлексії та механізму сінквейна, дає підстави стверджувати, що кожен етап сінквейна відповідає етапу механізми рефлексії, а саме:

1 етап сінквейну відповідає етапу зупинки в рефлексивному процесі, фактично штучно створюється умови для зупинки діяльності, а саме визначається тема сінквейну;

2 етап – фіксації – реалізується відношення суб'єкта до предмета рефлексії;

3 етап – етап відсторонення суб'єкта діяльності (або вихід у рефлексивну позицію), він стає незалежним спостерігачем та отримує змогу об'єктивно розглянути попередні дії;

4 етап – етап об'єктивації – конструювання нового погляду на предмет рефлексії, як єдине ціле, переведення «внутрішніх процесів» у зовнішню діяльність;

5 етап – рефлексивне обертання – суб'єкт повертається до початкової ситуації, але з новими поглядами та розумінням діяльності у новій позиції

Варто відзначити жорстку схему письмової форми сінквейна, для дотримання якої необхідно згортання інформації, яка потребує рефлексивних умінь і реалізації особистісних здібностей магістранта (інтелектуальних, творчих, образних) [20-22].

В результаті використання сінквейну відбувається зміна початкової зайнятої суб'єктом репродуктивної особистісної позиції на нову, продуктивну особистісну позицію – новоутворення, яке виникає в результаті особистісної рефлексії, яка призводить до побудови нового образу «я», як суб'єкта творчості. Переосмислення особистісних стереотипів, є прогресивним способом здійснення власного «я».

При такому способі вирішення ситуації переживання проблеми не ігнорується, а, навпаки, загострюється, оскільки суб'єкту доводиться рухатися до знаходження рішення всупереч очевидній його неможливості. Через це прагнення вирішити завдання творчо, виявляється в осмисленні ситуації як життєво важливої, від вирішення якої залежить самооцінка особистості, як здатної чи ні до творчого здійснення. Таким чином відбувається мобілізація ресурсів особистості для досягнення рішення завдання.

На підставі осмислення даних наукових досліджень спробуємо визначити потенційні сфери застосування сінквейна як прийому розвитку рефлексивних здібностей в контексті освіти:

- сінквейн, як засіб для розуміння особливостей особистісної мотивації магістрантів до управлінської діяльності;
- сінквейн, як засіб стимуляції розвитку критичного та творчого мислення і його мовного оформлення;
- сінквейн, як засіб самооцінки магістрантом засвоєння професійних знань, навичок, компетенцій на початковому та кінцевому етапах засвоєння теми, розділу навчальної дисципліни, причому як теоретичної, так й практичної спрямованості;
- сінквейн як рефлексивний спосіб організації інтерактивної бесіди на завершальному етапі вирішення педагогічної ситуації;
- сінквейн як засіб зворотного зв'язку.

Створення сінквейна – це вільна творчість, яке вимагає від магістранта вміння знаходити в навчальному матеріалі найважливіші та суттєві моменти, робити висновки і резюмувати все сказане вище. Все це повинно бути коротко сформульовано. Це означає, що автор сінквейна повинен володіти глибоким знанням теми, мати по ній власну думку та спроможність висловити його за певними правилами.

Аналіз концептуальних основ методу сінквейна, в процесі професійної підготовки майбутнього керівника закладу освіти дає можливість зробити висновок: як магістрант набуває досвіду управління наявною у нього інформаційною базою; яким чином здійснює пошукову діяльність в контексті заявленої теми; як знаходить в ній зміст та втілює його в текстову форму. Цілком очевидно, що даний метод дозволяє навчити магістранта вмінню ситуативного конструювання знання, яке народжується в процесі діяльності.

У професійній діяльності керівника завжди є ситуації алгоритмічного змісту, які вимагають від нього нестандартних рішень. Крім того, метод сінквейна, розвиває критичне мислення, а це не тільки здатність аналізувати інформацію з позиції

логіки, а й уміння робити обґрунтовані судження, що дозволяє застосовувати отримані результати до стандартно-нестандартних ситуацій [288].

## **Рефреймінг**

Метод рефреймінга – це аналіз точок зору на ситуацію, що виникла, з метою виявлення першопричини виникнення проблеми, та шляхів її вирішення. Сутність рефреймінга полягає в тому, щоб розглянути проблему з різних точок зору, в інших ракурсах та контекстах, побачити її у цілісному вигляді.

Проблемою вважається така ситуація в діяльності, яка не може бути вирішена засобами, що існують на цей момент. До того часу, поки не будуть знайдені нові засоби для її вирішення, яких раніше не існувало, проблема буде зберігатися.

Практика показує, що як правило, не існує загального погляду на проблему. Розгляд її необхідно робити не з однієї точки зору, а з кількох, тому що всі вони ґрунтуються на певних правилах та нормах і кожне з них має сенс з точки зору наявних норм і правил.

Точка зору – життєва позиція, з якої суб'єкт оцінює всі події, що відбуваються навколо. Це місце, де знаходиться спостерігач і від якого залежить бачення їм перспективи. Різні точки зору допомагають краще проаналізувати явище, уникнути упередженого судження, знайти оригінальне розв'язання проблеми. Не співпадіння точок зору на ситуацію в цілому сигналізує про те, що проблема не може бути вирішена засобами, що існують.

Фіксування проблеми стає першопричиною для створення нових знань, які в процесі рефлексії стають засобами для розв'язання проблеми. Для створення нових знань і засобів з'являється необхідність вийти в рефлексивну позицію, щоб дати оцінку ситуації в цілому.

Необхідно підкреслити, що в цій ситуації стає головним не загальне знання про процес діяльності, а знання про незнання: що ми не знаємо про діяльність. Таким чином відбувається зміщення з області фіксації знання до області фіксації незнання, з'являється необхідність працювати над прогалинами, заповнювати їх



новими знаннями, що в кінцевому підсумку призводить не тільки до розв'язання проблеми, а й до розвитку суб'єкта діяльності.

В той момент коли суб'єкт виявляє необхідні йому знання, його діяльність зупиняється і з'являється необхідність ще раз провести роботу по визначенню незнання, робити наступний крок. У процесі такої діяльності у суб'єкта з'являються нові знання, які в процесі рефлексії стають новими засобами діяльності, які допомагають розв'язувати проблему.

Основою рефреймінга є різні поєднання операцій аналізу та синтезу, абстрагування і конкретизації, узагальнення, систематизації та класифікації, порівняння. Названі операції застосовуються до інформації, представленій в образно-вербальній формі. Їх фундаментом в навчальному процесі є усвідомлена практична діяльність по застосуванню цих операцій на різному предметному матеріалі.

Рефреймінг передбачає чотири умови його виконання, а саме:

1. Створення метасистеми проблеми, що існує, для цього необхідно зайняти рефлексивну позицію, об'єктувати проблему, дослідити ситуацію в якій вона виникла, розглянути її з різних точок зору, припустивши можливий результат для кожного випадку.

2. Визначення позитивних і негативних моментів проблеми, що виникла, з кожної точки зору, визначення тих, які зможуть допомогти в її вирішенні.

3. Розгляд варіантів, коли зникає та чи інша точка зору, з якої відбувається розгляд проблеми та як це змінить ситуацію, що існує

4. Аналіз та синтез отриманих результатів, визначення сутності, проблеми яка виникла і визначення способів її вирішення.

Механізм застосування метода рефреймінга передбачає декілька етапів, які найбільш ефективно виконувати у вигляді групової дискусії, а вся вихідна інформація повинна фіксуватися на дошці або фліпчарті, а саме:

1. Почніть з визначення проблеми, яку ви хочете вирішити. Далі (ставити питання: «Чому це відбувається?», і нижче по пунктах запишіть причини виникнення визначеної проблеми.

2. Повторіть процес для кожної з відповідей на перше питання.

3. Зробіть те ж саме для відповідей на друге запитання «Чому», продовжуйте, поки не поставите питання 5 разів.

4. У більшості випадків п'ята відповідь «Чому» є першопричиною.

Дві основні лінії методу рефреймінга визначаються тим, як його учасники запозичують і входять в запропоновані їм позиції (перша лінія), і тим, які позиції вони займають в обговоренні проблеми (друга лінія).

Перша лінія передбачає читання і розуміння відповідних текстів, в яких представлені засоби мислення, комунікації, дії, характерні для заданих позицій, спробу відтворити ходи думки і дії, закріплені за виділеними позиціями, а потім точно так же вироблення і визначення власного ставлення до цих позицій. Це ставлення потім повинно бути схематизовано у вигляді нового набору позицій, яке проявилось в ході роботи з попередньо заготовленою позиційною структурою.

Друга лінія передбачає, що учасники проблемної ситуації займають різні, опозиційні один одному позиції стосовно пред'явленого об'єктного змісту (у вигляді позиційної схеми), а потім виявляють і схематизують виявлені позиції тут і тепер, у визначеній ситуації. Надалі виявлені позиції повинні бути співвіднесені зі спочатку заготовленою і виділеною позиційною структурою.

Розгляд механізму методу рефреймінгу дає нам підстави стверджувати, що це рефлексивний метод, який дозволяє не тільки визначити причини виникнення проблеми, але й отримати навички розгляду проблеми з іншої точки зору. Зайняття іншої позиції дає можливість: визначати її категоріальну структуру; цілі та засоби дії в визначеній позиції; розуміти схеми, символи, мову, що застосовується в цій позиції [288].

Таким чином, в процесі рефреймінгу здійснюється повний цикл рефлексії, що дає змогу менеджеру освіти увійти в рефлексивну позицію, оцінити причини виникнення проблем та знайти оптимальні шляхи їх подолання. Як і вазначені вище зазначені методи, рефреймінг – є могутнім засобом підготовки магістрантів до рефлексивного управління закладом освіти в умовах магістратури.

## Дебрифінг

Різновидом зворотного зв'язку для аналізу підсумків управлінської діяльності є технологія «дебрифінг».

Дебрифінг – це процес перегляду суджень або думок учасників навчального процесу, а також обговорення та порівняння їх вирішення з можливими альтернативами.

Мета дебрифінгу – не визначення суджень вірними або ні, а отримання інформації з аналізу взаємодії. Дебрифінг має змусити магістрантів підійти до вирішення проблеми з різних точок зору і тим самим дати їм більше можливостей для обрання дій.

Дебрифінг – це процес зворотного інструктажу; його специфікою є підкреслення зв'язку початкових цілей з оглядом кінцевих результатів.

Дебрифінг реалізує наступні функції:

- вивести учасників заняття з розіграних або аналізованих ролей;
- внести ясність в події, що відбуваються (на рівні фактів);
- усунути непорозуміння, що коники та виправити помилки;
- зняти напругу (тривогу, занепокоєння) у магістрантів;
- виявити установки, почуття і зміни, що відбулися з тими, яких навчають в ході, наприклад, ситуаційно-рольових ігор;
- дати учасникам заняття можливість розвинути в собі здібності до самоспостереження, самоаналізу й продемонструвати їх;
- удосконалювати навички ведення включеного спостереження;
- співвіднести підсумковий результат з первинними цілями;
- проаналізувати, чому події відбувалися саме так, а не інакше;
- зробити висновки за підсумками аналізу поведінки й дій учасників;
- закріпити або відкоригувати засвоєння нової інформації;
- намітити нові теми для роздумів і підготовки до наступного заняття;
- встановити зв'язок з попередніми та наступними заняттями.

В процесі дебрифінгу учасники заняття отримують знання про практичний досвід один одного, отримують можливість навчатися на помилках інших. Тому сесія дебрифінгу є найважливішою частиною заняття із застосуванням інтерактивних технологій. Саме на ній виявляється сенс зробленого, підводиться риска під завершенням теми і встановлюються інформаційні містки між відомими та новими знаннями, які знадобляться в майбутньому.

Зі сказаного очевидно, що між поняттями «зворотний зв'язок», «рефлексія» і «дебрифінг» є істотні відмінності. Для того, щоб фахівцеві працювати у сфер управління, йому необхідно навчитися перш за все приймати ефективні рішення і здійснювати їх, діяти практично. Це означає розвиток метакомпетентностей (рефлексивних): вміння аналізувати інформацію, здійснювати проблематизацію, виводити судження і володіти конкретними навичками прийняття рішень.

Обговорюючи підсумки інтерактивного заняття, а отже, і якість навчання за допомогою дебрифінгу, викладач концентрує увагу учнів саме на рішеннях, які вони приймають, їх переваги та недоліки, можливих альтернативних варіантах, але не більше. Оцінити рішення як правильне або неправильне не завжди можливо (наприклад, в тренінгу або при аналізі ситуації), а іноді й недоцільно.

Таким чином, оскільки інтерактивні технології колективного прийняття рішень містить не тільки процес їх пошуку та розробки, а й вироблення проектів їх реалізації, то огляд результатів діяльності учасників й якості навчання буде включати в себе як заключна дискусія, дебрифінг, рефлексію, так і комунікативну, зворотний зв'язок.

Використовувати технології зворотного зв'язку викладач може як на одному з етапів спільної роботи, так і за остаточними результатами ігрового заняття.

Викладач повинен неодмінно дати ясну оцінку того, що відбувається та висловити свою професійну думку. Це важливо для того, щоб ті, яких навчають зрозуміли чому саме вони вже навчилися (що необхідно закріпити) і над чим слід попрацювати в подальшому (що коригувати).

Неодноразова участь в дискусіях, аналізі ситуацій, програванні ситуацій, у спільній роботі над проектом, безсумнівно, буде сприяти формуванню в

магістрантів не тільки базових (ключових) і метакомпетентностей, але й корпоративних цінностей та культури, вміння здійснювати співробітництво, спираючись не на демагогію, а на раціональні для професійної діяльності управлінські та соціально-психологічні рішення, тобто сприятиме розвитку навичок партнерських відносин.

Дебрифінг дозволяє реалізувати сучасне розуміння зворотного зв'язку. Оскільки самоаналіз є основою дебрифінгу, магістранти одночасно стають комунікаторами зворотного зв'язку та суб'єктами, що отримують інформацію. При цьому викладач теж є комунікатором зворотного зв'язку, але опосередковано – через питання, які він задає магістранту. Інші учасники взаємодії теж є опосередкованими суб'єктами, що отримують інформацію, так як на питання, що задаються, подумки дають собі відповідь.

При проведенні дебрифінгу на перше місце виходить не оцінка будь-ким досвіду, отриманого учасниками педагогічної взаємодії, а їх власна думка про те, як цей досвід співвідноситься з їх життєвими орієнтирами, їх розуміння наскільки правильно була виконана дія. За традиційного зворотного зв'язку для оцінки діяльності викладачу необхідно звертатися до установок, що були сформовані у минулому стосовно способів діяльності в зазначених ситуаціях.

У дебрифінгу партнерські стосунки починаються на етапі пошуку варіантів ефективної діяльності, що відповідає нагальній ситуації та продовжується на етапі застосування знайдених варіантів. У дебрифінгу, як у викладача, так і в магістрантів немає маніпулятивних установок, в учасників не виникає потреби сперечатися з викладачем, оскільки авторами більшості суджень є вони самі. У викладача також немає необхідності доводити що-небудь учасникам, тому як в центрі дискусії – особистий досвід, сприйняття цього досвіду та його наслідків, власні висновки.

Процедура дебрифінгу, що засновано на постановці питань, запускає не тільки міжособистісний діалог в групі, але і внутрішньоособистісний у кожного учасника. Традиційна подача зворотного зв'язку не сприяє обмірковуванню діяльності та самоаналізу власного досвіду. Під час дебрифінгу учасники отримують досвід

аналізу діяльності, який стає важливим умінням, що можливо використовувати поза межами навчальних занять.

Отже, дебрифінг: підвищує мотивацію учасників взаємодії; його пов'язано з позитивними ефектами зворотного зв'язку; сприяє прийняттю зворотного зв'язку, знижуючи активізацію захисних механізмів; знижує вплив викладача на ефект зворотного зв'язку; дозволяє працювати з мотивацією учасників у випадках різного ставлення до навчальної взаємодії.

Під час дебрифінгу магістрант звертається до реалізації власного потенціалу розвитку, що дає йому можливість зробити свої конструктивні висновки. При цьому зворотний зв'язок, який він отримує в формі діалогу, сприймається ним як обґрунтоване, чітке повідомлення.

Більш позитивні ефекти зворотного зв'язку, його сприйняття досягаються за рахунок таких особливостей дебрифінгу, як увага до власної оцінки події на тренінгу; питання комунікатора зворотного зв'язку, які спонукають учасника думати про наслідки своєї поведінки; обговорення особливостей ситуацій, в яких ефективна та чи інша поведінка.

## **Фішбоун**

Метод фішбоун (запропоновано теоретиком менеджменту, японським професором Каору Ісікава) – графічна техніка, що допомагає визначити можливі причини виникнення проблеми за допомогою причинно-наслідкових зв'язків. Цей рефлексивний метод, що ще має назву «діаграми Ісікави», є технікою візуалізації, що орієнтована на забезпечення більш образного, наочного подання інформації.

Візуалізація – це процес представлення даних у вигляді зображення (схеми) з метою максимального їх розуміння; надання візуальної форми будь-якому об'єкту, процесу.

Схема необхідна в ситуації, коли виникає необхідність в розумінні, а не пізнанні, коли необхідно зробити перехід – від одного способу мислення до іншого, від відомого до невідомого. Це символічний апарат оперування знаковими формами

знань та зображеннями розумових процесів в просторі мислекомунікації. Вона є метаяктом, який формує об'єкти зв'язку і структури мислення в багатьох площинах: в площині ставлення розумової діяльності до мислекомунікації; в площині ставлення розумової діяльності до мислєдіяльності.

В цьому контексті схема дозволяє оперувати поліологічним і поліструктурним змістом, фіксувати саме мислення, що породжує визначені форми знання та його зображення. Завдяки такій схематизації відкривається можливість епістемології знань (а не знання). За допомогою таких графічних технік можна уявити проблему цілком, представити її структуру. Значно підвищується мотивація, оскільки за допомогою графічних образів легше сприймаються знання.

Це спосіб розвитку гнучкості, критичності мислення, генерування нових ідей. В літературі також називаються такі переваги графічного представлення інформації: швидкість, надійність, точність сприйняття, запам'ятовування і перероблення інформації, особливо це важливо, якщо йдеться про об'єкти підвищеної складності.

Магістрантам пропонується інформація (текст, відеофільм) проблемного змісту і схема «Fishbone» для систематизації причин проблеми та знаходження фактів або аргументів, які підтверджують ці причини.

По-перше: перед тим як приступати до побудови графіку, необхідно чітко визначитися з формулюванням проблеми, що розглядається. Якщо, наприклад, в учасників обговорення є кілька питань, то всі вони повинні прийти до єдиної думки, і тільки після цього починати будувати діаграму.

По-друге: проблема, яка розглядається, для зручності сприйняття найкраще розташувати (записати) в правій частині дошки або аркуша паперу, а ліворуч від неї вже горизонтально проводити «хребет риби».

По-третє: основні причини, що впливають на проблему, являють собою «великі кістки риб'ячого скелета». Їх потрібно укласти в рамки й з'єднати з «хребтом» стрілками під кутом.

По-четверте: на діаграму наносяться другорядні причини, які впливають на головні, та є їх наслідком. Це «середні кістки», які примикають до «великих кісток».

По-п'яте: наносяться «дрібні кістки», що примикають до «середніх» – це третьорядні причини, які впливають на другорядні. Якщо будь-які з причин не встановлені, то «кістка» залишається порожньою, тобто причина не фіксується, однак місце для неї слід залишити.

По-шосте: при аналізі діаграми слід враховувати абсолютно всі, навіть, що здаються незначущими, причини та фактори. Це робиться для того, щоб відшукати першопричину і знайти найбільш ефективний спосіб розв'язання проблеми, що досліджується.

По-сьоме: причини й фактори повинні оцінюватися за своєю значущістю, тобто необхідно знайти й виділити найважливіші з них – в більшою мірою впливають на проблему, яка розглядається.

По-восьме: бажано вносити в діаграму всю інформацію, що стосується проблеми: назви причин і факторів, дати, дні тижня, імена учасників процесу, найменування заходів.

По-дев'яте: важливо запам'ятати, що процес пошуку, аналізу та інтерпретації причин і факторів є основним у створенні цілісної структури проблеми та переходу до конкретних дій.

По-десяте: при виявленні кожної нової причини або фактора слід задавати собі питання «чому?», тому що це допомагає знайти основну причину, що відчутно впливає на проблему в цілому.

Дотримуючись цих принципів, можливо розглянути проблему найбільш об'єктивно й поступово розкрити весь ланцюг причинно-наслідкових зв'язків та знайтичинники, які буде потрібно скоригувати, щоб домогтися вирішення проблеми і отримати необхідний результат.

В «голові» цього кістяка вони позначають ту проблему, що розглядається в тексті. На самому кістяку є верхні й нижні кісточки. На верхніх магістрантів відзначають причини виникнення досліджуваної проблеми. Напроти верхніх кісточок розташовуються нижні, на яких магістранти по ходу читання (або перегляду) виписують факти, що підтверджують наявність сформульованих ними причин.



Записи повинні бути короткими, являти собою ключові слова або фрази, що відбивають суть, факти. Іноді при заповненні схеми магістрантів стикаються з тим, що причин обговорюваної проблеми більше, ніж аргументів, які підтверджують її наявність. Це виникає внаслідок того, що припущень завжди більше, ніж фактів що підтверджують. А тому деякі нижні кісточки можуть так і залишитися незаповненими. На цьому етапі стратегія фішбоун рекомендує «звільнити» такі чинники, на які неможливо вплинути, та ігнорувати незначні й неprincipові.

Таким чином, варто підкреслити, що робота з діаграмою Ішікави проводиться в декілька етапів: виявлення та збирання всіх факторів та причин, що будь-яким чином впливають на досліджуваний результат; групування факторів за смисловим та причинно-наслідковими блоками; ранжирування цих факторів всередині кожного блоку; аналіз отриманого малюнку; відкидання факторів, на які не можливо впливати; ігнорування малозначущих і неprincipових чинників.

Важливим етапом застосування методу Фішбоун є презентація отриманих результатів заповнення. Вона повинна підтвердити комплексний характер проблеми у взаємозв'язку всіх її причин і наслідків.

Розгляд алгоритму створення схеми, дає нам можливість стверджувати, що це рефлексивний процес, який завершується створенням нового підходу та бачення проблеми, що існує, виникненням нових форм знання, що в процесі рефлексії, стають новими інструментами для розв'язання проблеми.

В процесі використання методики фішбоун магістранти отримують навички рефлексивного аналізу, який може здійснюватися як індивідуально, так і колективно. Крім цього цей метод повністю відповідає вимогам та алгоритму рефлексивного аналізу, що здійснюється в рефлексивній позиції, містить: реконструкцію здійсненої діяльності, критику попереднього досвіду та модифікацію нормативного обґрунтування для подальшого досвіду [288].

Ці методи можливо використовувати у будь-якій дисципліні управлінського циклу в процесі підготовки менеджера освіти до рефлексивного управління.

#### **4.4. Критерії та рівні готовності менеджера освіти до рефлексивного управління**

При розгляді структурно-функціональних компонентів системи підготовки менеджерів освіти до рефлексивного управління можна виокремити наступні компоненти: критерії сформованості управлінської компетентності ( інформаційно-аналітичний, мотиваційно-вольовий, планово-прогностичний, організаційний компонент, контрольно-регулятивний компонент); критерії сформованості рефлексивної компетентності (здатність до аналізу проблемних ситуацій, здатність до критичного оцінювання проблемної ситуації, здатність до самостійного пошуку вирішення проблемної ситуації, здатність до креативного вирішення проблемних ситуацій); критерії сформованості професійної компетентності з рефлексивного управління (здатність до визначення взаємоузгодженої мети на основі рефлексивних процесів, планування діяльності закладу освіти на основі рефлексивного аналізу, формування позитивної мотивації шляхом резонансних впливів, рефлексивної підтримки кожного учасника освітнього процесу на основі діа(полі)логічного спілкування, моніторинг та самомоніторинг освітнього процесу з наступним прийняття рефлексивних рішень).

Кожен з цих компонентів системи підготовки до рефлексивного управління реалізується через систему визначених особистісних якостей, здібностей та вмінь, які повинні бути сформовані згідно з цілями та завданнями. Кожна якість, вміння, здібність, компетентність забезпечує виконання завдання та сприяє ефективному вирішенню інших завдань.

##### **Критерії сформованості управлінської компетентності**

В процесі своєї діяльності управлінець формує у свідомості індивідуально-сміслові спрямування професійної діяльності, актуалізує лише ті цінності, які мають для нього професійно необхідний сенс. Тим самим, він формує індивідуальну

систему ціннісних орієнтацій, від яких залежить динаміка вдосконалення його професіоналізму.

Мотиваційно-вольовий компонент сформованості управлінської компетентності реалізується через: наявність динамічної системи, що зв'язує між собою особисто важливі та професійні цінності; ставлення до управлінської праці, як такої, що може нести різні особистісні сенси; вміння усвідомлювати значення і сенс управлінської діяльності; вміння усвідомлювати та реалізовувати цінності управлінської діяльності на інформаційному, емоційному та поведінковому рівнях; вміння усвідомлювати ціннісну і смислову основу власної спрямованості на професійну діяльність; вміння усвідомлювати власне відношення до навколишнього світу, до інших людей, до самого себе; вміння усвідомлювати власне відношення до професійного світогляду; вміння орієнтуватися на сенс управлінської діяльності, його професійну перспективу.

Інформаційно-аналітичний компонент реалізується через володіння технологіями: збору, зберігання інформації, опрацювання її через рефлексію, критичного погляду на її, здатності в процесі аналізу отримувати нове знання та використовувати її в процесі рефлексивного управління. Передбачає свідоме опанування системою знань, умінь і навичок в галузі управління закладами освіти. Ефективна реалізація цього компонента залежить від рівня професійної підготовки, рівня готовності до управління, вмотивованості до її вдосконалення.

Організаційний компонент реалізується через актуалізацію творчого потенціалу управлінця та проявляється у творчому характері управлінської діяльності, що спрямовано на усвідомлення й ефективне перетворення управлінської ситуації. Він забезпечує трансформацію професійної компетенції суб'єкта діяльності.

Прояв організаційного компонента пов'язано з ситуаціями організаційної взаємодії, де відсутні жорсткі обмеження. Відсутність жорстких обмежень створює умови для прояву креативності, що виявляється лише в результаті усвідомленої потреби менеджера освіти у творчості, в цілеспрямованій зміні управлінської ситуації на основі періодичної рефлексії. Організаційний компонент дозволяє

менеджеру проявляти свою індивідуальність та унікальність. Унікальність є індивідуальна особливість, що формується в процесі управлінської активності. При цьому, продуктом творчості є управлінське рішення та розвиток керівника.

Організаційний компонент реалізується через: організаційні відносини й засоби управлінського впливу на колег; вміння орієнтуватися на творчу індивідуальність і професійну оригінальність; активність, ініціативність, самостійність, відповідальності як якості професійної суб'єктності; розвинені навички творчої діяльності; розвинені здібності бачення сенсу, спрямованості й результативності творчої діяльності колег; вміння ефективно реалізовувати диференційований і індивідуально-творчий підхід в організаційному впливі; стійке прагнення до самореалізації у професійній діяльності; наявність яскраво вираженого мотиву самоздійснення у професії; вміння ефективно вирішувати творчо орієнтовані професійні завдання.

Планово-прогностичний компонент реалізується через: розвинені здатності прогнозування; розвинені рефлексивно-оцінні здібності; вміння осмислювати цілі й способи управлінської діяльності; вміння усвідомлено та послідовно діяти; розвинені навички самоконтролю та самооцінки; вміння продуктивно сприймати й осмислювати ситуації; вміння ефективно протистояти негативним професійним і соціальним впливам; вміння передбачати результати своїх вчинків і прийнятих рішень.

Контрольно-регулятивний компонент реалізується через: вироблення стандартів, критеріїв і підходів до вирішення проблеми; зіставлення з ними на кожному етапі проблеми реальних результатів; ухвалення необхідних дій; що корегують; здатність до якісної та кількості оцінки результатів діяльності; здатність до підбору і розстановки кадрів. Таким узагальненими показниками сформованості управлінської компетентності можливо визначити: здатність до управління організаційною культурою установи; комунікабельність; уміння встановлювати контакти; вміння вибирати стиль управління в залежності від ситуації; уміння розуміти мотиви інших людей і ставити себе на їх місце; здатність до адекватних методів контролю; здатність до лідерства; уміння планувати свою діяльність і

діяльність закладу освіти; усвідомлення свого місця і призначення в заклади освіти; знання педагогічних засобів розв'язання проблем. Здатність до регулювання і контролю управлінських дій; здатність до визначення і правильного розподілу наявних ресурсів закладу освіти; здатність визнавати помилки; здатність мотивувати колектив установи освіти на рішення поставлених завдань; уміння створювати в колективі нормальний психологічний клімат; знання структури планів та методики планування; знання методів та форм управлінського контролю

### **Критерії сформованості рефлексивної компетентності**

Таким чином, у якості структурно-функціональних компонентів системи підготовки менеджера освіти до рефлексивного управління виступають певні особистісні та суб'єктно-діяльнісні особливості людини, які проявляються при вирішенні різних завдань у сфері усвідомлення, переосмислення і творчого перетворення особистого і професійного досвіду, змісту професійної діяльності. Як система взаємопов'язаних, взаємозалежних, взаємоінтегрованих структурно-функціональних компонентів, що утворюють цілісну, відкриту, саморегульовану систему, рефлексивна компетентність менеджера освіти обумовлює цілісне узгодження професійної діяльності з цілями менеджера освіти.

Рефлексивний компонент забезпечується сформованістю рефлексивності, як здатності до усвідомлення самого себе та інших, його спрямовано на вибір можливих варіантів організаційної взаємодії та їх подальшого розвитку. Цей компонент підтримує той визначений рівень рефлексивної культури у конкретних управлінських ситуаціях.

Під час зміни ситуації, ця функція порушує стабільність структури рефлексивної культури та приводить її у відповідність до нових умов. Фактично рефлексивний компонент забезпечує злам стереотипів мислення і старих методів управління за допомогою оволодіння новими технологіями управління. У той же час, такий злам може призвести до порушення узгодженості між учасниками процесу, тому він коригується за допомогою професійної етики.

Рефлексивна компетентність реалізується через: здатність адекватно оцінювати конкретну рефлексивну ситуацію для прийняття відповідного рішення; вміння передбачати реакцію кожного учасника організаційної взаємодії та моделювати його внутрішній світ; здатність аналізувати, коригувати визначені плани у разі змін умов управлінського процесу; вміння аналізувати та оцінювати ефективність методів, засобів та прийомів управлінського впливу та стан психологічного клімату у колективі; вміння аналізувати та оцінювати власний професійний досвід та співвідносити з конкретними ситуаціями управлінського процесу та нормативно-науковими рекомендаціями; здатність виявляти причини успіхів та невдач у ході реалізації власних планів та завдань управління; вміння передбачати та прогнозувати проблемні ситуації та труднощі у процесі управління; усвідомлення свого місця і призначення в заклади освіти; ретельне планування і прогнозування своїх можливостей; здатність займати рефлексивну позицію; здатність до критичного сприйняття та аналізу інформації; уміння створювати варіанти рішень і приймати оптимальне рішення; уміння попереджувати і вирішувати конфлікти; здатність до креативного вирішення проблем; здатність побудови траєкторій саморуху в освіті; здатність до вироблення і запровадження оригінальних рішень; вміння визначення проблем та методів їх вирішення; здатність проаналізувати проблему з різних позицій; здатність оцінити результати діяльності та зупинити не ефективну; вміння поставити себе на місце інших; вміння приймати зміни; здатність виявляти цікавість до суміжних спеціальностей; прагнення до самовдосконалення; прагнення до особистісного та професійного росту

### **Критерії сформованості професійної компетентності з рефлексивного управління**

Критерії сформованості професійної компетентності з рефлексивного управління (здатність до визначення взаємоузгодженої мети на основі рефлексивних процесів, планування діяльності закладу освіти на основі рефлексивного аналізу, формування позитивної мотивації шляхом резонансних впливів, рефлексивної

підтримки кожного учасника освітнього процесу на основі діа(полі)логічного спілкування, моніторинг та самомоніторинг освітнього процесу з наступним прийняття рефлексивних рішень).

Здатність до визначення взаємоузгодженої мети шляхом вибору та впровадженню інформаційної стратегії, яка найбільше відповідає потребам закладу освіти та напрямів його розвитку, особливостям сприйняття зовнішнього та внутрішнього середовища. Опановування системними, усвідомленими знаннями з фундаментальних основ та методики організації моніторингу; способами здійснення заходів з опрацювання даних отриманих в ході моніторингу; здатність аналізувати результати моніторингу діяльності закладу освіти; здатність до моніторингу управлінської та педагогічної діяльності та визначення індивідуальних професійних потреб; здатність до самоаналізу і самооцінювання забезпечення якості управління освітнім процесом. готовність застосовувати результати у прийнятті нових, нестандартних рішень у ситуаціях невизначеності; здатність визначити реально досяжну мету; здатність до цільової діагностики варіантів дій; конструювання ідеальних моделей діяльності;

Здатність побудови траєкторій саморуху в освіті; уміння самовизначатися в невизначених ситуаціях; здатність до системних дій в нових професійних умовах; здатність до створення ідеальної моделі закладу освіти; здатність до делегування повноважень; здатність до побудови ефективної спільної діяльності; здатність створити в закладі освіти атмосфери пошуку і творчості; врахування потреб усіх учасників педагогічного процесу; здатність аналізувати свої думки й уявлення інших про себе; здатність до осмислення причин успіхів і невдач; здатність до ефективного обміну інформацією в ситуаціях управлінських впливів; уміння створити систему моніторингу діяльності установи освіти; вміння здійснювати резонансні впливи

Цей компонент реалізується через здатність здійснювати цикл рефлексивного управління.

**Критерії сформованості професійно важливих якостей:** когнітивний компонент ( критичне мислення, аналітична діяльність, комунікативна діяльність ,

прогнозування, гнучкість мислення, розуміння інших); організаційно-діяльнісний компонент (ретроспективна рефлексія, ситуативна рефлексія, перспективна рефлексія, саморефлексія).

Виявлено показники і рівні підготовки менеджера освіти до рефлексивного управління: орієнтаційний (низкий), коопераційний (середній), адаптивний (високий). Рівні сформованості готовності відповідають етапам рефлексивного управління закладом освіти.

Орієнтаційний рівень – початковий рівень розвитку готовності до рефлексивного управління, що орієнтовано на некритичне відтворення загальноприйнятих соціально-професійних норм та критеріїв її розвитку. Головною рисою рефлексії на орієнтаційному рівні є її ситуативний характер.

Коопераційний це середній рівень розвитку готовності до рефлексивного управління, на якому формується рефлексивна готовність до самостійної, творчої постановки і вирішення професійних задач, розвитку проектної культури, рефлексивно-перетворюючого відношенню до власної життєдіяльності і до професійної праці зокрема. Сформовані рефлексивні механізми діяльності, поведінки і спілкування виконують функцію саморегуляції. Починає здійснюватися рефлексивний пошук індивідуального стилю професійної діяльності, авторства в створенні власних рефлексивних моделей майбутньої професійної діяльності, формуються індивідуальні способи рефлексії творчого самовираження в професії.

Адаптивний рівень – високий рівень розвитку готовності менеджера освіти до рефлексивного управління. Суб'єкт повністю адаптувався до умов діяльності, здатний ефективно осмислювати та усвідомлювати наявний рівень розвитку власних рефлексивних якостей та здібностей, які починають виступати у якості творчого потенціалу, що забезпечує саморозвиток суб'єкта управлінської діяльності. Менеджер освіти піддає рефлексивному аналізу професійні та життєві досягнення, рівень власного розвитку; посилюється роль рефлексії у статусному зростанні в особистісному та професійному плані.

Цей рівень готовності до рефлексивного управління підкреслює прагнення суб'єкта піддати рефлексії особистісну та професійну індивідуальність. На цьому



рівні формується, розгортається цілісна рефлексивна позиція суб'єкта як особистості та фахівця, система його рефлексивних установок по відношенню до власного життєвого і професійного шляху. З'являється здатність до вирішення завдань з рефлексивної позиції, готовність до проектування власної діяльності, здатність самостійно ставити професійні цілі, завдання, усвідомлювати та формулювати професійні проблеми, визначати ефективність використаних методів і прийомів управлінського впливу, прагнути до постійного власного вдосконалення як суб'єкта професійної діяльності.

Джерелом розвитку готовності до рефлексивного управління виступає творчий потенціал, який культивується самою людиною і реалізується у процесі саморозвитку та співтворчості з іншими. Суб'єкт сам здатний створювати навколо себе особливе співтворче поле спілкування та культивувати його, залучати до нього інших людей. На цьому рівні здійснюється практична реалізація індивідуальних програм особистісно-професійного саморозвитку, актуалізується потреба у рефлексивному самовдосконаленні.

Кожен з описаних критеріїв і показників може виступати предметом усвідомлення рефлексії, переосмислення, зміни, тобто професійного самоудосконалення. Для його реалізації необхідно здійснювати рефлексію кожного виявленого компонента професійної діяльності. Результат: готовність менеджера освіти до рефлексивного управління.

#### **Висновки до розділу 4**

Процес підготовки до рефлексивного управління може бути представлено у вигляді трьох етапів: формування управлінської компетентності, формування рефлексивної компетентності, формування професійної компетенції з рефлексивного управління, інтеграційна єдність яких визначає готовність менеджера освіти до рефлексивного управління.

Виокремлено структурно-функціональні компоненти підготовки до рефлексивного управління, комплекс компонентностей (управлінської,

рефлексивної, професійної компетентності з рефлексивного управління), що у інтеграційному зв'язку забезпечують готовність до рефлексивного управління закладом освіти.

Виокремлено структурно-функціональні компоненти підготовки до рефлексивного управління, комплекс компонентностей (управлінської, рефлексивної, професійної компетентності з рефлексивного управління), що у інтеграційному зв'язку забезпечують готовність до рефлексивного управління закладом освіти.

Рівні сформованості готовності відповідають етапам рефлексивного управління закладом освіти (орієнтаційний, коопераційний, адаптивний). Операційний рівень – початковий рівень розвитку готовності до рефлексивного управління. Коопераційний – це середній рівень розвитку компетентності з рефлексивного управління, на якому формується готовність до самостійної, творчої постановки і вирішення професійних задач. Адаптивний рівень – високий рівень розвитку готовності до рефлексивного управління.

Згідно з цим, було визначено, що потужними інструментами розвитку рефлексивної компетенції є: організаційні ігри, рефлексивні методи: сторітеллінг – засіб передачі інформації, спонукання до необхідної діяльності за допомогою повчальних історій; скрайбінг – це переклад інформації з вербального тексту у візуальну форму та фіксування її в режимі реального часу; бриколаж пояснення навчального матеріалу з допомогою засобів і інструментів, що не мають прямого відношення до освітнього процесу; сінквей – метод обробки інформації і творчого виявлення її в визначеній формі; фрірайтинг – метод знаходження рішень складних завдань, подолання проблем за допомогою рефлексивних процесів; дебрифінг-метод зворотніх зв'язків для аналізу підсумків діяльності, метод фішбоун – графічна техніка, що допомагає визначити можливі причини виникнення проблеми.

Ці методи можливо використовувати у будь-якій дисципліні управлінського циклу в процесі підготовки менеджера освіти.

Основні наукові результати розділу опубліковані в працях [267; 269; 270; 271; 272; 280; 281; 286; 291; 293; 295; 296; 297; 442; 446; 450; 451].

## **РОЗДІЛ 5**

### **ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА РОЗРОБЛЕНОЇ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ДО РЕФЛЕКСИВНОГО УПРАВЛІННЯ**

#### **5.1. Організація та методика експериментальної роботи**

Організація та хід експериментального дослідження проблеми підготовки майбутнього керівника закладу освіти до рефлексивного управління здійснювалось з 2007 по 2017 рік в три етапи, на кожному з яких визначалися конкретні завдання, що відображають підетапи педагогічного експерименту, відповідна база дослідження і комплекс діагностичних методик. Кожний наступний етап був природнім продовженням попереднього, з одного боку, вбирав в себе результати попередньої роботи, а з іншого – передбачав перевірку і підтвердження раніше отриманих результатів в нових умовах.

На кожному етапі педагогічного експерименту ми використовували комплекс методів науково-педагогічного дослідження: анкетування, експрес-інтерв'ю, творироздуми, методика незакінчених пропозицій, експертні оцінки, стандартизовані характеристики, ранжування, тестування, спостереження за поведінкою і діяльністю студентів, моделювання, багатофакторний кореляційний аналіз, методи математичної та комп'ютерної обробки результатів. В цілому така інструментування діагностики та педагогічна інтерпретація отриманих результатів давали можливість визначити ефективність підготовки менеджера освіти до рефлексивного управління професійним становленням майбутнього вчителя, виявити узагальнену картину, відстежувати зміни результатів на всіх етапах педагогічного експерименту.

Перший, підготовчий етап експериментальної роботи (2010 – 2013 рр.) Було присвячений вивченню проблемі підготовки менеджера освіти до рефлексивного управління, пошуку шляхів і механізмів підвищення ефективності цього процесу. Результати теоретико-експериментальної опрацювання проблеми в

визначеному напрямку вилилися в тему дисертаційного дослідження: «Теоретичні та методичні засади підготовки менеджера освіти до рефлексивного управління».

Подальше дослідження показало необхідність розширення змістовного поля проблеми за рахунок опрацювання внутрішніх механізмів суб'єктів процесу підготовки майбутнього керівника закладу освіти до рефлексивного управління, що і визначило спрямованість дослідження проблеми з позицій теорії рефлексивного управління, необхідності розвитку професійної компетентності з рефлексивного управління, що є головним чинником цього процесу.

У зв'язку з чим на другому етапі педагогічного експерименту, розроблялися основні положення розвитку професійної компетентності менеджера закладу освіти як головного чинника підготовки до рефлексивного управління, опрацьовувалася та вдосконалювалася концепція рефлексивного управління, концепція саморозвитку магістрантів технологія її реалізації в системі вищої педагогічної освіти, яка була реалізована на гуманітарно-економічного факультету

З метою перевірки гіпотези та ефективності розробленої системи підготовки менеджерів освіти до рефлексивного управління – було проведено педагогічний експеримент, у якому взяли участь магістранти Бердянського державного педагогічного університету, Української інженерно-педагогічної академії, Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Гринченка. Експеримент тривав упродовж шести років (із 2014 до 2020 рр.), тобто експеримент охопив увесь період навчання майбутніх магістрів в університеті. Для його проведення було залучено 480 магістрантів Бердянського державного педагогічного університету, Української інженерно-педагогічної академії, Центральноукраїнського національного педагогічного університету, ДЗ «Луганського національного університету» які навчалися за спеціальністю 073 Менеджмент.

У ході дослідно-експериментальної роботи вирішувалися два основні завдання:

– перевірити правомірність і значимість висунутих теоретичних положень про необхідні розвитку професійної компетентності менеджера освіти до рефлексивного управління, як головного та визначального чинника процесу підготовки до рефлексивного управління майбутніх менеджерів освіти;

– оцінити результати, відкоригувати основні положення процесу розвитку професійної компетенції менеджера освіти до рефлексивного управління.

Формувальному експерименту передувало визначення вихідних даних про рівень готовності майбутніх менеджерів освіти до рефлексивного управління. Ще раз відзначимо, що поняття готовність, відповідно до теоретичного аналізу проблеми, представлено у четвертому розділі дисертаційного дослідження, розглядається як результат процесу розвитку професійної компетентності менеджера освіти до рефлексивного управління. Для реалізації даної мети і якісного проведення констатувального, формувального, контрольного етапу педагогічного експерименту необхідно вирішити такі завдання:

1) підібрати або розробити діагностичні методики за визначеними критеріям розвитку професійної компетентності до рефлексивного управління як головного та визначального чинника підготовки менеджера освіти до рефлексивного управління;

2) обґрунтувати методику зведення якісних показників до кількісних еквівалентів;

3) обґрунтувати вибір методів математичної статистики для аналізу отриманих результатів і доказів висунутої гіпотези;

4) обґрунтувати репрезентативність вибірки.

На основі аналізу наукової літератури та емпіричних даних були виділені наступні критерії: сформованість управлінської компетенції (передбачає свідоме оволодіння системою знань, умінь і навичок в галузі управління закладом освіти); рефлексивний (спрямовано на вибір можливих варіантів розвитку організаційної взаємодії і підтримує той чи інший рівень компетентності в конкретній управлінській ситуації). Управлінська компетентність та рефлексивна компетентність у інтеграційному процесі створюють професійну компетентність менеджера освіти до рефлексивного управління закладом освіти.

У зв'язку з тим, бакалаврський рівень вищої освіти є базовим для магістерського рівня освіти, на констатувальному етапі педагогічного дослідження до експерименту було залучено бакалаври 4 курсу бакалаврату, з метою визначення наявності відмінностей у характерологічних особливостях та рівнях сформованості професійно важливих якостей у порівнянні з магістрантами першого року навчання. Для порівняння було використано опитувальник Кеттелла, який надає достатньо комплексної інформації для отримання валідних результатів дослідження. У подальшому дослідженні використовувалася логіка послідовного порівняльного експерименту, який передбачає порівняння контрольних показників до введення в освітній процес експериментального чинника і після. Його можна використовувати тоді, коли група осіб, що займається, дуже нечисленна і немає можливості створити аналогічну групу для контролю.

На констатувальному етапі експерименту було досліджено особливості характерологічні особливості, сформованість професійно важливих якостей бакалаврів та магістрантів, вивчався реальний стан готовності магістрантів до рефлексивного управління закладом освіти. З'ясовувалися чинники, що гальмують процес підготовки менеджерів освіти до рефлексивного управління: недостатність системних знань про сутність рефлексивного управління та методики його здійснення; невизначеність професійно важливих якостей, що мають мотиваційне значення в прагненні оволодіти методикою рефлексивного управління; стереотипність мислення, нерозвиненість креативного підходу до розв'язання проблем; невміння приймати нестандартні рішення, нездатність генерувати нові ідеї, нерозвиненість рефлексивних умінь; слабе володіння комунікативними навичками, наявність та спрямованість рефлексивності, проблеми комунікації, що були враховані під час розроблення та проведення формувального етапу експерименту.

Для цього було розроблено комплекс анкет, спрямованих, по-перше, на виявлення фахових прогалин у формуванні і розвитку професійної компетенції з рефлексивного управління бакалаврів та магістрантів, освітньої галузі знань 073 «Менеджмент», підготовки їх до рефлексивного управління.

Діяльність менеджера освіти передбачає постійну взаємодію з багатьма суб'єктами соціуму, ефективність якої великою мірою залежить від рівня сформованості й розвитку в нього особистісних та професійно значущих якостей. Згідно з висновками науковців, детерміновану роль у структурі психічних, індивідуальних якостей особистості відіграє рефлексивність. На основі цієї якості особистість здатна аналізувати свої можливості під час розв'язання тих чи тих професійних завдань, здійснювати пошук причинно-наслідкових зв'язків у явищах і процесах, реалізовувати ефективне спілкування та взаємодію з іншими особами, проектувати, прогнозувати та програмувати свою професійну діяльність. Тому дуже важливим аспектом під час підготовки менеджера освіти до рефлексивного управління є виявлення актуального рівня індивідуальної міри вираження його рефлексивності та забезпечення максимально сприятливих умов для розвитку цієї якості. Зміст цього конструкту передбачає необхідність врахування трьох головних видів рефлексії, які виділяються на основі темпорального принципу : ситуативної, ретроспективної і перспективної рефлексії. Також методика дає змогу провести заміри вираження рефлексії в спілкуванні та взаємодії індивіда з іншими людьми. Всі ці якості необхідні для підготовки майбутнього керівника закладу освіти до рефлексивного управління.

Для досягнення поставленої мети ми провели емпіричне дослідження, у якому взяли участь 480 магістрантів та бакалаврів зі спеціальності 073 «Менеджмент» у якому взяли участь магістранти Бердянського державного педагогічного університету, Української інженерно-педагогічної академії, Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Гринченка.

При формуванні вибірки магістрантів був використаний метод районованої вибірки, коли попередньо генеральна сукупність магістрантів розбивається на окремі групи за ознакою типізації, а потім у межах цих груп здійснюється вибірка [160; 491]. Виходячи з цілей дослідження, ми обрали заклади вищої освіти України

та обстежили магістрантів зазначених вище факультетів. При такому методі вилучення вибірки її достатній обсяг розраховується за формулою (1):

$$n = \frac{N \cdot t^2 \cdot \overline{\sigma_i^2}}{N \Delta_x^2 + t^2 \overline{\sigma_i^2}}, \quad (5.1)$$

де  $n$  – чисельність вибірки;

$\overline{\sigma_i^2}$  – середня дисперсій (0,16 – для контрольної групи та 0,17 – для експериментальної);

$N$  – чисельність генеральної вибіркової сукупності. (чисельність бакалаврів та магістрантів, що навчаються на денних та заочних відділеннях заявлених факультетів названих закладів вищої освіти);

$t$  – кратність помилки вибірки (при  $p=0,954$   $t=2$ );

$\Delta_x$  – гранична помилка вибірки (обрано значення 0,05).

Отже, вибірка чисельністю 240 осіб (бакалаври) та 255 осіб (магістранти) має властивість репрезентативності.

Обчислювання відбувалося з допомогою сайту:  
[https://math.semestr.ru/group/task\\_3.php](https://math.semestr.ru/group/task_3.php)

Метою статистичного опрацювання матеріалу, отриманого під час експерименту, було трактування результатів із педагогічного погляду та оцінювання ефективності й результативності використання моделі розвитку професійної компетентності з рефлексивного управління, як основного принципу підготовки майбутнього керівника закладу освіти до рефлексивного управління.

Поділ відбувся за освітньою кваліфікацією та було обрано методику А. Карпова, як інструментарій діагностики індивідуальної міри вираженості рефлексивності.

Обробка результатів тестування з методики визначення індивідуальної міри розвитку рефлексивності Карпова дозволила виявити які саме рівні рефлексивності притаманні оптантам. Перед тим, як аналізувати дані вони були переведені в відсотки, таким чином. Бакалаврів з низьким рівнем рефлексивності склали 12 %, середнім рівнем – 85%, високим – 3%. Магістрантів з рівнем рефлексивності



склали 10 %, середнім рівнем – 85%, високим – 5%. (табл. 5.1). У бакалаврів та магістрантів з низьким рівнем рефлексивності спостерігається: індиферентне ставлення до рефлексивної діяльності; вони не відчують потреби в усвідомленні того, що відбувається; не висловлює бажання і прагнення до рефлексивної діяльності/

Таблиця 5.1

**Рівні рефлексивності магістрантів та бакалаврів у порівнянні**

| Рівні рефлексивності | Кількість досліджуваних (в %) |             |
|----------------------|-------------------------------|-------------|
|                      | Бакалаври                     | Магістранти |
| Високий              | 3                             | 8           |
| Середній             | 85                            | 170         |
| Низький              | 12                            | 10          |

Відбувається домінування афективної реакції на ситуацію, хоча справжні емоції в повній мірі не проявляються; не усвідомлює розвиток рефлексії як цілі; уявлення про рефлексивної діяльності не оформлені в поняття; поверхнєве бачення ситуації або вибіркоче, неконструктивне усвідомлення ситуації; не може відокремити знання від незнання; не може сформулювати питання в предметної області; орієнтується на загальноприйняті норми; не в змозі провести ретроспективний аналіз своєї навчально-пізнавальної діяльності; ускладнюється сформулювати, що саме відбувається в процесі його діяльності; опис знань, способів їх отримання, особистісних якостей зводиться до констатації фактів; не виявляє причин своїх успіхів і невдач; невдачі пояснює зовнішніми причинами ( «погано вчили в школі», необ'єктивна оцінка діяльності викладача, недолік часу ін.); вирішення проблеми перекладає на інших людей або на обставини; не може «зупинити діяльність» і прийняти позицію спостерігача; самоаналіз не адекватний реальності; продукти цілеспрямованої рефлексивної діяльності відсутні, а стихійної – усвідомлюються.

Ретроспективна рефлексія особистості – це аналіз подій, виконаної діяльності, що відбулися в минулому. Результати дослідження показують, що 12% бакалаврів та 10% магістрантів реалізують функції усвідомлення за допомогою включення в предмет пошуку смислового шару у вигляді пояснення власних дій, станів і

формулювання контекстуально осмислених оцінних суджень про ті або інші кроки як підсумки подолання конфліктності. Рефлексивна робота спрямована на більш повне усвідомлення, розуміння і структурування отриманого у минулому досвіду, де зачіпаються передумови, мотиви, умови, етапи та результати діяльності чи її окремі етапи. Ця форма слугує виявленню можливих помилок, пошуку причин власних невдач та успіхів. Це фактично рефлексивний аналіз подій, що відбулися. Результати тесту надаються (рис. 5.1).

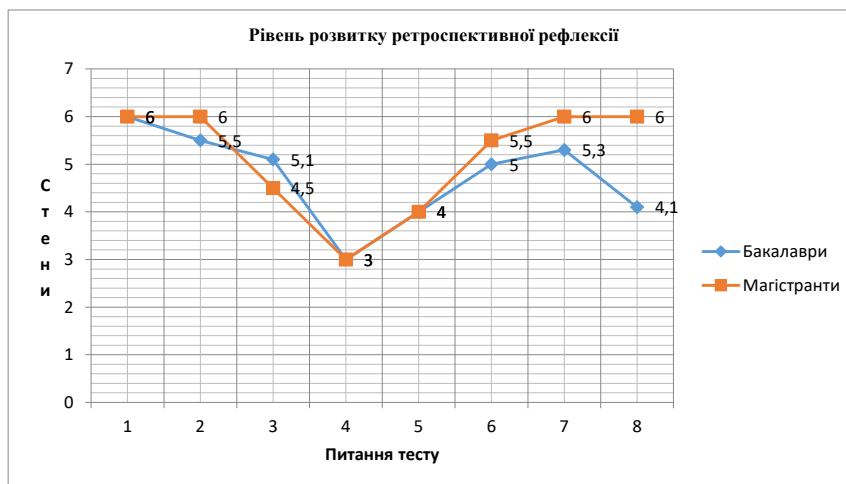


Рис. 5.1. Рівні розвитку ретроспективної рефлексії

Аналіз даних, наведених на рис. 5.1, показує, що показники ретроспективної рефлексії у магістрів та бакалаврів приблизно однакові: Тільки за запитанням «Якщо я з кимось сварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винним», є розбіжність приблизно у 2 стени, але не виходить за межі середніх стенив. Це може трактуватися так, що магістри намагаються більш ніж бакалаври запобігти конфліктним ситуаціям, що виникають, а якщо і опиняються у таких ситуаціях, то тільки у тих випадках, коли вони повністю впевнені, що поступають вірно та виважено. Високі стени (відповідно 4,8 бакалаври та 5 магістри) підкреслюють, що магістри та бакалаври схильні до аналізу власної діяльності та вчинків у

минулому, до пояснення причин та наслідків власної діяльності. Вони схильні обмірковувати власну діяльність.

Ситуативна рефлексія виступає у вигляді «мотивувань» і «самооцінок» і забезпечує безпосередню залученість суб'єкта до ситуації, осмислення її елементів, аналіз того, що відбувається зараз, тобто здійснюється рефлексія «тут і тепер». Розглядається можливість суб'єкта співвідносити з предметною ситуацією власні дії, координувати, контролювати елементи діяльності відповідно до мінливих умов. Результати тесту надаються (рис. 5.2).

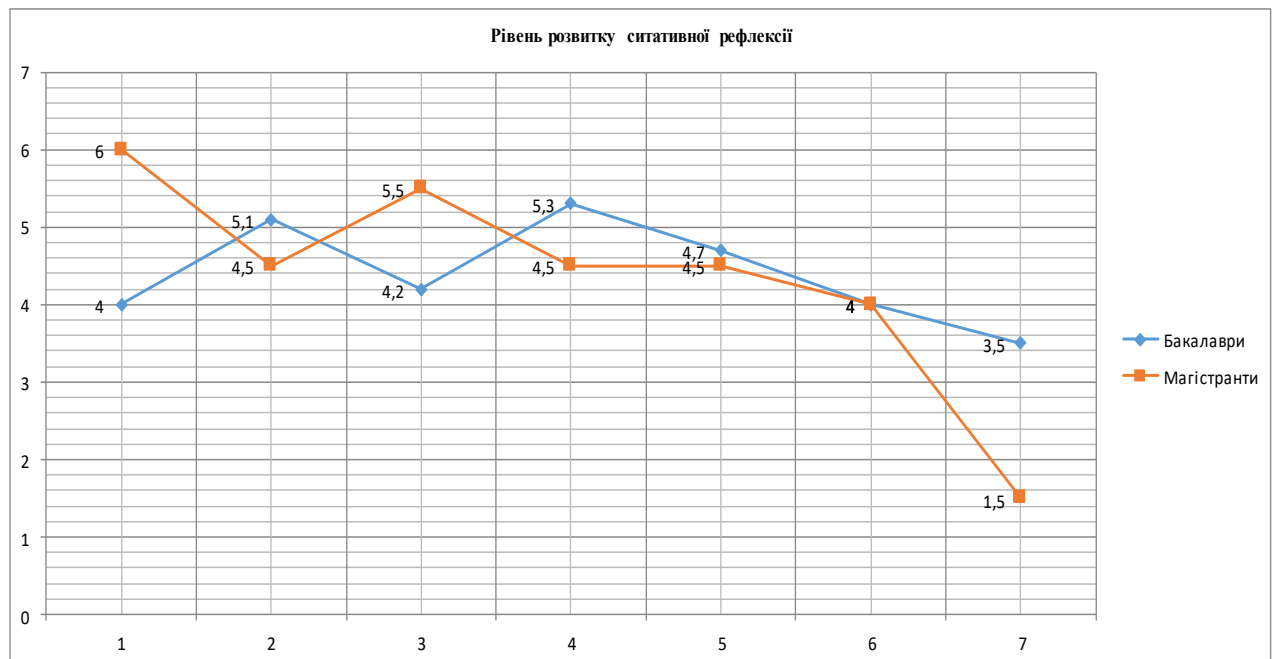


Рис. 5.2. Рівні розвитку ситуативної рефлексії

Спостерігається зацікавленість, активно-споглядальне ставлення до рефлексії як власної розумової діяльності. Формальні знання про рефлексію постійно ускладнюються, диференціюються, тобто розвиваються, стають «живими знаннями». Це проявляється в підвищеному інтересі до основ професійних знань.

На цьому етапі відбувається подальше розширення смислового поля рефлексії, з'являються нові елементи саморефлексії. Спочатку це проявляється у вигляді рефлексивних процесів усвідомлення своїх можливостей, визначення цілей, боротьби мотивів, формування цінностей, пошуків особистісних смислів.

Орієнтація на самопізнання, самооцінку обумовлює актуалізацію самоствердження, самозміни, самовдосконалення та інших позитивних «саме». Але

саморефлексія має ситуативний характер і ініціюється, як правило, викладачем. Магістранти та бакалаври епізодично намагаються робити самостійні рефлексивні дії. Ситуативно рефлексія спрямовується на власний досвід (ретроспективна рефлексія). На цьому рівні вони вміють знаходити причини особистих труднощів, відрізняти випадкові фактори від не випадкових, ранжувати мотиви, усвідомлювати свої цінності і необхідність пошуку особистісного сенсу, адекватно оцінювати свої інтелектуальні можливості. Основними продуктами рефлексивної діяльності є відрефлексовані знання і способи дій, розвинене почуття обов'язку, близька до адекватної самооцінка, усвідомлені мотиви, прийняті конструктивні цілі.

Аналіз рівня розвитку ситуативної рефлексії дає підстави зробити наступні висновки, що значних відхилень в отриманих результатах між магістрантами та бакалаврами не спостережуються.

Високий рівень спостерігається у магістрантів (5%) та бакалаврів (3%), він характеризує цілеспрямоване, активно-дієве, усвідомлене ставлення до рефлексії як діяльності. Магістранти та бакалаври постійно відчують потребу в рефлексії, відзначають при цьому почуття задоволеності від процесу і його результатів. Знання про рефлексію змістовні, насичені, структуровані. В результаті накопичення досвіду рефлексивної діяльності рефлексія на знання, навчально-пізнавальні дії, емоційно-особистісну сферу перестає бути епізодичним явищем. Студенти постійно аналізують свою роботу. Цей етап характеризується становленням особистісної рефлексії. На основі усвідомлення набутого досвіду рефлексії виробляються особистісно-значущі критерії, способи і особисто вироблені нормативи діяльності, власні системи дій, і в підсумку рефлексивно-особистісний спосіб здійснення стилю діяльності. Високого рівня розвитку досягає операціональність рефлексивної діяльності – здатність проводити змістовний, структурований аналіз всіх компонентів освітньої діяльності. Вони вміють ставити перед собою навчальне завдання, складати план його рішення, осмислювати свої дії, критично оцінювати результати, виходити в рефлексивну позицію, звертатися до власного досвіду, передбачити результати своїх дій (перспективна рефлексія). Оформлюється цілісна рефлексивна позиція. З'являються й усвідомлюються нові почуття – зацікавленість,

радість, насиченість. Таким чином, основними продуктами рефлексії стають рефлексивно вироблені і привласнені нормативи діяльності, власні критерії успішності, власні системи дій, особистісний спосіб здійснення стилю діяльності, позитивні почуття, усвідомлення себе суб'єктом рефлексивного акту, дії. Результати тесту надаються (рис. 5.3).



Рис. 5.3. Рівні розвитку перспективної рефлексії

Аналіз рівня розвитку перспективної рефлексії дає підстави зробити наступні висновки, що значних відхилень в отриманих результатах між магістрантами та бакалаврами не спостережується.

Рефлексія у спілкуванні – розглядається в дослідженнях в зв'язку з проблемами соціальної перцепції і емпатії в спілкуванні. Вона виступає як найважливіша складова розвинутого спілкування та міжособистісного сприйняття, як специфічна якість пізнання людини людиною. Рефлексія у спілкуванні має важливе значення в регуляції процесів міжособистісного пізнання і взаємодії. Особливістю рефлексії у спілкуванні є специфічний характер опосередкування пізнання: пізнання іншого через себе і себе через іншого в процесі взаємодії. У процесі, опосередкованому рефлексією, спілкування і взаємодії з оточуючими розглядаються, оцінюються, приймаються або відкидаються певні цінності і норми

поведінки, властиві співтовариству, значущим особам. Функція рефлексії у спілкуванні полягає в усвідомленні чинним суб'єктом того, як він сприймається партнером по спілкуванню, виявляється рівень міжособистісної рефлексії, тобто усвідомлення позицій суб'єктів взаємодії, детермінованість їх поведінки. Усвідомлення сенсу і змісту власних комунікативних дій через здатність усно чи письмово висловлюватися й тлумачити власні думки, почуття, факти та погляди. Результати тесту надаються (рис. 5.4).



Рис. 5.4. Рівні розвитку рефлексії у спілкуванні

Аналіз рівня розвитку перспективної рефлексії дає підстави зробити наступні висновки, що значних відхилень в отриманих результатах між магістрантами та бакалаврами не спостережується.

Як ми бачимо, в результаті проведеного аналізу суттєвих розбіжностей між магістрантами та бакалаврами не виявлено. Можливо тільки підкреслити той, факт, що ретроспективна рефлексія стимулює спрямовування до самопізнання, ситуативна до самовизначення, а перспективна до самореалізації. Якщо аналізувати ці процеси, з точки зору часових площин, то ретроспективна рефлексія – це аналіз минулого, ситуативна рефлексія – це аналіз сьогодення, перспективна – це проектування майбутнього. Рефлексія у спілкуванні – це взаємодія суб'єктів діяльності.

Підсумки результатів вище зазначеного тесту, поставив необхідність виявлення взаємозв'язку між рефлексивністю та деякими особливостями самоставлення, особистісними якостями магістрантів та бакалаврів та їх порівнянні. У процесі рефлексії людина постійно стикається з переоцінкою своїх почуттів, емоцій, цінностей. Цей процес може бути як позитивно, так і негативно «забарвленим», залежно від чого в особистості може формуватися відповідно різне ставлення до себе, навколишніх, середовища. При цьому, важливим є формування такого ставлення особистості до себе, яке б сприяло її життєдіяльності та задоволенню потреб, ефективній комунікації та розвитку.

Для діагностування особистісних якостей, а також деяких особливостей самоставлення було обрано 16-факторний особистісний опитувальник Р. Кетела.

Якісний аналіз, проведений нами, показав наступне. Фактор MD – «Адекватність самооцінки». Чим вище оцінка за цим фактором, тим більшою мірою людині властиво завищувати свої можливості і переоцінювати себе. Середній показник серед учасників нашого дослідження – 6,6 бала. Це означає, що вони мають середній (адекватний) рівень самооцінки, тобто реально оцінюють свої здібності.

Фактор А – «Замкнутість – товариськість». В цілому фактор вказує на ступінь товариськості людини в малих групах. Середній показник серед магістрантів – 5,5 балів, що означає, що вони володіють деякою замкнутістю, ригідністю і зайвою строгістю до оцінки людей, а у бакалаврів 4 бали, що вказує на їх стриманість, відособленість, критичність, холодність.

Фактор В – «Інтелект». В цілому фактор оцінює здатність людини до подальшого саморозвитку. Середній показник серед магістрантів – 4 бали, а бакалаврів 3 бали, це означає, що і магістранти, і бакалаври мають здатність до подальшого самовдосконалення та саморозвитку в педагогічній діяльності.

Фактор С – «Емоційна нестійкість – емоційна стійкість». Фактор характеризує здатність керувати настроєм і емоціями, вміння знайти їм адекватне пояснення і реалістичне вираз. Середній показник серед магістрантів – 5 балів, а серед бакалаврів 3. Це означає, що у магістрантів може мати місце емоційна ригідність

(нездатність адекватно реагувати). Є небезпека розвитку в поведінці і спілкуванні нечутливості, емоційної холодності, байдужості. В той же час – середній показник 3 бала, характеризує бакалаврів, як таких, що мають низький поріг, щодо фрустрації, мінливіта пластичні, уникають дійсності, швидко стомлюються, дратівливі, емоційно збудливі.

Фактор Е – «Підпорядкованість – домінантність». В цілому фактор показує прагнення людини підкорятися або домінувати. Середній показник серед учасників нашого дослідження – 3 бали у магістрантів та 4 бали у бакалаврів. Це означає, що у магістрів може спостерігатися безпринципність, слабовілля, зайва поступливість, безхарактерність. Можуть бути проблеми у взаєминах з підлеглими, які рано чи пізно почнуть користуватися цими «слабкими сторонами особистості» керівника і в результаті перестануть слухатися, гратимуть на почуттях керівника і маніпулювати ними. В той же час бакалаври скромні, покірні, м'які, поступливі, податливі, конформні, добре пристосовуються.

Фактор F – «Стриманість – експресивність». В цілому даний фактор можна визначити як показник екстраверсії – інтроверсії, тобто спрямованості особистості керівника. Середній показник серед магістрантів і бакалаврів – 5 балів. Це означає, що у таких людей можуть мати місце надмірна обережність, розсудливість, звичка все ускладнювати, песимістичність, заклопотаність справами і проблемами.

Фактор G – «Анархізм – висока нормативність поведінки». Даний фактор характеризує, чи має особа наполегливе прагнення до дотримання моральних вимог. Середній показник серед учасників нашого дослідження – 5 балів у магістрантів та 3 бали у бакалаврів. Це означає, що бакалаври можуть бути схильні до непостійності, легко кидають почату справу, ледачі, недобросовісні, егоїстичні, докладають зусиль до виконання суспільних вимог і культурних норм, заради власної вигоди здатні на нечесність і обман, в свою чергу магістранти мають середньо оцінку 5 та більш схильні до виконання суспільних норм, більш схильні до співробітництва та конформізму.

Фактор H – «Нерішучість – сміливість». Являє собою показник чутливості вегетативної нервової системи до ситуації загрози. Середній показник у



магістрантів – 6 балів. Це означає, що такі особистості вміють протидіяти втомі при роботі з людьми і витримувати великі емоційні навантаження, несприйнятливі до загрози, виявляють готовність до ризику та співробітництву, здатність приймати самостійні неординарні рішення, схильність до вияву лідерських якостей. У бакалаврів 4 бали, це вказує на те, що вони відрізняються сором'язливістю, стриманістю, невпевненістю у своїй силі, соціальною пасивністю, превалює бажання спілкуватися у малій групі.

Фактор І – «Жорсткість – чутливість». Фактор відображає здатність особистості до емпатії. Середній показник серед магістрантів – 7 балів. Це означає, що у магістрантів є здатність до емпатії і співчуття до оточуючих, співпереживання, розуміння інших людей. Середній показник серед бакалаврів 3 бали, у них присутня деяка жорстокість по відношенню до оточуючих, гнучкість у судженнях, самовпевненість.

Фактор L – «Довірливість – підозрілість». В цілому фактор говорить про емоційне відношення до людей. Середній показник серед учасників нашого дослідження – 3 бала. Це говорить про те, що такі особистості характеризуються відвертістю, довірливістю, доброзичливістю по відношенню до інших людей, терпимістю, лагідністю, свободою від заздрості, вони легко миряться з людьми і добре працюють в колективі.

Фактор M – «Практичність – розвинену уяву». Цей фактор показує, наскільки розвинене творче уява. Середній показник серед магістрантів – 3 бали, а бакалаврів 4 бали. Це означає, що магістранти прагнуть до творчого самовираження в розумних межах, високу швидкість рішення практичних завдань, орієнтуються на зовнішні чинники, розвинуте конкретне уявлення, реалістичність, практичність. Це стосується і бакалаврів.

Фактор N – «Прямолінійність – дипломатичність». В цілому фактор розглядає поведінку в спілкуванні від штучного, розважливого до природного і простого. Середній показник серед магістрантів – 4 бали, а бакалаврів 5 балів. Це говорить про те, що у магістрантів та бакалаврів може бути відсутня проникливість, іноді вони можуть бути прямолінійні аж до грубості.

Фактор О – «Впевненість в собі – тривожність». Фактор визначає, наскільки людина тривожний або впевнений в собі. Середній показник серед учасників нашого дослідження з даного фактору – 5 балів магістранти, 4 бали бакалаври. Це говорить про те, що вони жваво відгукуються на всі події, що відбуваються, знаходять інтерес і новизну навіть в повсякденних дрібних справах, адекватно оцінюють свої здібності, знання і компетентність і здатні знайти в собі сили до подальшого саморозвитку.

Фактор Q1 – «Консерватизм – радикалізм». Фактор визначає, чи схильна людина до радикальних змін у своєму житті або ж дотримується старих випробуваних способів. Середній показник серед магістрантів – 4 бали, а бакалаврів 5 балів. Такі особистості характеризуються консервативністю, ригідністю, стійкістю по відношенню до традиційних труднощів, вони знають, у що повинні вірити і, незважаючи на неспроможність якихось принципів, не змінюють їх, з сумнівом ставляться до нових ідей, схильні до моралізації та моралей. Вони опираються змінам і не цікавляться аналітичними та інтелектуальними міркуваннями.

Фактор Q2 – «Конформізм – нонконформізм». З цього фактору оцінюються ступінь залежності від групи і рівень самостійності керівника. Середній показник серед учасників нашого дослідження – 3 бали магістранти, 4 бали бакалаври. Це говорить про намагання прислухатися до громадської думки, приймати рішення у колективі, орієнтація на соціальне схвалення, намагання залишитися на власній позиції, якщо вона є принциповою.

Фактор Q3 – «Низький самоконтроль – високий самоконтроль». Цей фактор вимірює рівень внутрішнього контролю поведінки. Середній показник серед учасників нашого дослідження – 5 балів. Це означає, що людина дотримується власній уяві про себе, добре контролює свої емоції і поведінку, намагається доводити кожну справу до кінця, хоча не завжди діє планомірно і впорядковано.

Фактор Q4 – «Розслаблення – напруженість». Даний фактор показує рівень розслабленості особистості. Середній показник серед учасників нашого дослідження – 3 бали бакалаври та 4 магістранти. Це означає те, що магістранти та бакалаври вміють розподіляти свій час для активної, плідної роботи. Вони вміють

працювати, організувати себе на активну, плідну діяльність, не перевантажуючи себе. Результати тесту надаються (рис. 5.5).

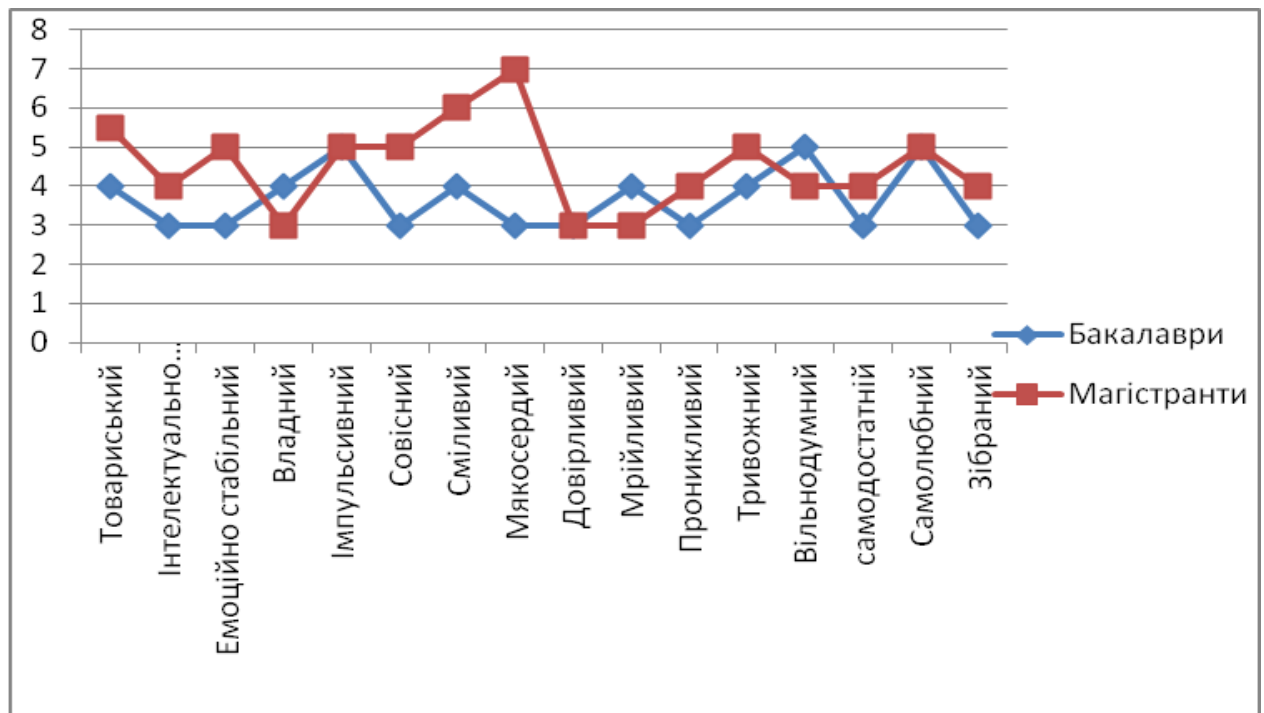


Рис. 5.5. Особистісний профіль магістранта та бакалавра у порівнянні

Аналіз 16 факторного тесту Кеттелла дає нам підставу стверджувати, що магістри суттєво відрізняються від бакалаврів тільки за 3 показниками: фактором А – «Замкнутість – товариськість»; фактором Н – «Нерішучість – сміливість»; фактором І – «Жорсткість – чутливість». Інтерпретація поєднань первинних факторів

При інтерпретації отриманих результатів доцільно використовувати не тільки вираженість окремих факторів, а й поєднання їх у симптомокомплекси комунікативних, інтелектуальних, емоційних та регуляторних особистісних властивостей. При цьому слід враховувати не тільки полюсні значення факторів, а й середні, які досить часто зустрічаються.

### **Комунікативні якості ( поєднання факторів А, Н, Е, L, N, Q2)**

Поєднання факторів А і Н відображає потребу особистості в спілкуванні, вміння спілкуватися. У бакалаврів фактор А йде зі знаком мінус, а магістрів зі знаком плюс. Середні значення факторів А (4-7 стіною) і Н (4-7 стіною) характеризують людину, яка не уникає взаємин з людьми, але власна активність у

встановленні і збереженні контактів невисока. Ініціатором спілкування стає в тому випадку, якщо зачіпаються власні інтереси або проблема вирішується тільки за допомогою спілкування. Вибірковий в спілкуванні; має невелике коло друзів і знайомих, які близькі за інтересами та ціннісними орієнтаціями і з якими відчуває себе комфортно. Спілкування з великою аудиторією або авторитетними людьми вимагає подолання напруги.

Поєднання факторів L і N характеризує ставлення особистості до інших людей. Середні значення факторів L і N відображають здатність магістранта досить тонко розбиратися в людях, замислюватися над мотивами їх поведінки. Проте на свої оцінки і характеристики магістрант орієнтується рідко. До людей ставиться доброзичливо, але без особливої довіри. Довірливі відносини встановлює з тими, хто близький за інтересами, з ким підтримує давні стосунки. Розуміє чужі проблеми, але власні проблеми зберігає в таємниці і вирішує самостійно. Можливі конфлікти і розбіжності з оточуючими, але вони не тривалі.

Низькі значення факторів L і N бакалаврів, відображають їх природну поведінку. Вони доброзичливі, без упереджень ставляться до оточуючих людей, поблажливо оцінює їх вчинки. Однак вони можуть ображатися через неточне розуміння співрозмовника, мотивів його поведінки або через недостатнє проникнення в суть ситуації. Рідко відчувають нюанси спілкування, зберігають стиль і дистанцію спілкування, незалежно від зміни комунікативної ситуації.

Середні значення факторів E (4-7 стіною) і Q2 (4-7 стіною) говорять про помірно вираженому лідерському потенціалі, як магістранта так і бакалавра. Вони не нав'язують власну точку зору з багатьох питань. Лідерські функції проявляються переважно в звичних ситуаціях, розвиток яких можна передбачити, а появу труднощів можна запобігти. Лідерська активність можлива також і тоді, коли ситуація глибоко зачіпає особисті інтереси. Думка групи поважає також, як і своя. Змінити її може під тиском групи. Проте відповідальні рішення приймає самостійно.

Можливо зробити висновок, за комунікативними якостями магістранти практично не відрізняються від бакалаврів. Тільки у поєднанні факторів L і N деякі не суттєві розбіжності. Результати тесту надаються (рис. 5.6).

Поєднання факторів В і М характеризує інтелектуальні можливості особистості.

Середні значення факторів В і М у магістрантів відображають можливість досягнення успіху у вирішенні нескладних абстрактних проблем. Найбільша успішність досягається у вирішенні практичних завдань. Магістранти здатні до творчої, детальної розробки і ідей, висунутих іншими.

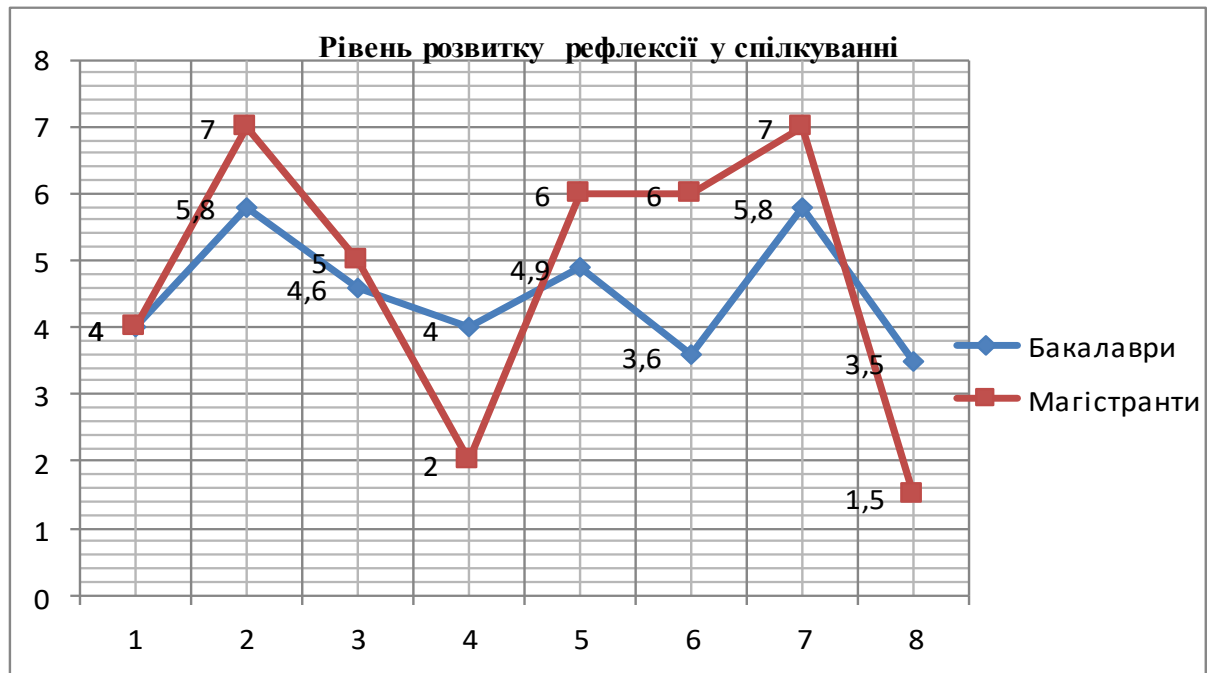


Рис. 5.6. Рівні розвитку рефлексії у спілкуванні

**До групи інтелектуальних властивостей входять наступні фактори:**

В – інтелектуальність; М – мрійливість; N – дипломатичність; Q1 – сприйнятливості до нового. Результати тесту надаються у таблиці 5.2.

Низькі значення факторів В і М характеризують переважання в структурі інтелекту бакалаврів конкретного, практично орієнтованого мислення. Рішення вони приймають, орієнтуючись переважно на здоровий глузд та факти. Рішення абстрактних завдань вимагає у бакалаврів додаткових зусиль і великих витрат часу.

Поєднання факторів N і Q1 відображають гнучкість і оперативність мислення особистості (рис. 5.7). Середні значення факторів N (4-7 стенів) і Q1 (4-7 стенів) зустрічаються у осіб, схильних швидко орієнтуватися в проблемних ситуаціях, але не завжди вміють прораховувати варіанти вирішення. У зв'язку з цим рішення не

завжди буває оптимальним. Нові ідеї і способи рішень використовує виважено, лише після всебічної оцінки і оцінки наслідків. Це відповідає як магістрантам, так і бакалаврам.

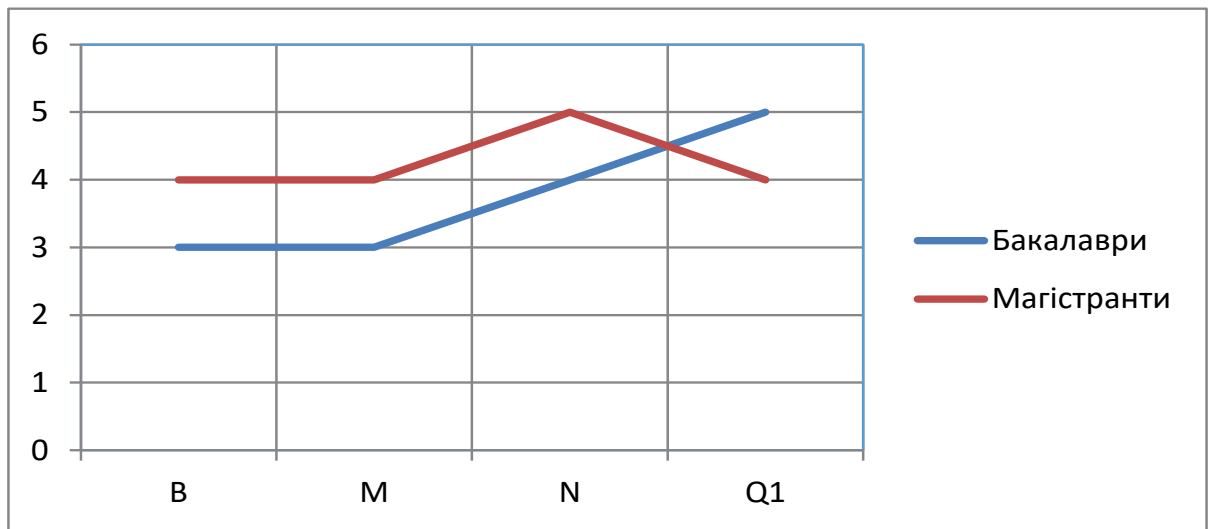


Рис. 5.7. Рівні розвитку інтелектуальні можливостей магістрантів та бакалаврів

У групі емоційних властивостей об'єднуються такі чинники: С – емоційна стійкість; F – безтурботність; Н – сміливість в соціальних контактах; І – емоційна чутливість; О – тривожність; Q4 – напруженість

Середні значення факторів С (4-7 стенів) і І (4-7 стенів) характерні для магістрантів, що зберігають емоційну рівновагу переважно в звичній для себе обстановці. З несподіваною появою додаткових труднощів виникає короточасне відчуття тривоги і безпорадності. Сильні емоційні реакції можливі у магістрантів в тих ситуаціях, які глибоко зачіпають їх актуальні потреби.

Низькі значення факторів С і І характерні для бакалаврів. Емоції виникають швидко, з будь-якого, навіть незначного, приводу. Спектр емоційних переживань різноманітний: від захопленості, задоволення до страху, тривоги і депресії. Емоції перетворюються в основний регулятор поведінки і взаємин з людьми.

Поєднання факторів Н і F відображає схильність до ризикованої поведінки.

Середні значення факторів Н (4-7 стенів) і F (4-7 стенів) відображають прагнення магістрантів та бакалаврів знаходити позитивне в житті. Однак повністю

відключитися від неприємностей, від повсякденних проблем їм не вдається. Вони вірять в удачу в тому випадку, якщо коли ситуації знайомі і можна використовувати перевірені досвідом стратегії поведінки і рішення задач. Ризикують виважено. Йдуть на ризиковані ситуації тільки тоді, коли ризик виправданий і успіх реально досяжний.

Поєднання факторів О і Q4 характеризує різні прояви тривожності як особистісної властивості.

Середні значення факторів О і Q4 відносяться до магістрантів, що відчують тривогу, занепокоєння в незвичних для себе ситуаціях. Тоді, коли обстановка знайома і передбачувана, відчуття тривоги не виникає взагалі. Намагаються об'єктивно сприймати те, що відбувається та людей, що оточують їх. Перешкоди на шляху до досягнення мети здаються їм непереборними, але вони досить довго шукають оптимальні виходи з проблемної ситуації. Критичні зауваження на свою адресу сприймають спочатку з роздратуванням, потім знаходять в них раціональне зерно, і роздратування зникає. У конфліктних ситуаціях схильний звинувачувати не лише інших, а й себе.

У бакалаврів дещо рідше виникає тривога про майбутнє, їх менш хвилюють минулі вчинки. Висока самооцінка, впевненість в собі, задоволеність своїми досягненнями допомагають бакалаврам долати реальні перешкоди, що виникають. Вони терпимо ставиться до критичних зауважень на свою адресу. У конфліктних ситуаціях схильний переважно звинувачувати інших.

**До групи регуляторних властивостей особистості входять такі чинники:**  
Q3 – самодисципліна; G – моральна нормативність.

Поєднання факторів Q3 і G характеризують саморегулятивні здатності.

Середні значення факторів Q3 і G, як у магістрантів так і у бакалаврів говорять про їх здібність бути організованими і наполегливими насамперед в ситуаціях, в яких вони адаптувалися. У разі несподіваної появи додаткового навантаження можуть діяти хаотично, неорганізовано. Вибірково ставляться до загальних норм та вимог. Совісні, відповідальність в особисто значущих ситуаціях можуть поєднувати з формальним виконанням обов'язків тоді, коли ситуація не

зачіпає їх особистих інтересів.

Аналіз вище зазначених факторів дає змогу зробити висновок про те, що не має значної різниці між особистісними рисами магістрантів та бакалаврів, особистісні риси за визначеними показниками, не впливають на здатність здійснювати рефлексивні процеси.

Тому, постала необхідність, користуючись отриманими даними, здійснити спробу визначити суттєві розбіжності за вторинними показниками тесту Кеттелла.

$$F1 = \frac{(38 + 2L + 3O + 4Q_4) - 2(C + H + Q_3)}{10} \quad (5.2)$$

Фактор F1 ( «низька тривожність – висока тривожність») для бакалаврів = 4,4 (F1 -), 4,3 для магістрантів ( F1 -)

Для низького значення (F1-) характерно: бакалаври та магістранти задоволені тим, що є, і можуть домагатися того, що вони вважають важливим. Крім цього їм бракує мотивації у скрутних ситуаціях.

Фактор F2 ( «інтроверсія – екстраверсія») = 4,3- (F2-) – бакалаври, 5,1 – у магістрантів

$$F2 = \frac{(2A + 3E + 4F + 5H) - (2Q_2 + 11)}{10} \quad (5.3)$$

Для низького значення (F2-) характерно: схильність до сухості, до самозадоволення, заморожене міжособистісних контактів. Це може бути сприятливе в роботі, що вимагає точності.

Для високого значення (F2 +) характерно: соціально контактний, незаторможен, успішно встановлює і підтримує міжособистісні зв'язки. Це може бути дуже сприятливим моментом в ситуаціях, що вимагають темпераменту такого типу. Цю рису слід вважати завжди сприятливим прогнозом у діяльності, наприклад в навчанні.

Фактор F3 ( «чутливість – врівноваженість») = 6.1 (F3+) у бакалаврів, 5,2 (F+) – у магістрантів

$$F3 = \frac{(77 + 2C + 2E + 2F + 2N) - (4A + 6I + 2M)}{10} \quad (5.4)$$



Для високого значення (F3 +) характерно: заповзятлива, рішуча і гнучка особистість. Ця людина схильна не помічати життєвих нюансів, спрямовуючи свою поведінку на занадто явне і очевидне. Якщо виникають труднощі, то вони викликають швидку дію без достатнього роздуми.

Фактор F4 ( «конформність – незалежність») = 4.3 (F4 +) у бакалаврів, та 2,6 (F4 -) – у магістрантів

$$F4 = \frac{(4E + 3M + 4Q_1 + 4Q_2) - (3A + 2C)}{10} \quad (5.5)$$

Для низького значення (F4-) характерно: залежна від групи, пасивна особистість, потребує підтримки інших осіб і яка орієнтує свою поведінку в напрямку людей, які таку підтримку надають.

Для високого значення (F4 +) характерно: агресивна, незалежна, відважна, різка особистість. Намагається вибрати такі ситуації, де подібна поведінка, по крайній мере, терплять. Виявляє значну ініціативу.

Після отримання повних підсумків за тестом Кеттелла можливо зробити висновок, що не існує значної різниці у особистісному профілю магістранта та бакалавра. В основному отримані стени розташовуються діапазоні середніх значень.

В той же час, зважаючи, на коефіцієнти рангової кореляції між показниками рефлексивності та особистісними якостями А.Карпова (табл. 5.2). Таким чином, з метою дослідження було проаналізовано залежність рефлексивності та особистісними якостями, при цьому особлива увага приділялася таким якостям, як самостійність та самодисципліна, адже вони на нашу думку відображають деякі особливості самоставлення особистості. Згідно з результатами дослідження виявлено наступні кореляційні зв'язки, обчислювання відбувалося за допомогою рангової кореляції r-Спірмена. Поправки на однакові ранги; N – кількість ознак, які брали участь в ранжуванні. Розрахунок було виконано з допомогою сайту: <http://statpsy.ru/spearman/correlation-spearman/>

Виявлено тісний зв'язок з рівнем домінантності ( $r = 0,52$ ) і самодисципліни ( $r=0,45$ ).

Таким чином, з підвищенням здатності до рефлексивності буде збільшуватись

незалежність суджень людини від позиції інших, нонконформізм, незалежність мислення (фактор E).

Таблиця 5.2.

**Коефіцієнти рангової кореляції між показниками рефлексивності та особистісними якостями**

| Показники вираженості особистісних якостей. |                            | Коефіцієнт кореляції з рефлексивністю |
|---------------------------------------------|----------------------------|---------------------------------------|
| Фактор А                                    | Комунікабельність          | 0.10                                  |
| Фактор В                                    | Інтелект                   | 0.32                                  |
| Фактор С                                    | Емоційна стабільність      | 0.16                                  |
| Фактор Е                                    | Домінантність              | 0.52                                  |
| Фактор F                                    | Безпечність                | -0.3                                  |
| Фактор G                                    | Моральна нормативність     | 0.32                                  |
| Фактор Н                                    | Сміливість                 | 0.07                                  |
| Фактор І                                    | Емоційна чуттєвість        | 0.06                                  |
| Фактор L                                    | Підозрілість               | 0.18                                  |
| Фактор М                                    | Мрійливість                | -0.32                                 |
| Фактор N                                    | Дипломатичність            | 0.09                                  |
| Фактор О                                    | Тривожність                | -0.39                                 |
| Фактор Q1                                   | Сприйнятливність до нового | 0.24                                  |
| Фактор Q2                                   | Самостійність              | -0.33                                 |
| Фактор Q3                                   | Самодисципліна             | 0, 45                                 |
| Фактор Q4                                   | Напруженість               | -0.19                                 |

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum d_i^2}{N(N^2 - 1)}$$

, де  $d_i^2$  – квадратів різниць між рангами; Також, розвинена рефлексивність буде зумовлювати більш високій ступінь самоповаги та турботи про суспільну репутацію; інколи – упертість; притаманний високий контроль над своїми емоційними проявами та поведінкою загалом; ефективне лідерство. У такої людини будуть більше проявлятися такі якості, як упертість, наполегливість, передбачливість, свідомість, дотримання етикету (фактор Q3).

Після аналізу тесту на рефлексивність та 16 факторного тесту Кеттелла постала необхідність дослідити рівень виразності і спрямованості рефлексії.

Для цього ми використали методику рівня виразності і спрямованості рефлексії М. Гранта. Розроблений опитувальник, що дозволяє оцінити рівень вираженості і спрямованість рефлексії суб'єкта, що складається з двох шкал – саморефлексії і соціорефлексії. Таким чином, в результаті діагностики виявляються два показники – саморефлексії і соціорефлексії, що варіюються від 10 до 60 балів. Аналізується співвідношення двох форм рефлексії. Найбільш «адаптованим»

вважається середній рівень саморефлексії і високий або вище середнього рівень соціорефлексії. Результати отримані в процесі проведення дослідження надаються у табл. 5.3.

Таблиця 5.3

**Таблиця рівня виразності і спрямованості рефлексії**

| Спрямованість рефлексії | Магістранти |           | Бакалаври |           |
|-------------------------|-------------|-----------|-----------|-----------|
|                         | (%)         | Кількість | (%)       | Кількість |
| Саморефлексія           | 64          | 153       | 68        | 163       |
| Соціорефлексія          | 36          | 87        | 32        | 77        |

Аналіз результатів опитування дає підстави зробити наступні висновки, що суттєвої різниці між магістрантами та бакалаврами не має.

Більшість респондентів спрямовані на саморефлексію ( 64% – магістрантів та 68 % – бакалаврів). Саморефлексія – це самоспостереження, самосвідомість і самопізнання; безпосереднє звернення до власного свідомості. Парадокс саморефлексії полягає в тому, що той, хто спостерігає самого себе, є одночасно суб'єктом і об'єктом спостереження і, отже, ніколи не зможе стати об'єктом в повному розумінні цього слова. Тому традиційне протиставлення об'єкта та суб'єкта замінюється усвідомленням суб'єктності іншого, тому що, особистість прагне генерувати таку лінію власної поведінки, при якій встановлюється и зберігається відношення подібності між суб'єктом діяльності та його внутрішньою моделлю себе. В деяких випадках замість об'єктивної оцінки та аналізу сприйнятої інформації, подій і власних дій, людина інтерпретує вхідну інформацію в розрізі свого суб'єктивного сприйняття світу. На це сприйняття накладається власне відображення в інших людях. При оцінці себе людину, перш за все, цікавить, яке враження вона справляє на інших, не власні справи і почуття, а як це сприймається оточуючими. Таким чином стає так, що вона сприймає себе через власне відображення в очах інших, а інших бачить в дзеркальному відображенні власних уявлень. В деяких випадках саморефлексія спотворює справжнє уявлення про себе. В результаті людина стає повністю закритим «дзеркальним відображенням» від

реального світу тому, що виключає процеси, що відбуваються навколо і власну діяльність, що реально відбувається. Її поведінка, внаслідок такої неадекватної оцінки власної особистості призводить до помилкових вчинків, зайвим переживанням, до замкнутості. В той же час саморефлексія дає можливість людині проаналізувати свій внутрішній світ, пізнати свої можливості і виокремити власні здібності. Унікальність цього механізму полягає в тому, що за допомогою її можна прийняти або не прийняти власні якості і внутрішні ресурси. Саморефлексія трактується як відображення самого себе з сукупністю сформованих управлінських компетенцій на професійну діяльність за допомогою самосвідомості і самопізнання, який включає складний акт розумових операцій, власного сприйняття і уваги з його властивостями.

У 36% магістрантів та 32% бакалаврів спрямовані на соціорефлексію. Соціорефлексія проявляється в прагненні й умінні людини подивитися на себе очима інших людей, оцінити себе з боку. Соціорефлексія – це прагнення до аналізу і осмислення своїх дій, вчинків, своїх особистісних якостей, облік уявлень про те, як його сприймають інші, вміння бачити себе очима інших. Рефлексивна позиція дає можливість відслідковувати, аналізувати вчинки і дії інших людей та свої власні.

Таким чином аналіз співвідношення двох форм рефлексії дає підстави зробити висновок, що у магістрантів та бакалаврів спостерігається підвищений рівень саморефлексії, в той же час найбільш адаптованим вважається середній рівень саморефлексії і високий або вище середнього рівень соціорефлексії. Такий підвищений рівень саморефлексії призводить до того, що замість об'єктивної оцінки та аналізу сприйнятої інформації, подій і власних дій, магістранти та бакалаври інтерпретують вхідну інформацію в розрізі свого суб'єктивного сприйняття світу, ана це сприйняття накладається власне віддзеркалення в інших людях. Тому саморефлексія може спотворювати справжнє уявлення про себе. В результаті цього магістранти та бакалаври стають повністю закритими від реального світу тому, що виключають процеси, що відбуваються навколо їх та власну діяльність, що реально відбувається. Їх поведінка, внаслідок такої неадекватної оцінки власної особистості призводить до помилкових вчинків, зайвим переживанням, до замкнутості, що може

призвести, у підсумку, до формування адміністративного стилю управління. Тому постає необхідність у майбутніх менеджерів закладів освіти змінити та сбалансувати спрямованість рефлексії у напрямку підвищення соціорефлексії.

Розгляд таких динамічних систем рефлексії як спрямованість рефлексії, рефлексивність дає підстави висунути гіпотезу, що взаємодія дія цих систем знаходить своє відображення у рівні сформованості рефлексивної культури тому, що професійна компетентність з рефлексивного управління – це цілісна динамічна система відображення людиною смислових продуктів різних видів рефлексії. Крім цього рівень сформованості компетентності з рефлексивного управління суттєво впливає на готовність до рефлексивного управління.

Для виявлення рівня сформованості компетентності з рефлексивного управління було використана методика визначення рівня сформованості рефлексивної культури. Аналіз рівнів сформованості професійної компетенції з рефлексивного управління дають підстави стверджувати, що за цим фактором суттєвої різниці між магістрантами та бакалаврами не має, превалює низький та середній рівень розвитку рефлексивної культури. Високий рівень розвитку рефлексивної культури зовсім не суттєвий. Результати використання вище зазначеної методики надаються в табл. 5.4.

*Таблиця 5.4*

**Рівні сформованості компетентності з рефлексивного управління**

| Рівні сформованості компетентності з рефлексивного управління | Кількість досліджуваних (в %), абс-480 |     |             |     |
|---------------------------------------------------------------|----------------------------------------|-----|-------------|-----|
|                                                               | Бакалаври                              |     | Магістранти |     |
| Адаптивний                                                    | 0                                      | 0   | 2           | 5   |
| Коопераційний                                                 | 85                                     | 204 | 80          | 192 |
| Орієнтаційний                                                 | 15                                     | 36  | 18          | 43  |

Схарактеризуємо ці рівні.

Низький рівень розвитку рефлексивної культури орієнтовано на некритичне відтворення загальноприйнятих соціально-професійних норм та критеріїв її розвитку. Головною рисою рефлексії на низькому рівні розвитку компетентності з

рефлексивного управління є його ситуативний характер. Суб'єкт здійснює аналіз та залучає власний досвід у ситуацію, що існує, тільки у випадку виникнення труднощів у ході діяльності. Проектування діяльності здійснюється за рахунок залучення елементів чужого досвіду. На цьому рівні складається система внутрішніх професійних норм і орієнтирів рефлексивної культури, які інтеріоризуються на рівні значень та виконують регулятивну функцію. На цьому рівні професійної компетентності з рефлексивного управління сама людина встановлює адекватний контроль за процесом її формування на основі зовнішніх регуляторів. Цей рівень розвитку компетентності з рефлексивного управління передбачає формування системи уявлень про соціально-професійних рефлексивних орієнтирах, їх засвоєння і саморегуляцію, яка проходить на афективному, когнітивному і поведінковому рівнях, а також здійснення функцій професійно-рефлексивної корекції, рефлексивного аналізу освітньо-професійних і життєвих досягнень з позиції прийнятих професійних норм, посилення ролі професійно-орієнтованої рефлексії, актуалізації потреби в рефлексії професійного самовдосконалення з орієнтацією на професійні стандарти.

Крім того можливо підкреслити, що такий рівень розвитку професійної компетентності з рефлексивного управління корелює з низьким рівнем рефлексивності, у більшості випадків магістранти та бакалаври можуть здійснювати тільки ретроспективну рефлексію та мають спрямованість на саморефлексію.

Середній рівень розвитку компетентності з рефлексивного управління, на якому формується рефлексивна готовність до самостійної, творчої постановки і професійного вирішення теоретичних задач, розвитку проектної культури, рефлексивно-перетворюючого відношення до власної життєдіяльності і до професійної праці зокрема. В основному сформовані рефлексивні механізми діяльності, поведінки і спілкування, що виконують функцію саморегуляції. Починає здійснюватися рефлексивний пошук індивідуального стилю професійної діяльності, авторства в створенні власних рефлексивних моделей майбутньої життєдіяльності, формуються індивідуальні способи рефлексії творчого самовираження в професії. Вище зазначене дає підстави стверджувати, що такий рівень розвитку

компетентності з рефлексивного управління корелює з середнім рівнем рефлексивності, у більшості випадків магістранти та бакалаври можуть здійснювати тільки ретроспективну рефлексію, але ситуативну рефлексію, та виявляють ознаки спрямованості на сбалансування спрямованості на саморефлексію та соціорефлексію.

Аналіз вище зазначеної методики виявлення сформованості рівнів компетентності з рефлексивного управління виявив ще одну проблему, при наявності великої кількості магістрантів та бакалаврів з середнім рівнем її розвитку необхідно дослідити які компоненти компетентності з рефлексивного управління превалюють у її структурі. Для вирішення цієї проблеми нами була використана авторська методика самооцінка сформованості компетентності з рефлексивного управління, що виявляє наступні компоненти : рефлексивний, цінносно-смісловий, креативний компонент, операційний.

Результати використання вище зазначеної методики надаються в табл. 5.5.

*Таблиця 5.5*

**Самооцінка рівнів сформованості професійної компетенції з  
рефлексивного управління**

| Рівні сформованості<br>компонентів<br>компетентності з<br>рефлексивного управління | Кількість досліджуваних (в %) абс.-480 |     |             |     |
|------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|-----|-------------|-----|
|                                                                                    | Бакалаври                              |     | Магістранти |     |
| Орієнтаційному рівні                                                               | 10                                     | 24  | 12          | 29  |
| Коопераційному рівні                                                               | 48                                     | 115 | 50          | 120 |
| Адаптивному рівні                                                                  | 42                                     | 101 | 38          | 91  |

Орієнтаційний рівень, що представляє поведінкову структуру особистості, здатність і готовність діяти відповідним чином, реалізується через компетенції та засоби діяльності, компетенції пізнавальної діяльності, нестандартні рішення, проблемні ситуації – їх створення та вирішення. Сформованість орієнтаційного рівня компетентності з рефлексивного управління виявили 10% бакалаврів та 12% відсотків магістрантів.

Коопераційний рівень, що представляє сукупність стійких мотивів, які сприяють усвідомленню майбутнім фахівцем особистісної та суспільної значущості своєї діяльності, знаходить відображення в компетенціях самовдосконалення, самоактуалізації, саморегуляції, компетенції спілкування, соціальної взаємодії. Сформованість ціннісно-сміслового компоненту виявили 48% бакалаврів та 50% відсотків магістрантів

Адаптивний рівень значною мірою опосередковується цілеспрямованим включенням його в процес самосвідомості, саморегуляції, самореалізації, його рефлексивною позицією. Компетентність з рефлексивного управління закладом освіти являє собою метапоняття, тобто метакомпетентність, що за допомогою механізму рефлексії забезпечує своєчасне коректування й адекватний розвиток всіх інших видів компетентності. Сформованість рівня професійної компетентності з рефлексивного управління 42% бакалаврів та 38% відсотків магістрантів

Аналіз отриманих результатів самооцінки рівнів сформованості професійної компетентності з рефлексивного управління ще раз підтвердив, що сформованість компетентності з рефлексивного управління у магістрантів та бакалаврів відповідає коопераційному рівню, середньому рівню рефлексивності та спрямованості на саморефлексію, у діяльності превалює ретроспективна (самопізнання) та ситуаційна (самовизначення) рефлексію, здатності до виявлення перспективи не виявлено. Це вказує, що магістранти та бакалаври можуть аналізувати минулу діяльність, орієнтуватися та аналізувати ситуативну діяльність, що виникає в процесі діяльності, але в подальшому орієнтуються на чужу думку, відбувається орієнтація на адміністративний – традиційний стиль управління.

Після проведення дослідження та аналізу отриманих результатів з'явилась можливо побудувати особистісний профіль магістрантів (у зв'язку з тим, що не виявлено суттєвої різниці між магістрантами першого курсу магістратури та бакалаврами, у подальшому ми буде оперувати визначенням магістрант, подальше дослідження буде відбуватися за логікою послідовного експерименту).

Магістранти дещо замкнуті, ригідні з зайвою строгістю до оцінки людей, демонструють стриманість, відособленість, критичність, холодність, спрямовані на



саморефлексію та у більшості випадків демонструють спрямованість до ситуативної рефлексії. Демонструють здатність до подальшого самовдосконалення та саморозвитку у професійній діяльності. В той же час виявляють емоційну холодність, нечутливі у спілкуванні, емоційну ригідність, мають надмірну обережність, розсудливість, демонструють звичку все ускладнювати, песимістичність, заклопотаність справами і проблемами. Схильні до виконання суспільних норм, намагаються прислухатися до громадської думки, приймати рішення у колективі, орієнтуються на соціальне схвалення, намагаються залишитися на власній позиції, якщо вона є принциповою, несприйнятливі до загроз, виявляють готовність до ризику та співробітництву, здатність приймати самостійні неординарні рішення, схильність до вияву лідерських якостей. В той же час превалює бажання спілкуватися у малій групі, не уникає взаємин з людьми, але власна активність у встановленні і збереженні контактів невисока. Ініціатором спілкування стає в тому випадку, якщо зачіпаються власні інтереси або проблема вирішується тільки за допомогою спілкування. Вибірковий в спілкуванні; має невелике коло друзів і знайомих, які близькі за інтересами та ціннісними орієнтаціями і з якими відчуває себе комфортно. До людей ставиться доброзичливо, але без особливої довіри. Довірливі відносини встановлює з тими, хто близький за інтересами, з ким підтримує давні стосунки. Розуміє чужі проблеми, але власні проблеми зберігає в таємниці і вирішує самостійно.

Спілкування з великою аудиторією або авторитетними людьми вимагає подолання емоційного напруження. Вони достатньо розбираються в людях, замислюється над мотивами їх поведінки. Проте на свої оцінки і характеристики він орієнтується рідко. Можуть, за ситуацією, демонструвати відвертість, довірливість, доброзичливість по відношенню до інших людей, демонструвати емпатію і розуміння інших людей, добре працюють в колективі. Прагнуть до творчого самовираження в розумних межах, орієнтуються на зовнішні чинники, розвинуте конкретне уявлення, реалістичність, практичність, прямолінійність. Вони жваво відгукуються на всі події, що відбуваються, знаходять інтерес і новизну навіть в повсякденних дрібних справах, але опираються змінам і не цікавляться

аналітичними та інтелектуальними міркуваннями. Вони не нав'язують власну точку зору з багатьох питань. Лідерські функції проявляються переважно в звичних ситуаціях, розвиток яких можна передбачити, а появу труднощів можна запобігти. Лідерська активність можлива також і тоді, коли ситуація глибоко зачіпає особисті інтереси. Поважає думку групи, як власну. Змінити її може під тиском групи. Проте відповідальні рішення приймає самостійно схильних швидко орієнтуватися в проблемних ситуаціях, але не завжди вміють прораховувати варіанти вирішення. У зв'язку з цим рішення не завжди буває оптимальним. Нові ідеї і способи рішень використовує виважено, лише після всебічної оцінки і оцінки наслідків. Дотримується власного уявлення про себе, може контролювати свої емоції і поведінку, намагається доводити кожну справу до кінця, хоча не завжди діє планомірно і впорядковано. Вміють розподіляти свій час для активної, плідної роботи, вміють працювати, організувати себе на активну діяльність, в той же час не перевантажує себе. Спроможні досягнути успіху у вирішенні нескладних абстрактних проблем. Найбільш успішні у вирішенні практичних завдань, здатні до творчої, детальної розробки ідеї, що висунутих іншими. Для уточнення отриманих результатів констатувального етапу дослідження та коректного їх трактування, було застосовано комплексний опитувальник, який складається з питань, що спрямовані на виявлення рівня сформованості управлінської, рефлексивної, професійної з рефлексивного управління компетентностей, та наявності професійно важливих якостей. Комплексний опитувальник складається з 110 запитань (3 блоки компетентностей: сформованості управлінської компетентності, сформованості рефлексивної компетентності, сформованості рефлексивної компетентності щодо рефлексивного управління. 2 блоки сформованості професійно важливих якостей: сформованості когнітивних компонентів, сформованості організаційно-діяльностних якостей). Результати наведені в табл. 5.6.

**Сформованість професійних компетентностей та професійно важливих якостей**

|     | <b>Показники сформованості професійних компетентностей та професійно важливих якостей</b>                                                                       | Середнє значення показника |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|
| 1   | 2                                                                                                                                                               | 3                          |
| 1   | <b>1. Критерії сформованості управлінської компетентності</b>                                                                                                   | <b>1,712</b>               |
|     | <b>Показники сформованості компонентів компетентності:</b>                                                                                                      |                            |
| 1.1 | Інформаційно-аналітичний компонент                                                                                                                              | 1,72                       |
| 1.2 | Мотиваційно-вольовий компонент                                                                                                                                  | 1,74                       |
| 1.3 | Планово – прогностичний компонент                                                                                                                               | 1,71                       |
| 1.4 | Організаційний компоненти                                                                                                                                       | 1,69                       |
| 1.5 | Контрольно-регулятивний компонент                                                                                                                               | 1,7                        |
|     |                                                                                                                                                                 |                            |
|     | <b>2. Критерії сформованості рефлексивної компетентності</b>                                                                                                    | <b>1,8675</b>              |
|     | <b>Показники сформованості компонентів компетентності</b>                                                                                                       |                            |
| 2.1 | Здатність до аналізу проблемної ситуації                                                                                                                        | 1,96                       |
| 2.2 | Здатність до критичного оцінювання проблемної ситуації                                                                                                          | 1,64                       |
| 2.3 | Здатність до самостійного вирішення проблемної ситуації                                                                                                         | 1,89                       |
| 2.4 | Здатність до креативного вирішення проблемних ситуацій                                                                                                          | 1,98                       |
|     |                                                                                                                                                                 |                            |
|     | <b>3. Критерії сформованості рефлексивної компетентності з рефлексивного управління</b>                                                                         |                            |
|     | <b>Показники сформованості компонентів компетентності</b>                                                                                                       | <b>1,86</b>                |
| 3.1 | Визначення взаємоузгодженої мети на основі рефлексивних процесів                                                                                                | 1,8                        |
| 3.2 | Планування діяльності закладу на основі рефлексивного аналізу                                                                                                   | 1,8                        |
| 3.3 | Формування позитивної мотивації шляхом резонансних впливів, рефлексивної підтримки кожного учасника освітнього процесу на основі дія(полі)логічного спілкування | 2,02                       |
| 3.4 | Моніторинг та самомоніторинг освітнього процесу з наступним прийняттям рішень                                                                                   | 1,82                       |

| 1   | 2                                                                  | 3            |
|-----|--------------------------------------------------------------------|--------------|
|     | <b>4. Критерії сформованості професійно важливих якостей</b>       | <b>1,96</b>  |
|     | <b>Показники сформованості когнітивних якостей</b>                 |              |
| 4.1 | Критичного мислення                                                | 1,98         |
| 4.2 | Аналітичної діяльності                                             | 1,93         |
| 4.3 | Комунікативної діяльності                                          | 2,1          |
| 4.4 | Прогнозування                                                      | 1,93         |
| 4.5 | Гнучкості мислення                                                 | 1,9          |
| 4.6 | Розуміння інших                                                    | 1,92         |
|     |                                                                    |              |
|     | <b>5. Критерії сформованості організаційно-діяльнісних якостей</b> | <b>1,795</b> |
|     | <b>Показники сформованості організаційно-діяльнісних якостей</b>   |              |
| 5.1 | Ретроспективної рефлексії                                          | 1,69         |
| 5.2 | Ситуативної рефлексії                                              | 1,74         |
| 5.3 | Проспективної рефлексії                                            | 1,85         |
| 5.4 | Саморефлексії                                                      | 1,9          |

Як свідчать результати констатувального експерименту розвиток всіх професійних компетентностей та професійно важливих якостей знаходяться на орієнтаційному рівні (нижче середнього). Таким чином постає завдання в процесі формувального експерименту розвинути наступні якості особистості, а саме: здатність до незалежності суджень, незалежності мислення, наполегливості, передбачення, свідомості, здатність до перспективної рефлексії (самореалізації). Розвинути здатність до ситуативної рефлексії (самовизначення). Все це сприяє формуванню таких важливих якостей для розвитку професійної компетентності з рефлексивного управління, як базового принципу підготовки менеджерів освіти до рефлексивного управління.

Таким чином, на констатувальному етапі експерименту з'ясували чинники, що гальмують процес підготовки менеджерів освіти до рефлексивного управління: недостатність системних знань про сутність рефлексивного управління

та методики його здійснення; невизначеність професійно важливих якостей, що мають мотиваційне значення в прагненні опанувати методикою рефлексивного управління; стереотипність мислення, нерозвиненість креативного підходу до розв'язання проблем; невміння приймати нестандартні рішення, нездатність генерувати нові ідеї, нерозвиненість рефлексивних умінь; слабке володіння комунікативними навичками, наявність та спрямованість рефлексивності, проблеми комунікації, що були враховані під час розроблення та проведення формувального етапу експерименту.

## **5.2. Експериментальна перевірка розробленої моделі методики підготовки менеджерів освіти до рефлексивного управління та її результати**

Ефективність застосування розробленої нами методики підготовки менеджера освіти до рефлексивного управління в педагогічних університетах перевірялася під час формувального експерименту.

Метою формувального експерименту була перевірка висунутої гіпотези про те, що про те, що професійна підготовка майбутніх менеджерів освіти до рефлексивного управління підвищиться за умови розроблення та впровадження методичної системи на засадах розвитку рефлексивної компетентності на основі спрямованої самоорганізації магістранта. Відповідно до загальної гіпотези дослідження конкретизовано часткові гіпотези, які передбачають, що підвищення якості підготовки майбутніх менеджерів освіти до рефлексивного управління є можливим, якщо:

1. метою підготовки майбутніх менеджерів освіти до рефлексивного управління закладом освіти є формування рефлексивного середовища, що має проблемний характер та складається з рефлексивних практик, що вирішуються за наявності достатнього рівня розвитку рефлексивної компетентності, здатності до самовизначення та самореалізації, на основі фундаментальних, філософських та галузевих законів, теорій і категорій;

2. зміст професійної підготовки має реалізовуватися в цілісному педагогічному процесі, що має проблемно-інноваційний характер, створює рефлексивне освітнє середовище, сприяє формуванню компонентів рефлексивної компетентності, основою розвитку якої виступають процеси самовизначення, самореалізації, саморозвитку магістрантів, як суб'єктів педагогічної діяльності;

3. методи та засоби професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти до рефлексивного управління мають реалізовувати механізми інтеграції потенціальних можливостей та їх перетворення в рефлексивні якості суб'єкта, засобів усвідомлення майбутньої професійної діяльності на основі фундаментальних філософських законів, теорій і понять з елементами підтримки на кожному етапі діяльності;

4. ефективність підготовки майбутнього менеджера освіти до рефлексивного управління закладом освіти залежить від рівня розвитку рефлексивної компетентності, що притаманна природі педагогічної діяльності.

У педагогіці розрізняють різні види формувального експерименту: паралельний, який передбачає наявність експериментальної та контрольної груп; послідовний, який передбачає наявність тільки експериментальної групи; природний, який проводиться в природних умовах; лабораторний, який проводиться у спеціально обладнаній школі – лабораторії, класі). У зв'язку з тим, що під час констатувального експерименту не було виявлено суттєвої різниці між магістрантами та бакалаврами за визначеними нами параметрами розвитку не було зафіксовано суттєвих розбіжностей, нами було обрано послідовний формувальний експеримент. Розглядаючи проблему розвитку професійної компетенції з рефлексивного управління майбутнього менеджера освіти в педагогічних університетах, ми дійшли висновку, що вона починає формуватися протягом вивчення всього циклу навчальних дисциплін в магістратурі спеціальності 073 Менеджмент зі спеціалізацією «Управління навчальним закладом», а саме: «Менеджмент в освіті», «Управління закладом освіти», «Рефлексивне управління закладом освіти», «Сучасні освітні та управлінські парадигми», «Управління інноваціями», «Креативний менеджмент», «Інноваційні технології в освіті», «Управління змінами та викликами», «Сучасні управлінські технології», з

використанням активних методів навчання: дискусійні (групова дискусія, аналіз ситуацій вибору, сценарний метод, методи сторітеллінгу, бриколажу, скрайбінгу, фрірайтингу, сінквею, фішбоун, «павутиння ідеї», з подальшим їх аналізом тощо); ігрові (ділові та рольові ігри), що сприяли обміну інформацією й думками, оцінками й особистісним досвідом, удосконалювалися вміння здійснення професійної діяльності і творчої взаємодії.

Міждисциплінарні зв'язки підвищують рівень узагальнення магістрантів і, відповідно, розвивають здібність до обґрунтування. При цьому поглиблюється й розширюється: логічність знань, які у вигляді елементів магістранти засвоюють під час вивчення окремих дисциплін.

Під час формувального етапу експерименту встановлювалася правомірність, дієвість та ефективність розробленої системи підготовки менеджерів освіти до рефлексивного управління.

Для забезпечення компонентів процесу підготовки менеджерів освіти було скориговано зміст усіх ланок професійно-педагогічної підготовки студентів (освітнього процесу, педагогічної практики) згідно мети й завдань нашого дослідження.

Розроблену систему формувального експерименту впроваджували за такими підетапами: підготовчий, мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний.

Завданнями підготовчого підетапу було: забезпечити готовність професорсько-викладацького складу закладу вищої освіти щодо підготовки менеджерів освіти до рефлексивного управління, адаптувати навчальні плани та програми згідно із завданнями дослідження, створити сприятливе освітнє рефлексивне середовище для реалізації мети й завдань експериментальної роботи.

Готовність професорсько-викладацького складу щодо підготовки магістрантів до рефлексивного управління забезпечувалась шляхом: організації роз'яснювальної роботи про значущість рефлексивного управління для менеджерів освіти, проведення науково-методичних семінарів, спеціальних тренінгових занять на кафедрах, на яких ознайомлювали педагогів з методикою підготовки майбутніх менеджерів освіти до рефлексивного управління.

Сприятливе рефлексивне освітнє середовище створювали шляхом забезпечення комплексу соціально-педагогічних і психолого-педагогічних чинників. Соціально-психологічні чинники передбачали творчу взаємодію всіх суб'єктів експериментальної роботи; усунення жорсткого регламенту в освітньому процесі; створення ситуацій невизначеності й багатоваріативності в процесі вирішення освітніх завдань; практичне керівництво опановування методикою здійснення рефлексивного управління; суміжні методики, спрямовані на вдосконалення вмінь і навичок поведінки менеджера. Психолого-педагогічні чинники спрямовувалися на формування позитивного ставлення майбутніх менеджерів освіти до професійно-педагогічної діяльності; на можливість прояву рефлексивної поведінки; професійне самовдосконалення; реалізацію творчого потенціалу, на необхідність самовизначення, самореалізації, адаптації в освітньому процесі.

У рефлексивному освітньому середовищі студенти мали можливість продемонструвати менеджерські якості, необхідні в рефлексивному управлінні, здійснювати рефлексивний аналіз своєї діяльності, керуючись ідеями освітнього менеджменту.

На мотиваційному підетапі підготовки менеджера освіти було вжито систему заходів, що насамперед передбачає широку інформаційно-роз'яснювальну роботу серед магістрантів про необхідність впровадження інновацій в систему роботи менеджерів освіти, до цієї роботи залучаються викладачі освітніх компонентів: «Менеджмент в освіті», «Управління закладом освіти», «Рефлексивне управління закладом освіти», «Сучасні освітні та управлінські парадигми», «Управління інноваціями», «Креативний менеджмент», «Інноваційні технології в освіті», «Управління змінами та викликами», «Сучасні управлінські технології».

Одним із завдань когнітивного підетапу щодо підготовки менеджера освіти до рефлексивного управління було переконання магістрантів у тому, що знання і рефлексивна компетентність є основою успішного здійснення рефлексивного управління закладом освіти; доведено, що необхідно орієнтуватися на рефлексивний аспект управлінської діяльності.



З метою розвитку рефлексивних умінь магістрантам пропонували завдання з метою вироблення навичок прийняття рішення, що передбачали характеристику й оцінювання ситуації, ухвалення можливих та остаточних рішень, вибір рішення з низки альтернатив, укладання проєкту створення власного концептуального закладу освіти.

Програмою експерименту було передбачено вивчення найбільш типових альтернативних систем управління з досвіду закордонних закладів освіти. Найбільша увага актуалізувалася на системах управління з явно вираженим рефлексивним компонентом, що ґрунтуються на рефлексивних процесах.

На діяльнісному підтапі підготовки до рефлексивного управління, з урахуванням вимог до підготовки менеджера освіти, запроваджувалися метод ситуацій, ділові ігри, тренінги, креативні завдання, що допомагали магістрантам визначати прогалини у знаннях, та визначати шляхи їх усунення

На лекційних і семінарських заняттях запроваджували активні методи: дискусійні; ігрові, що сприяли обміну інформацією й думками, оцінками й особистісним досвідом, удосконалювалися вміння здійснення педагогічного менеджменту та творчої взаємодії. В усіх іграх використовувалися рефлексивні методи (сторітелпінг, бриколаж, сінквейн, фрірайтинг, скрайбінг) (додаток В; додаток Ж, додаток К).

Особливу увагу приділяли індивідуальному та груповому розв'язанню, моделюванню й програванню (рольові ігри) різноманітних педагогічних ситуацій, що містили менеджерський аспект (елементи управління закладом освіти, самоменеджменту власної діяльності; вирішенню конфліктів між суб'єктами педагогічного процесу) і передбачали застосування для їх вирішення рефлексивних механізмів (рефлексивного аналізу ситуаційного аналізу, перспективного аналізу). Під час розв'язання ситуацій магістранти усвідомлювали значущість рефлексивних механізмів, рефлексивного управління для реалізації функцій менеджера, що спонукало їх до постійного дослідницького процесу, стимулювало розвиток гнучкості і мобільності мислення, сприяє нарощуванню управлінських умінь і навичок (додаток Б).

На рефлексивному підетапі підготовки менеджерів освіти до рефлексивного управління – запроваджували форми й методи освітньої діяльності, що спонукали студентів до рефлексивної поведінки, формування рефлексивних умінь, адекватного самооцінювання. Для цього було введено освітню компоненту «Теорія провідництва в освіті», що дало змогу магістрантам ознайомитися з результатами та ефективністю рефлексивного управління на прикладі відомих людей, що зробити свій внесок в розвиток людської цивілізації, переосмислити власний наявний досвід необхідний для майбутньої роботи менеджера освіти.

Формування всіх компонентів рефлексивної компетентності було продовжено під час виробничої практики магістрантів, у процесі якої вирішувалися завдання: готовність допомогти майбутнім менеджерам освіти – усвідомити, що управлінська діяльність за своєю суттю є рефлексивною і має всі характеристики останньої. Магістрантам пропонували такі завдання: проаналізувати організацію педагогічного процесу в закладі освіти та класі; оцінити стиль управлінської діяльності директора, вчителя, класного керівника та зіставити його з власним стилем діяльності в процесі здійснення педагогічного менеджменту; скласти план виховної роботи класного керівника; спрогнозувати її результативність. Після закінчення практики на факультетах проведена конференція з її підсумків, та індивідуальні звіти магістрантів.

### **5.3. Результати контрольного етапу перевірки методики підготовки менеджерів освіти до рефлексивного управління**

Для діагностування ефективності методичної системи підготовки менеджера освіти до рефлексивного управління розроблено систему критеріїв та показників: сформованості управлінської компетентності (сформованість теоретичної та практичної готовності до ефективного здійснення управлінських функцій (інформаційно-аналітичної, мотиваційно-цільової, планово-прогностичної, організаційної, контрольно-регулятивної); критерії сформованості рефлексивної компетентності (активний і самостійний пошук розв’язання проблеми; творчий

підхід та вміння вирішувати нестандартні завдання; розвинутість рефлексивного мислення; здатність до діалогічного спілкування; здатність до вирішення конфліктних ситуацій); критерії сформованості професійної компетентності з рефлексивного управління (здатність до самоорганізації, здатність до аналітичної діяльності, здатність до резонансних впливів, здатність до саморозвитку); критерії сформованості професійно важливих якостей (когнітивних та організаційно-діяльнісних).

Показниками означених критеріїв визначено показники сформованості знань і умінь з організації, проєктування, наукового пошуку щодо удосконалення управлінської діяльності, творчих процесів в управлінні, критичного мислення, оригінальності мислення, здатності до прогнозування, розв'язання проблем, саморефлексії, самостійності, самовизначення, саморозвитку та самореалізації.

Для їх оцінювання обрано трирівневу шкалу (1-орієнтаційний рівень, 2-коопераційний рівень, 3-адаптивний рівень). Професійно важливі якості особистості, що оцінюються є рівнозначними інваріантами складовими рефлексивної компетенції, тому їх діагностування здійснюється окремим блоком.

Для вимірювання визначених критеріїв та показників було обрано стандартизовані методики: – визначення рефлексивності (А. Карпова) (додаток В), визначення спрямованості рефлексії (М. Гранта) (додаток Д), 16 факторний характерологічний опитувальник Кеттела, діагностика потреби у спілкуванні (Ю. Орлова), (додаток В). визначення спрямованості особистості (В. Басс), комплексний опитувальник рівнів сформованості професійних компетентностей та професійно важливих якостей

Зазначимо, що процес підготовки менеджера освіти до рефлексивного управління та розвитку його професійної компетентності з рефлексивного управління як головного та визначального чинника процесу підготовки до рефлексивного управління закладом освіти буде ефективніший за умови впровадження навчальної дисципліни «Рефлексивне управління закладом освіти».

Метою освітнього компоненту «Рефлексивне управління закладом освіти»: дати майбутньому фахівцю вичерпну, систематизовану інформацію про сучасні

управлінські технології, сприяти розвитку рефлексивної компетентності з рефлексивного управління, ознайомити з новітніми технологіями управління в закладах різних типів та допомогти у розробці оптимальних технологій управління, прийнятті управлінських рішень, сформувані у магістрантів світоглядне розуміння необхідності переходу від традиційних форм управління до сучасних технологій рефлексивного управління; оволодіння магістрантами теоретичними основами та практичними навичками технології рефлексивного управління.

Основні завдання освітнього компоненту :ознайомлення з сучасними змінами у філософії управління;визначення місця та ролі рефлексії та рефлексивної культури в просторі управління;ознайомлення з концепцією спрямованої самоорганізації в управлінні та з концепцією трансформації зовнішніх вимог у внутрішні мотиви;визначення методологічних положення, що використовуються в рефлексивному управлінні;визначення сутності рефлексивного управління та його алгоритму.

В процесі вивчення навчальної дисципліни формуються загальні (здатність до абстрактного мислення, аналізу, синтезу; готовність діяти в нестандартних ситуаціях, нести соціальну і етичну відповідальність за прийняті рішення; готовність до саморозвитку, самореалізації, використання творчого потенціалу; готовність до комунікації в усній і письмовій формах українською та іноземною мовами для вирішення завдань професійної діяльності; готовність керувати колективом в сфері своєї професійної діяльності, толерантно сприймаючи соціальні, етнічні, конфесійні та культурні відмінності; готовність аналізувати зовнішню і внутрішню середовище організації, виявляти її ключові елементи і оцінювати їх вплив на організацію) та професійні компетенції (вміти використовувати: ретроспективну, ситуаційну, ретроспективну рефлексію; рефлексивні методи в управлінській діяльності; принципи системної рефлексії; функції та завдання управління в сучасній організації; принципи визначення мети, види і методи організаційного та стратегічного планування; технології колективного вироблення управлінських рішень). Освітній компонент складається з 3кредитів та 6 змістовних модулів: загальна кількість годин – 90.

Зміст програми запропонованого освітнього компоненту освітньо-професійної програми «Управління закладом освіти» охоплює декілька сфер очікуваних змін (в рівнях сформованості та розвитку професійних компетентностей та професійно важливих якостей, рівнях рефлексивності, в особистісному профілю магістранта, підвищення рівня самооцінки магістрантів, поліпшення здатності до комунікації).

Після вивчення освітнього компоненту «Рефлексивне управління закладом освіти» було проведення повторне опитування та тестування за вище визначеними методиками з метою їх порівняння. Так за тестом А. Карпова магістрів з низьким рівнем рефлексивності до проведення експерименту було 12%, а стало після проведення формувального експерименту 8% (– 4% в бік зменшення), з середнім рівнем було – 85%, а стало 80% (– 5 % в бік зменшення), з високим – 5%, а стало 12% (+ 5% у бік збільшення). Результати використання вище зазначеної методики надаються в табл. 5.7.

Таблиця 5.7

#### Рівні рефлексивності до і після експерименту

| Рівні рефлексивності | Кількість досліджуваних (в %) |                   |
|----------------------|-------------------------------|-------------------|
|                      | Магістранти (д.е)             | Магістранти (п.е) |
| Високий              | 5                             | 12                |
| Середній             | 85                            | 80                |
| Низький              | 10                            | 8                 |

Аналіз результатів тесту рефлексивності дає підстави зробити висновок про те, що значно виріс високий рівень рефлексивності, не суттєві зміни відбулися у низькому та середньому рівні рефлексивності. Таким чином збільшилась кількість магістрантів здатних виконувати повний рефлексивний цикл: аналізувати минулу діяльність, реагувати та аналізувати ситуацію, що складається на цей час, робити висновки та ретельно планувати деталі власної діяльності та звертатися до майбутніх подій, орієнтуватися на майбутнє. (рис. 5.8).



Рис. 5.8. Зміни рівня розвитку ретроспективної рефлексії після експерименту

Значні зміни отримав рівень розвитку рефлексії у спілкуванні. Отримала розвиток здатність до соціальної перцепції і емпатії в спілкуванні, що є специфічна якість пізнання людини людиною. Збільшилась здатність до пізнання іншого через себе і себе через іншого в процесі взаємодії; збільшилась кількість магістрантів, що усвідомлюють сенс і зміст власних комунікативних дій через здатність усно чи письмово висловлюватися й тлумачити власні думки, почуття, факти та погляди.

Не значні зміни відбулися на середньому (– 5 %) та низькому рівні рефлексивності (– 2%), тому не має сенсу розглядати ці незначні зміни, вони на такому рівні кількості респондентів не відіграють значного впливу на загальний рівень рефлексивності магістрантів.

Після проведення експерименту відбулися зміни у особистісному профілю магістранта (16 факторний тест Кеттелла), зміни відбулися за фактором А, С, Е, F, G, Н, L, Q, Q<sub>2</sub>, Q<sub>3</sub>, Q<sub>4</sub> у бік збільшення стенів (рис. 5.9).

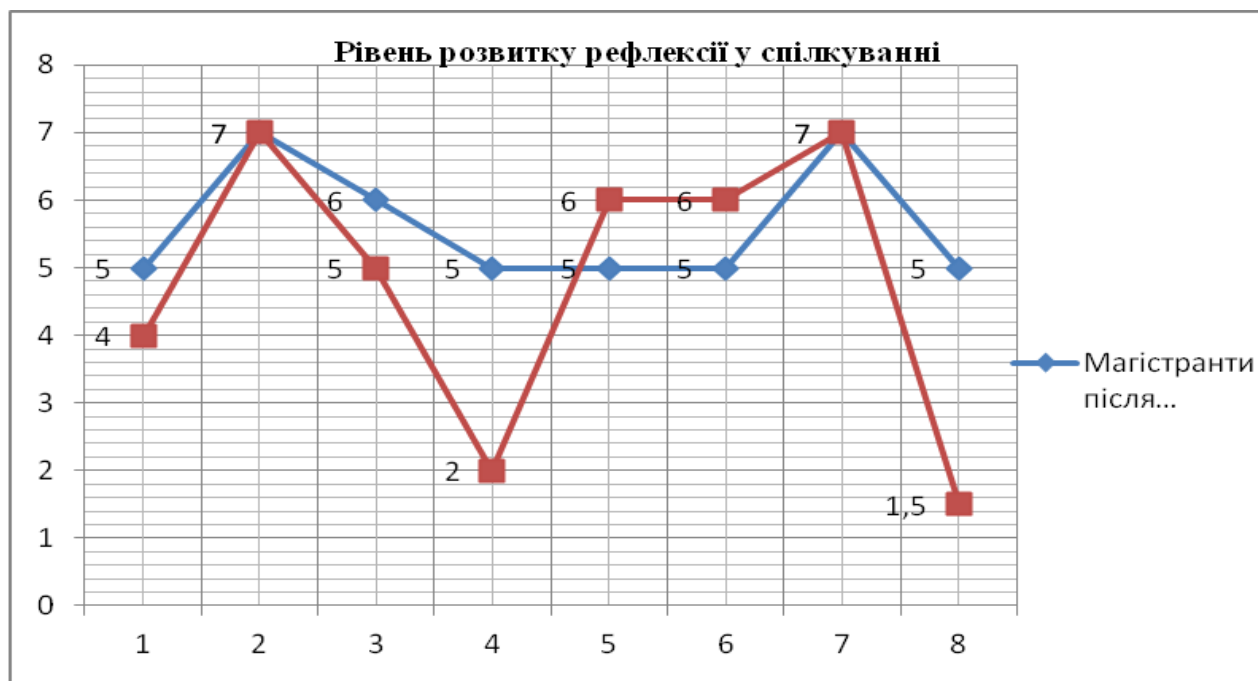


Рис. 5.9. Зміни рівня розвитку рефлексії магістрів у спілкуванні до після експерименту

Діагностика потреби у спілкуванні за методикою Ю. Орлова, визначила, що після проведення формувального експерименту, магістри стали більш активно намагатися підтримувати хороші стосунки з іншими. З'явилась значна потреба в позитивних, емоційно насичених контактах та розширення знайомств, схильність надавати допомогу їм. Цю методику ми використали як таку, що уточнює деякі аспекти здатності та схильності до комунікації.

Діагностику оцінки самоконтролю в спілкуванні (М. Снайдер) (додаток Ж) теж було використано в якості допоміжного інструменту задля уточнення аспектів комунікативних процесів. Така увага до комунікативних процесів пояснюється тим, що рефлексивне управління відбувається в процесі дія(полі)логічного спілкування.

Результати цього тесту свідчать, що магістри мають середній комунікативний контроль, вони щирі, але не стримані у своїх емоційних проявах, проте зважають у своїй поведінці на думку оточення. Ці два допоміжні тести підтвердили результати тесту Кеттела за результатами розвитку рефлексії у спілкуванні.

Результати проведеного тесту надаються (рис. 5.10).

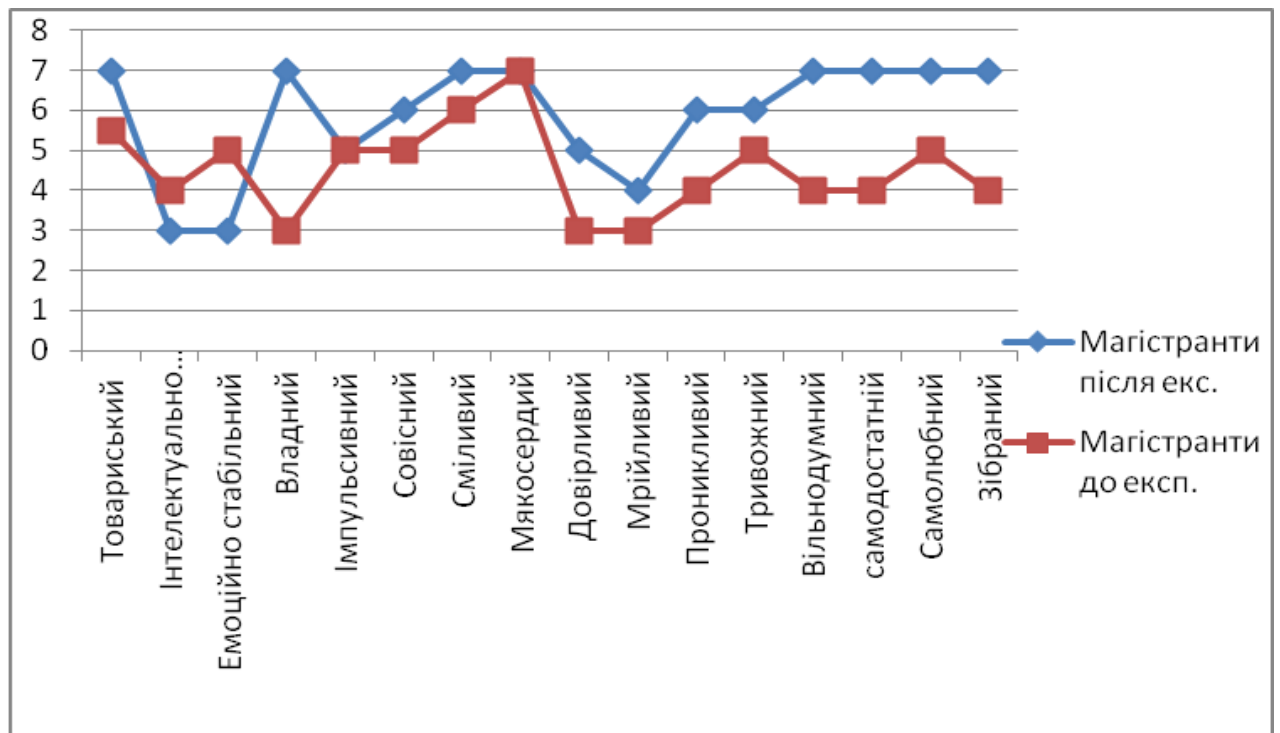


Рис. 5.10. Особистісний профіль магістранта до і після експерименту

Таким чином особистісний профіль магістранта є таким: магістрант характеризується адекватністю самооцінки, знанням самого себе, своїх якостей і адекватною оцінкою своїх вчинків. Комунікативні властивості особистості характеризуються вираженою товариськістю як на міжособистісному рівні, так і на соціальному. Відзначається висока здатність до встановлення безпосередніх контактів з людьми й соціальних контактів. Процес спілкування характеризується активністю, яскравістю, відкритістю, емоційною насиченістю, експресивністю. У нових, незнайомих обставин відзначається готовність взяти прийняття рішення на себе, схильність до ризику, сміливість як в соціальних вчинках, так і в прийнятті рішень.

Стосовно людей довірливість, поступливість, прямолінійність, готовність підкорятися думці і вимогам групи. Проте магістрант вільний від тиску загальноприйнятих моральних правил і норм, схильний до імпульсивних вчинків. Емоційна сфера характеризується гнучкістю, високою чутливістю, достатнім контролем своїх емоцій і поведінки, стресостійкістю. Відзначається деяке невдоволення собою, внутрішній неспокій, прагнення до самовдосконалення. У



поведінці може спостерігатися прояв імпульсивності, яскравих емоційних реакцій, підвищеної активності, лідерських якостей. При цьому може демонструвати недостатню емоційну зрілість і деяку «наївність» соціальної поведінки. Інтелектуальна сфера характеризується досить високим рівнем і гармонійністю структури. відзначається оперативність мислення, здатність оперувати абстрактними поняттями, досить розвинену уяву і схильність до аналітичної діяльності. В цілому особистість можна діагностувати як екстраверта: спрямованість зовні – на людей і на процес спілкування.

Згідно заздалегідь визначеним алгоритмом аналізу отриманих результатів після визначення особистісного профілю магістранта, визначаємо рівень виразності й спрямованості рефлексії з допомогою тесту Гранта (додаток Д) та порівнюємо результати до і після експерименту. Результати проведеного тесту надаються (табл. 5.8).

Обчислювання 16 факторного опитувальника Кеттела здійснювалось з допомогою сайту :<https://experimental-psychic.ru/test-kettella-forma-a/>.

*Таблиця. 5.8*

**Таблиця рівня виразності і спрямованості рефлексії магістратів до і після експерименту**

| Спрямованість рефлексії | Магістранти до експ. |           | Магістранти після експ. |           |
|-------------------------|----------------------|-----------|-------------------------|-----------|
|                         | (%)                  | Кількість | (%)                     | Кількість |
| Саморефлексія           | 64                   | 153       | 44                      | 105       |
| Соціорефлексія          | 36                   | 87        | 56                      | 135       |

Аналіз тесту Гранта демонструє, що відбулися зміни у виразності та спрямованості рефлексії, а саме збільшилася кількість магістратів, що мають спрямованість на соціорефлексію, що дає змогу подивитися на себе очима інших людей, вийти в рефлексивну позицію. Рефлексивна позиція дає можливість відстежувати, аналізувати вчинки й дії інших людей та свої власні.

Таким чином можливо зробити висновок, що фактично відбулося збалансування саморефлексії та соціорефлексії, що вважається найбільш

сприятливим для виконання управлінської діяльності. Магістранти стають більш відкритими до реальної дійсності, тому, що враховують процеси, що відбуваються навколо та співвідносять їх з власною діяльністю. Внаслідок такої адекватної оцінки власної особистості зменшується кількість помилкових вчинків.

Для уточнення отриманих результатів формульного етапу дослідження та коректного їх трактування, було застосовано комплексний опитувальник (додаток А), який складається з питань, що спрямовані на виявлення рівня сформованості управлінської, рефлексивної, професійної з рефлексивного управління компетентностей, та наявності професійно важливих якостей. Комплексний опитувальник складається з 110 запитань (3 блоки компетентностей: сформованості управлінської компетентності, сформованості рефлексивної компетентності, сформованості рефлексивної компетентності щодо рефлексивного управління. 2 блоки сформованості професійно важливих якостей: сформованості когнітивних компонентів, сформованості організаційно-діяльнісних якостей). Результати наведені в табл. 5.9.

Таблиця 5.9

**Показники сформованості професійних компетентностей та професійно важливих якостей**

|     | Показники сформованості професійних компетентностей та професійно важливих якостей | Середнє значення показника за етапами експерименту у магістрантів |            |       |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|------------|-------|
|     |                                                                                    | Констатув.                                                        | Контрольн. | Δ%    |
| 1   | 2                                                                                  | 3                                                                 | 4          | 5     |
| 1   | <b>1. Критерії сформованості управлінської компетентності</b>                      |                                                                   |            |       |
|     | <b>Показники сформованості компонентів компетентності:</b>                         |                                                                   |            |       |
| 1.1 | Інформаційно-аналітичний компонент                                                 | 1,72                                                              | 2,07       | 20,35 |
| 1.2 | Мотиваційно-вольовий компонент                                                     | 1,74                                                              | 2,1        | 20,69 |
| 1.3 | Планово – прогностичний компонент                                                  | 1,71                                                              | 2,05       | 20,01 |
| 1.4 | Організаційний компоненти                                                          | 1,69                                                              | 2,02       | 19,8  |
| 1.5 | Контрольно-регулятивний компонент                                                  | 1,7                                                               | 2,1        | 19,88 |
|     |                                                                                    |                                                                   |            |       |

| 1   | 2                                                                                                                                                               | 3    | 4    | 5     |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|-------|
|     | <b>2. Критерії сформованості рефлексивної компетентності</b>                                                                                                    |      |      |       |
|     | <b>Показники сформованості компонентів компетентності</b>                                                                                                       |      |      |       |
| 2.1 | Здатність до аналізу проблемної ситуації                                                                                                                        | 1,96 | 2,35 | 20,41 |
| 2.2 | Здатність до критичного оцінювання проблемної ситуації                                                                                                          | 1,64 | 1,97 | 20,1  |
| 2.3 | Здатність до самостійного вирішення проблемної ситуації                                                                                                         | 1,89 | 2,28 | 20,63 |
| 2.4 | Здатність до креативного вирішення проблемних ситуацій                                                                                                          | 1,98 | 2,37 | 19,7  |
|     |                                                                                                                                                                 |      |      |       |
|     | <b>3. Критерії сформованості рефлексивної компетентності з рефлексивного управління</b>                                                                         |      |      |       |
|     | <b>Показники сформованості компонентів компетентності</b>                                                                                                       |      |      |       |
| 3.1 | Визначення взаємоузгодженої мети на основі рефлексивних процесів                                                                                                | 1,8  | 2,3  | 20,63 |
| 3.2 | Планування діяльності закладу на основі рефлексивного аналізу                                                                                                   | 1,8  | 1,97 | 20,12 |
| 3.3 | Формування позитивної мотивації шляхом резонансних впливів, рефлексивної підтримки кожного учасника освітнього процесу на основі діа(полі)логічного спілкування | 2,02 | 2,43 | 20,3  |
| 3.4 | Моніторинг та самомоніторинг освітнього процесу з наступним прийняттям рішень                                                                                   | 1,82 | 2,23 | 19,89 |
|     | <b>4. Критерії сформованості професійно важливих якостей</b>                                                                                                    |      |      |       |
|     | <b>Показники сформованості когнітивних якостей</b>                                                                                                              |      |      |       |
| 4.1 | Критичного мислення                                                                                                                                             | 1,98 | 2,37 | 19,7  |
| 4.2 | Аналітичної діяльності                                                                                                                                          | 1,93 | 2,29 | 18,65 |
| 4.3 | Комунікативної діяльності                                                                                                                                       | 2,1  | 1,9  | 18,5  |
| 4.4 | Прогнозування                                                                                                                                                   | 1,93 | 2,3  | 18,14 |
| 4.5 | Гнучкості мислення                                                                                                                                              | 1,9  | 2,28 | 20,1  |
| 4.6 | Розуміння інших                                                                                                                                                 | 1,92 | 2,32 | 20,83 |

| 1   | 2                                                                  | 3    | 4    | 5     |
|-----|--------------------------------------------------------------------|------|------|-------|
|     | <b>5. Критерії сформованості організаційно-діяльнісних якостей</b> |      |      |       |
|     | <b>Показники сформованості організаційно-діяльнісних якостей</b>   |      |      |       |
| 5.1 | Ретроспективної рефлексії                                          | 1,69 | 2,02 | 19,53 |
| 5.2 | Ситуативної рефлексії                                              | 1,74 | 2,1  | 20,69 |
| 5.3 | Проспективної рефлексії                                            | 1,85 | 2,23 | 20,54 |
| 5.4 | Саморефлексії                                                      | 1,9  | 2,09 | 19,89 |

Після впровадження експериментальної системи підготовки менеджерів освіти до рефлексивного управління на формуальному етапі експерименту та отримання результатів середніх значень показників сформованості у магістрантів професійних компетентностей та професійно важливих якостей, з'явилась можливість розглянути їх у порівнянні з традиційною системою. Так, середні значення показників сформованості показників до експерименту (1,6 – 2,01), після експерименту (1,97 – 2,43) приріст середніх значень складає 18,91 – 20,69%.

Результати дисперсійного аналізу середніх значень показників сформованості професійних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі підготовки до рефлексивного управління та професійно важливих якостей підтвердили їх статичну неоднорідність (від 31,08 до 480,08, що більше, ніж його критичне значення (4,49 – 18,51) згідно критерію Фішера.

Обчислювання критерію Фішера здійснювалось з допомогою сайту <https://math.semestr.ru/corel/fisher.php>

Його використовують для порівняння дисперсій двох вибірок. Оцінка статистичної значущості парної лінійної регресії проводиться за наступним алгоритмом:

Далі визначають фактичне значення F-критерію:

$$F = \frac{R^2}{1 - R^2} \frac{(n - m - 1)}{m} \quad (5.6)$$

де  $m = 1$  для парної регресії.

Табличне значення визначається за таблицями розподілу Фішера для заданого рівня значущості, беручи до уваги, що число ступенів свободи для загальної суми квадратів (більшою дисперсією) дорівнює 1 і число ступенів свободи залишкової суми квадратів (меншою дисперсією) при лінійної регресії одно  $n-2$

$F_{\text{табл}}$  – це максимально можливе значення критерію під впливом випадкових чинників при даних ступенях свободи і рівні значущості  $\alpha$ . Рівень значущості  $\alpha$  – ймовірність відкинути правильну гіпотезу за умови, що вона вірна. Зазвичай  $\alpha$  приймається рівною 0,05 або 0,01.

Табличне значення критерію зі ступенями свободи  $k_1 = 1$  і  $k_2 = 48$ ,  $F_{\text{табл}} = 4$ .

Оскільки фактичне значення  $F > F_{\text{табл}}$ , то коефіцієнт детермінації статистично значимий (знайдена оцінка рівняння регресії статистично надійна).

Це підтверджує гіпотезу дослідження та свідчить про ефективність підготовки менеджерів освіти до рефлексивного управління.

## **Висновки до розділу 5**

Таким чином завдання, що були визначені в процесі констатувального етапу експерименту були практично вирішені на стадії формувального етапу експерименту, та перевірені на стадії контрольного експерименту. Відбулися зміни в якостях особистості, а саме: була розвинута здатність до незалежності суджень, незалежності мислення, наполегливості, передбачення, здатність до перспективної рефлексії (самореалізації), здатність до ситуативної рефлексії (самовизначення). Все це сприяло розвитку професійної компетентності з рефлексивного управління, як головного та визначального чиннику підготовки майбутніх менеджерів освіти до рефлексивного управління.

Згідно з цим, можливо зробити висновки, що упровадження розробленої системи позитивно вплинуло на сформованість усіх компонентів системи підготовки до рефлексивного управління майбутніх менеджерів освіти, про що свідчить позитивна динаміка всіх досліджуваних критеріїв. За результатами констатувального етапу встановлено, що середні показники сформованості у

магістрів професійних компетентностей та професійно важливих якостей знаходиться на межі орієнтаційного та коопераційного рівнів (1,6 – 2,01), що нижче середнього рівня, що свідчить про низьку ефективність традиційної системи підготовки менеджерів освіти до рефлексивного управління. За результатами констатувального етапу встановлено, що середні показники сформованості у магістрів професійних компетентностей та професійно важливих якостей знаходиться на межі орієнтаційного та коопераційного рівнів (1,6 – 2,01).

Основні наукові результати розділу опубліковані в працях [258; 261; 263; 268; 270; 271; 272; 280; 281; 283; 288; 296; 297; 443].

## ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення та запропоновано нове вирішення науково-прикладної проблеми підвищення якості підготовки менеджерів освіти до рефлексивного управління в педагогічних закладах вищої освіти. Вирішення цієї проблеми забезпечено шляхом теоретичного обґрунтування, розроблення та експериментальної перевірки методичної системи професійної підготовки менеджерів освіти на основі розвитку управлінської, рефлексивної, професійної компетентності з рефлексивного управління та професійно важливих якостей магістранта шляхом інтеграції особистісно орієнтованого, компетентнісного, культурологічного, синергетичного та рефлексивного підходів. Узагальнення результатів теоретичного пошуку та експериментальної роботи дало можливість сформулювати наступні висновки.

1. Проаналізовано сучасний стан професійної підготовки майбутнього менеджера освіти, що засвідчив необхідність оновлення змісту шляхом відображення перспективних напрямів управлінської діяльності, а також реальної професійної діяльності з оволодіння її новітніми методами. Виявлено, що незважаючи на фундаментальність та різноманітність сучасних досліджень проблеми професійної підготовки менеджерів освіти, формуванню їхньої здатності до рефлексивних процесів в освітній діяльності практично не приділяється уваги. Розроблено періодизацію підготовки менеджерів освіти, в основу якої покладено бінарний лінійний тип періодизації, що дозволяє визначати проблеми розвитку системи підготовки, вирішувати їх в процесі підвищення якості професійної підготовки менеджера освіти та забезпечувати її випереджаючий характер. Визначено, що сучасний процес підготовки майбутнього фахівця не може бути ефективним без застосування рефлексивних механізмів, які на різних етапах соціальної організації сприяють внесенню змін до управлінської діяльності. Виходячи з цього, особливої актуальності набувають зміни у вивченні дисциплін гуманітарного циклу, які передбачають втілення культуровідповідності та гуманізації з акцентом на ціннісні знання з формування соціально потрібної

особистості та наявність нової освітньої парадигми, у межах якої розв'язувалися б ці завдання. Сформульовано концептуальні ідеї розроблення системи підготовки менеджерів освіти до рефлексивного управління та гіпотезу дослідження.

2. Теоретично обґрунтовано та розроблено концепцію професійної підготовки менеджерів освіти на засадах спрямованої самоорганізації, основною функцією якої є сприяння виникненню в особистості потреби в рефлексії, яка обумовлює узгодженість між магістрантом і закладом вищої освіти та забезпечує ефективність освітньої діяльності, залучаючи магістранта до самоуправління – невід'ємної складової частини самоорганізації. В цьому процесі відбувається децентралізація зовнішнього впливу (управління), а саме делегування повноважень магістранту з боку суб'єкта управління. Сполучення зовнішнього управління й самоуправління дозволяє: визначити зовнішні вимоги і реальні обставини, в межах яких можлива реалізація власних потреб менеджера освіти: виробити мету діяльності на основі узгодження зовнішніх вимог, власних потреб і реальних обставин; дізнатися про відповідність запропонованих зовнішніх вимог його можливостям. Реалізація узгоджених цілей відбувається в процесі спрямованого самовпливу – управлінської взаємодії, яка спрямовує діяльність магістранта на самоорганізацію і саморозвиток у межах діа(полі)логічно узгодженої та усвідомленої мети. Таким чином, розроблена концепція розкриває механізми самоорганізації і саморозвитку магістрантів на основі спрямованої самоорганізації.

3. Теоретично обґрунтовані концептуальні основи створення освітнього рефлексивного середовища професійної підготовки менеджерів освіти.

Рефлексивний освітній простір – це система умов для самоаналізу та самокорекції особистості. Дослідники визначають основну функцію освітнього простору як виклик в особистості потреби рефлексивного аналізу. Такий простір називають рефлексивним. Він має системну структуру, цілісність, бо створює умови для досягнення всією організацією певної мети; володіє самоорганізацією та керованістю у процесах розвитку. Всі елементи рефлексивного освітнього простору взаємодіють між собою та мають субординаційні і координаційні зв'язки. Виходячи з того, що рефлексія виникає при вирішенні проблемних ситуацій, можна



стверджувати, що рефлексивний освітній простір сприяє розв'язанню конфліктних ситуацій, узгодженню дій при роботі в команді, передачі власного та запозиченню досвіду інших людей. До особливостей рефлексивного освітнього простору відносяться рефлексивне середовище, принципи рефлексивності (всеосяжності, усвідомленості, індивідуалізації), закономірності (варіативність, нелінійність, відкритість), умови (створення позитивної мотивації, рефлексивна підтримка діяльності учасників освітнього процесу, які є визначальними компонентами системи). Таким чином, створення рефлексивного середовища є важливою умовою ефективної підготовки майбутніх менеджерів освіти до рефлексивного управління, чинником їхньої успішної професійної діяльності та професійного становлення, розвитку компетентності з рефлексивного управління.

4. Теоретично обґрунтовано та розроблена модель рефлексивного управління закладом освіти як основи професійної підготовки менеджерів освіти. Рефлексивне управління можна визначити як спрямовану самоорганізацію в системі «суб'єкт-суб'єктних» відносин. Об'єктом рефлексивного управління є діяльність суб'єктів управління. Методологічною основою теорії рефлексивного управління закладом освіти є теорія синергетики (або нестабільності). Метою рефлексивного управління закладом освіти є приведення до дії гомеодинамічних механізмів, які забезпечують самокерований розвиток інтенсивного типу. Першим етапом рефлексивного управління є рефлексивний аналіз. Він призначений для розкриття минулого досвіду самокерованого розвитку закладу освіти, має особливе значення в цілісному процесі рефлексивного управління, оскільки визначає його бажаний стан. Призначення другого етапу процесу рефлексивного управління полягає в тому, що на основі даних рефлексивного аналізу ґрунтуються керівні інтенсифікуючі впливи (резонансні), що забезпечують стимулювання внутрішніх джерел самокерованого розвитку закладу освіти. Основне призначення третього етапу полягає в забезпеченні стійкого самокерованого розвитку закладу освіти щодо самовідновлення його механізмів на основі максимально ефективного використання ресурсів власного внутрішнього й зовнішнього середовища – збереження стійкості самокерованого розвитку закладу освіти на нестійкому біфуркаційному етапі.

Головне при цьому не жорстке збереження обраної траєкторії самокерованого розвитку, а забезпечення стійкої орієнтації соціально-педагогічної системи на самовідновлення механізмів розвитку й максимально ефективне використання власних ресурсів.

5. Теоретично обґрунтовано та розроблено методику професійної підготовки менеджерів освіти до рефлексивного управління. На основі створених елементів системи підготовки розроблено методики викладання освітніх компонентів: «Менеджмент в освіті», «Управління закладом освіти», «Рефлексивне управління закладом освіти», «Сучасні освітні та управлінські парадигми», «Управління інноваціями», «Креативний менеджмент», «Інноваційні технології в освіті», «Управління змінами та викликами», «Сучасні управлінські технології», з використанням активних методів навчання: дискусійні (групова дискусія, аналіз ситуацій вибору, сценарний метод, методи сторітеллінгу, бриколажу, скрайбінгу, фрірайтингу, сінквею, фішбоун, «павутиння ідей», з подальшим їх аналізом тощо); ігрові (ділові та рольові ігри), що сприяли обміну інформацією й думками, оцінками й особистісним досвідом, удосконаленню вмінь здійснення професійної діяльності і творчої взаємодії.

6. Практично реалізовано та експериментально перевірено результативність розробленої методики професійної підготовки менеджерів освіти до рефлексивного управління. Для проведення педагогічного експерименту було встановлено критерії готовності менеджера освіти до рефлексивного управління, а саме: сформованість управлінської компетентності (теоретичної та практичної готовності до ефективного здійснення управлінських функцій: інформаційно-аналітичної, мотиваційно-цільової, планово-прогностичної, організаційної, контрольно-регулятивної); сформованість рефлексивної компетентності (здатності до аналізу проблемної ситуації, здатності до критичного оцінювання проблемної ситуації, здатності до самостійного пошуку вирішення проблемної ситуації, здатності до креативного вирішення проблемних ситуацій); сформованість професійної компетентності з рефлексивного управління (визначення взаємоузгодженої мети на основі рефлексивних процесів, планування діяльності закладу освіти на основі

рефлексивного аналізу, формування позитивної мотивації шляхом резонансних впливів, рефлексивної підтримки кожного учасника освітнього процесу на основі дія(полі)логічного спілкування); сформованість професійно важливих якостей (когнітивних та організаційно-діяльнісних).

Результати педагогічного експерименту підтвердили ефективність розробленої методичної системи. Приріст середніх значень за критеріями сформованості управлінської, рефлексивної компетентностей, компетентності з рефлексивного управління, сформованості професійно важливих та організаційно-діяльнісних якостей складає 18,91 – 20,69%. Результати дисперсійного аналізу середніх значень показників сформованості професійних компетентностей майбутніх менеджерів освіти в процесі підготовки до рефлексивного управління та професійно важливих якостей підтвердили їх статичну неоднорідність (від 31,08 до 480,08, що більше, ніж його критичне значення (4,49 – 18,51) згідно критерію Фішера). Отримані дані підтверджують ефективність розробленої методичної системи підготовки менеджера освіти до рефлексивного управління закладом освіти.

Проведене дослідження дозволило визначити перспективні напрями подальшого розроблення проблеми підвищення якості підготовки менеджерів освіти до рефлексивного управління закладами освіти, а саме: подальше розроблення та удосконалення методичних засад підготовки менеджерів до рефлексивного управління; розроблення та удосконалення методичного інструментарію рефлексивного управління закладом освіти; розроблення та удосконалення теоретичних та методичних засад формування професійно важливих якостей особистості менеджера, здатного до рефлексивного управління закладом освіти.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авилов А. В. Труд руководителя: учеб. пособ. /под ред. Д.Н. Карпухина. Москва: Экономика, 1977. 319 с.
2. Авилов А.В. Рефлексивное управление. Методологические основания: монографія. Москва: ГУУ, 2003. 174с.
3. Адаптивне управління: міжгалузеві зв'язки, науково-прикладний аспект: колект. моногр. /за заг. і наук. ред. Г. В. Єльнікової. Харків: Мачулін, 2017. 440 с.
4. Акофф Р, Эмери Ф. О целеустремленных системах: пер с англ. М: Сов. радио, 1974. 272 с.
5. Акофф Р. Искусство решения проблем: М.: Мир, 1982. 224 с.
6. Алексеев Н. Г. Проектирование и рефлексивное мышление. *Развитие личности*. М., 2002. № 2. С.92-116.
7. Алексеев Н. Г. Рефлексия *Альманах гуманитарного семинара Seminarium Hortus Humanitatis*. Riga, 2007. №10. С. 44-49.
8. Алексеева Л. Н. Рефлексия как средство творческого понимания: автореф. дис. канд. психол. наук.: 19.00.01. Москва, 1988. 23 с.
9. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. 339 с.
10. Андреев В. И. Эвристика для творческого саморазвития. Казань, 1994. 237 с.
11. Андреев В. И. Саморазвитие творческой, конкурентноспособной личности менеджера. Казань, 1992. 207 с.
12. Андрушко Я. С. Професійна ідентичність особистості як психологічний феномен. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2013. Вип. 19. С. 104-110.
13. Анисимов О. С. Педагогическая акмеология: общая и управленческая. Мн.: Технопринт, 2002. 788 с.
14. Анисимов О. С. Развитие. Моделирование. Технологии: методол. концепция управления образованием. Калуга: РАДС, 1996. 92 с.

15. Анисимов О. С. Новое управленческое мышление: сущность и пути формирования. М.: Экономика, 1991. 352 с.
16. Анисимов О. С. Методологический словарь (для акмеологов и управленцев) М.: Агро-Вестник, 2001. 168 с.
17. Анисимов О. С. Основы методологического мышления. М.: Внешторгиздат, 1989. 412 с.
18. Анисимов О. С. Педагогическая акмеология: общая и управленческая. Мн.: Технопринт, 2002. 788 с.
19. Анисимов О. С. Педагогическое мышление как средство управления и развития педагогической деятельности. Самарканд: СПИ, 1996. 143 с.
20. Анохин П. К. Проблема принятия решения в психологии и физиологии. *Вопросы психологии*. 1974. № 4. С. 21-29.
21. Ансоф И. Новая корпоративная стратегия. СПб.: изд-во «Питер», 1999. 414 с.
22. Ансофф И. Стратегическое управление: пер. с англ. М.: Экономика, 1989. 519 с.
23. Артюшина М. В, Котикова О. М., Романова Г. М. Психолого-педагогічні аспекти реалізації сучасних методів навчання у вищій школі: навч. посіб. К.: КНЕУ, 2007. 528 с.
24. Асеев В. Т. Личность и значимость побуждений. – М., 1993. 1993. 223 с.
25. Атаманчук Ю. М. Теоретичні і методичні засади підготовки магістрів з управління навчальним закладом. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2013. № 21 С. 18–22.
26. Аутопоезис соціальних систем: монографія / за наук. ред. В. П. Беха. К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2010. 748 с.
27. Афанасьев В. Г. Человек в управлении обществом. М.: Политиздат, 1977. 382 с.
28. Афанасьев В. Г. Системность и общество. М.: Политиздат, 1980. 386 с.
29. Афіцький С. І. Метод проєктів у сучасних освітніх технологіях. *Інформатика в школі: наук.-метод. журн.* 2012. № 3. С. 8–14.

30. Баев Л.А. Интенсивная самоорганизация экономических систем: концепция, теория, модели. Челябинск, 1992. 268 с.
31. Базима Б. О. Соціальний і духовний суб'єкти. *Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* / за ред. акад. С. Д. Максименка. К.: Главник, 2005. Вип. 26. Т. 1. С. 63-69.
32. Балл Г. Методологічні засади формування і реалізації мовної політики в Україні. *Соціальна психологія*. 2008. № 2. С. 26-40.
33. Балл Г., Папучі М.В. Діалогічність як форма існування і розвитку особистості. Ніжин: В-во «Міланік», 2007. 353 с.
34. Банк психолого-педагогических данных: рекомендации авт.(вкладчикам) и пользователям БПД. М., 1988. 58 с.
35. Барабаш Ю. Г., Пріма Ц. Й. Основи внутрішкільного управління. Луцьк: РВВ «Вежа», 2009. 440 с.
36. Баранов П. В., Сазанов Б. В. Игровая форма развития коммуникации, мышления, деятельности. М., 1988. 131 с.
37. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М.: Прогресс, 1989. 616 с.
38. Бахтин М.М. К философии поступка. Философия и социология науки и техники. М., 1985. С. 80–160.
39. Березівська Л.Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: монографія. К.: Богданова А. М., 2008. 406 с.
40. Берека В. Є. Теоретико-методичні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук; спец.: 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. К., 2008. 42 с.
41. Берека В. Є. Фахова підготовка магістрів з менеджменту освіти: теорія і методика: монографія. Хмельницький: ХГПА, 2008. 482 с.
42. Берталанфи Л. Общая теория систем – обзор проблем и результатов. *Системные исследования. Ежегодник*. М.: Наука, 1969. С. 30-54.

43. Бех В. П. Саморегуляція соціального організму навчального закладу: монографія. К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 330 с.
44. Бех В. П., Семенченко Л.М. Механізм ціннісно-смислової детермінації управління навчальним закладом. *Практична філософія*. 2006. № 4 (22). С. 18–26.
45. Бех В. П., Шалімова Є.О. Функціональна модель особистості: пошуки полікультурних детермінант поведінки: монографія. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 255 с.
46. Бех Ю. В. Філософія управління соціальними системами: монографія К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 623 с
47. Белкін І. В. Педагогічні умови виконання ділових ігор у вищих навчальних закладах. URL: <http://nauka.kushnir.mk.ua/?p=24654>.
48. Бизяева А. А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. С.-Петербург. 1993. 23 с.
49. Битянова М. Р. Социальная психология. М., 1994. 106с.
50. Благун Н. М. Соціально-функціональне і стратегічне управління загальноосвітнім навчальним закладом. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.* – Житомир. – № 5 (77). – 2014. – Вип. 43. С. 55-60. 2014.
51. Блохіна І. О. Дослідження особливостей прояву рефлексивності майбутніми управлінцями навчальними закладами. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка: зб. наук. пр.* 2015. № 3 (45). С. 46–51.
52. Богданов І., Лисаков С., Немченко С., Крижко В. Ідея провідництва в управлінні вищою освітою. *Вища освіта України*. 2018. № 1. С. 11-20.
53. Богорад М. А. Студентоцентризм як засіб реалізації компетентнісного підходу в навчанні: матер. Всеукр. наук.-метод. конф. за міжнар. участю (м. Київ, 2–3 березня 2016 р.). К.: КНЕУ, 2016. С. 150–151.
54. Бодалев А. А. О взаимосвязи общения и отношения. *Вопросы психологии*. 1994. № 1. С. 122-127.

55. Боднар О. Івасів О. Структура самооцінювання проектної діяльності у контексті адаптивного менеджменту. *Імідж сучасного педагога*. № 2(191) (2020). С. 9-14. [http://isp.poippo.pl.ua/article/view/199394/pdf\\_22](http://isp.poippo.pl.ua/article/view/199394/pdf_22)
56. Боднар О. Підготовка керівника закладу освіти до адаптивного управління в умовах магістратури: концептуальні штрихи модернізації. *Адаптивне управління: теорія і практика*. Серія «Педагогіка». 2020. № 10(19). URL: <https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view>
57. Боднар О. С. Адаптивне управління кафедрою на основі дистрибутивного лідерства. *Kreatywność i innowacyjność w zarządzaniu – egzemplifikacje teoretyczne i empiryczne*. Poznań, 2016. №10. S. 115–124.
58. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. СПб. : Прайм-Еврознак, 2006. 666 с.
59. Большой экономический словарь /под ред. А. Н. Азрилиян. М.: Ин-т новой экономики, 1999. 1248 с.
60. Большунов, А. Я. Динамика рефлексивных актов в продуктивной мыслительной деятельности. *Вопросы психологии*. 1984. № 5. С. 117-124.
61. Бондаревская Е. В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций. *Педагогика*. 2004. № 10. С. 23-31.
62. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно – ориентированого образования. Ростов- на-Дону: Изд-во Ростовского пед. ун-та, 2000. 352 с.
63. Бондаренко Л. І. Педагогічні умови формування готовності до педагогічної діяльності майбутніх магістрів у вищих технічних навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук. ; спец. : 13.00.04. Старобільськ, 2015. 23 с.
64. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності: монографія. К.: Наук. світ, 2008. 318 с.
65. Борова Т. А. Розвиток професіоналізму у науково-педагогічних працівників шляхом коучингово-моніторинговою технологією адаптивного



управління. *Імідж сучасного педагога*. 2019. Вип. 5 (188). С. 6–11. URL: <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/182686>.

66. Борова Т. А. Адаптивне управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників у контексті європейських цінностей забезпечення якості вищої освіти. *Адаптивне управління: Теорія і Практика. Серія «Педагогіка»*. № 4 (7). 2018. URL: <http://am.eor.by/index.php/gallery/126-vipusk-3-2018>

67. Борова Т. А. Теоретична основа адаптивного управління соціально-педагогічною системою підготовки фахівців у ВНЗ в умовах модернізації вищої освіти. Напрями модернізації соціально-педагогічної системи підготовки фахівців в університеті: кол. монографія/за ред. Т. О. Дмитренко. Херсон: вид. «ПП Вишемирський В.С.», 2017. С.60-116.

68. Братко М. Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. 2015. Вип. 135. С. 67–72.

69. Брюховецька О. В. Психологічні особливості толерантності до взаємодії із суб'єктами навчально-виховного процесу як одного з компонентів професійної толерантності керівників загальноосвітніх навчальних закладів. *ScienceRise: Scientific Journal*. № 9/5 (14). 2015. С. 31 – 36.

70. Бур'янова В. В. Навчальна гра як засіб розвитку творчого потенціалу майбутнього фахівця. *Організація та методичне забезпечення освітнього процесу*: матер. Всеукр. наук.-метод. інтернет-конф. URL: [http://college.nuph.edu.ua/wp-content/uploads/2017/04/St\\_2\\_Burianova.pdf](http://college.nuph.edu.ua/wp-content/uploads/2017/04/St_2_Burianova.pdf).

71. Бурдые П. Структуры, habitus, практики. Современная социальная теория. Новосибирск, 1995- 198 с.

72. Бьюзен Т., Доттино Т., Израэль Р. Интеллектуальный руководитель. Издательство: ООО «Попурри», 2001. 256 с.

73. Васильченко Л. В. Управлінська культура і компетентність керівника. Х.: Вид. група «Основа», 2007. 176 с.

74. Василюк Ф. Е. Психология переживания. М.: Изд-во Московского ун-та, 1984. 200 с.

75. Вачков И. В., Гриншпун И.Б., Пряжников Н.С. Введение в профессию «психолог»: учеб. пособие. М.: Изд-во Москов. психол.- социал.ин-та, 2002. 464 с.
76. Ващенко Г. Твори. Праці з педагогіки та психології. К.: Школяр-Фада ЛТД, 2000. С. 30.
77. Вейлл П. Искусство менеджмента: пер. с англ. М.: Новости, 1993. 224 с.
78. Видт, И. Е. Культурологическая интерпретация эволюции образовательных моделей. *Педагогика*. 2003. № 3. С. 32-36.
79. Вилюнас В. К. Психологические механизмы развития мотивации. М.: МГУ, 1990. С. 283.
80. Виханский О. С. Менеджмент: человек, стратегия, организация, процесс: учебник. М.: «Фирма Гардарика», 1996. 416 с.
81. Виханский О.С. Менеджмент: учебник для вузов. М.: Гардарика, 2004. 528 с.
82. Візнюк В. В. Формування професійної надійності майбутніх керівників навчальних закладів в умовах магістратури: дис. ... канд. пед. наук; спец.: 13.00.04. Одеса, 2017. 268 с.
83. Вознюк А. В. Сутність та основні компоненти психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*: зб. наук. праць / за заг. наук.ред. Н. Є. Завацької. Луганськ: Вид-во СЛУ ім. В. Даля, 2012. № 3 (29). С. 71–79.
84. Волинчук О. А. Формування психологічної готовності особистості до управлінської діяльності під час навчання у ВНЗ. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. К.: Університет «Україна», 2009. С. 269–277.
85. Волкова Н. П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі: навч.-метод. посіб. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с.
86. Вульфов Б. З. Рефлексия: учитъ, управляя. *Мир образования*. 1997. № 1. С. 63-64.
87. Вязникова Л. Ф. Рефлексия и переживания как единый механизм изменения профессионального сознания руководителей системы образования в

процессе их профессиональной переподготовки. *Мир психологии*. 2004. № 4. С. 209-215

88. Вьяккерев Ф. Р. Современное состояние исследований по проблеме противоречий и пути их дальнейшего развития. *Философские науки*. 1985. № 2. С.52.

89. Гасвський Б. А. Основи науки управління: навч. посібник. К.: МАУП, 1998. С. 179-181

90. Галузевий стандарт підготовки магістрів зі спеціальності специфічних категорій 8.18010020 «Управління навчальним закладом» кваліфікації «Керівник підприємства, установи та організації (у сфері освіти та виробничого навчання)», з узагальненим об'єктом діяльності: «Технології управління навчальним закладом», затверджений Міністерством освіти і науки України 21.02.2006 р., № 114

91. Гегель, Г. Наука логики. М.: Мысль, 1970. Т. 2. 564 с.

92. Герасименко О. Сторителлинг – эффективный вариант неформального обучения. Амплуа. 2006 . URL: <http://www.traininqs.ru>

93. Гершунский Б. С. Философия образования: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических заведений. М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. 432 с.

94. Гинецинский В. И. Знание как категория педагогики: Опыт педагогической когнитологии. Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. 144 с.

95. Головка С. О. Розробка когнітивного компоненту управлінської культури менеджера. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія Педагогіка і психологія*. 2018. № 1. С. 253–259.

96. Головка С. О. Сучасні тренди фахової підготовки майбутніх магістрів з менеджменту. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2017. № 8. С. 111–118

97. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.

98. Гончаров В. С. Психология проектирования когнитивного развития: монография. Курган: Изд-во Курганского государственного университета, 2005. 235 с.

99. Горбунова Л. Возможна відповідь на виклик after-постмодерну. Вища освіта України. 2003. № 2. С. 46-51.
100. Гордієнко П. Л. Стратегічний аналіз. К.: Алерта, 2011. 520 с.
101. Гребенюк Е.Н. Синергетический подход в гуманитарном исследовании: монография. Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2011. 300 с.
102. Григораш В. В., Касьянова О.М., Мармаза О.І. Управління навчальним закладом: навч.-метод. посіб. Х.: Ранок, 2004. Ч. 1. 160 с.
103. Гриньова М. В., Беляева Н. В. Підготовка магістрів управління навчальним закладом – важливий шлях реалізації ідей Болонської конвенції: зб. наук. пр. *Європейський вектор української освіти*. Полтава: АСМІ, 2008. С. 133–141.
104. Громыко Ю. В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства). Мн.: Технопринт, 2000. 376 с.
105. Громыко В. Ю. Проектное сознание. М.: МИРОС, 1995. 250 с.
106. Гусинский Э. Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. М.: Школа, 1994. 184 с.
107. Гуссерль Э. Идеи феноменологии и феноменологической философии. М.: Академический проект, 2009. 489 с.
108. Давиденко Т. М. Теоретические основы рефлексивного управления школой. М.: МГПИ, 1996. 134 с.
109. Давыденко Т. М. Теоретические основы рефлексивного управления школой: дисс... д-ра пед. наук: 13.00.01/Моск. гос. ун-ст им. В.И.Ленина М., 1996. 426 с.
110. Давыденко Т. М. Теория и практика рефлексивного управления школой: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М.: НИИ ТО и ПОР, 1996. 36 с.
111. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. С.153-157

112. Давыдов В. В., Лазарев В. С. Неверкович С. Д. К проблеме совершенствования игровых методов подготовки руководителей. Психол. журн. 1989. Т. 10. № 1. С 32-42.
113. Далгаард С. М. И. Стратегия для прорыва и постоянного улучшения. *Методы менеджмента качества*. 2004. № 11. С. 45-51.
114. Даниленко Л. І. Підготовка керівника середнього закладу освіти: навч. посіб. К.: Міленіум, 2004. 272 с.
115. Даниленко Л. І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності: монографія. К.: Логос, 2002. 140 с.
116. Дейк ван Т. Язык. Познание. Коммуникация. М., 1989. 331 с.
117. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. 752 с.
118. Дмитренко Г. А., Олійник В. В., Ануфрієва О. Л. Цільове управління: вимірювання результативності діяльності учнів і педагогів. К: ЦППО, 1996. 84 с
119. Доклад международной комиссии по образованию для XXI века. URL: <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>.
120. Дружинин В. В., Конторов Д. С. Системотехника. М.: Радио и связь. 1985. 198 с.
121. Друкер П. Ф. Задачи менеджмента в XXI веке. Москва – Санкт-Петербург – Киев: Издательский дом Вильямс, 2004. 272 с.
122. Друкер П. Эффективное управление: Экономические задачи и оптимальные решения/ пер. с англ. М.: ФАИР-ПРЕСС, 1988. 288 С. 73
123. Дункан Дж. У. Основополагающие идеи в менеджменте. Уроки основоположников менеджмента и управленческой практики: пер. с англ. М.: Дело, 1996. 272 с.
124. Дьяченко, М. И. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия. Мн.: Нар. асвета, 1996. 399 с.
125. Єльнікова Г. Адаптивна школа та адаптивне управління в освіті: зб. наук. праць / за заг. ред. Г. Є. Гребенюка. Харків: Стиль Іздат, 2007. С. 93-100.

126. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: монографія. К.: ДАККО, 1999. 303 с.
127. Єльнікова Г. Моніторинг діяльності керівника школи. Директор школи, ліцею, гімназії. 2003. № 1. С. 97–102.
128. Єльнікова Г. В. Діагностика управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу: навч. посіб. / за ред. Л. Даниленко. К.: Міленіум, 2004. С. 77–102.
129. Єльнікова Г. В. Наукові основи адаптивного управління закладами та установами загальної середньої освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. К., 2005. 641 с.
130. Єльнікова Г. В. Наукові основи управління загальною середньою освітою в регіоні: монографія. К.: ДАККО, 1999. 303 с.
131. Жигір В. І. Теоретичні основи змісту підготовки менеджера освіти у ВНЗ. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. Сер.: Педагогічні науки. 2014. Вип. 1. С. 140–148.
132. Журавлев И. В. Субъективность как граница: топологическая и генетическая модели. *Психологический журнал*. 2003. № 3. Т. 24. С. 5–12.
133. Заблоцька О. С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз. *Вісник Житомирського державного університету. Серія: Педагогічні науки*. Житомир: 2008. Вип. 40. – С. 63–68.
134. Загребельный В. Н., Моисеев В. И., Балуква М. В. Модель делового совершенства EFQM: глоссарий и методы. ММК. 2004. 9. С. 45–49.
135. Зарецкий В. К., Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексивно-личностный аспект формирования решения творческих задач. *Вопросы психологии*. 1980. № 5. С. 113–118.
136. Захаров М. Организация труда директора школы. М.: Просвещение, 1971. 176 с.
137. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. 480 с.

138. Зинченко В. П., Гальперин П. Я. От действия с заданными свойствами к свободной мысли. *Вопросы психологии*. 2002. № 2. С. 120-134.
139. Зуб А. Т. Стратегический менеджмент: теория и практика: учеб. пособие для вузов. М.: Аспект Пресс, 2002. 415 с.
140. Ивенский Л. М. Культура управления: сущность, генезис, метауправление. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 1992. 179 с.
141. Ильин Е. П. Сущность и структура мотива. *Психологический журнал*. 1995. № 2. С. 27-41.
142. Ильин И. А. Путь к очевидности. М., 1993. 431 с.
143. История развития менеджмента и теории управления образованием. URL: <http://rudocs.exdat.com>
144. Івкін В. М. Формування психологічної готовності менеджерів середньої освіти до управління змінами в освітніх організаціях: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 19.00.01. К., 2010. 20 с.
145. Казаринов М. Ю. Детерминизм в сложных системах управления и самоорганизации. Л., 1990. 166 с.
146. Калашнікова С. А. Модернізація програм підготовки керівників навчальних закладів на основі концептуальних засад професійної підготовки управлінців-лідерів. *Освітологічний дискурс*. 2011. № 1 (3). С. 143–167.
147. Калитич Г. І. Коржавін К. М. Науково-технологічний та інноваційний розвиток: концепції, моделі, рішення. К.: УкрІНТЕІ, 2008. 268 с.
148. Калицкий Э. М. Трансформация профессионального образования в современном обществе. Мн.: РИПО, 1997. 113 с.
149. Калувэ Л., Маркс Э., Петри М. Развитие школы: модели и изменения. Калуга, 1993. 238 с.
150. Кант И. Сочинения: в 6 т. Т. 3 / И. Кант; под общ. ред. В. Ф. Асмуса [и др.]. М.: Мысль, 1964. 799 с.
151. Капто А. Е. Табель о рангах в современной школе или оргструктура управления. Управление современной школой / Под ред. М.М. Поташника. М., 1992. 123 с.

152. Капто А. Е. Построение оптимальной структурно – функциональной модели внутришкольного управления. Эксперимент в школе: организация и управление. / Под ред. М.М.Поташника. М., 1991. С.24-26.

153. Карамушка Л. М. Технологія формування управлінської команди освітньої організації: навчально-методичний посібник. Біла Церква: КОПОПК, 2008. 64 с.

154. Карамушка Л. М., Філь О. А. Психологічна підготовка підприємців до формування конкурентоздатної команди. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Філософія. Психологія. Педагогіка. К., 2005. № 3 (15). С. 125-134.

155. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*. 2003. Т. 24. № 5. С. 45-57.

156. Карпов Е. Б. Социальная психология спроса на образовательные услуги. *Открытое образование*. 2004. № 2. С. 60-64.

157. Катеруша О. П. Ділові ігри як засіб пізнавальної діяльності студентів. *Вища школа*. 2009. № 12. С. 53–60.

158. Киллен К. Вопросы управления. / под ред. И.М. Верещагина. М.: Экономика, 1981. 200 с.

159. Кириленко С. Інноваційні виміри розвитку загальноосвітнього навчального закладу. *Нова педагогічна думка*. 2017. № 1 (89). С. 15–19.

160. Киричук О. В., Карпенко З. С. Рівні суб'єктності та індикатори духовності людини. *Педагогіка і психологія*. 1995. № 3. 3-12.

161. Кислицина Л. А. Сопоставительный анализ рефлексивности как оппозиции импульсивности и рефлексии как переосмысления Донецк, 1993. 66 с.

162. Китайгородская Г. А. Методологические основы интенсивного обучения иностранным языкам. М.: Из-во МГУ, 1986. 175 с.

163. Клиланд Д. Системный анализ и целевое управление. М: Советское радио, 1974. 274с.

164. Клименко В. В. Механізм творчості: чи можна його розвивати. К.: Шкільний світ, 2001. 96 с.



165. Кліх Л. В. Концептуальні основи реалізації підготовки магістрів у НУБІП України. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. 2010. Вип. 155. Ч. 2. С. 83–89.
166. Клод Леви-Строс. Структурная антропология. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. 512 с.
167. Княжева І. Особистісно-діяльнісний підхід у дослідженні методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін. *Гірська школа Українських Карпат*. 2015. № 12–13. С. 190–192.
168. Князев С. Н. Перспективный кадровый резерв в контексте государственной политики. *Проблемы управления*. 2005. № 1 (14). С. 8-14
169. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики. Синергетическое мировидение. СПб: Алетейя, 2002. 414 с..
170. Князева Е. Н, Курдюмов С. П. Антропный принцип в синергетике. *Вопросы философии*. 1997. № 3. С. 62-79.
171. Ковалев Г. А. О системе психологического воздействия. Психология воздействий: проблемы теории и практики. М., 1989. С. 4-43.
172. Ковалевич М. С. Методологические основания модернизации профессионального образования: синергетический аспект. Гомель, 2004. С. 62-68.
173. Когнитивная психология / под ред. В. Н. Дружинина и Д. В. Ушакова. М.: ПЕР СЭ, 2002. 480 с.
174. Коkun О. М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності: монографія. К.: Міленіум, 2004. 265 с.
175. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Минск: Тетра Системс, 2000. 432 с.
176. Комаров С. В, Пустовойт К. С. Рефлексия в рамках интеллектуальной системы управления организацией. *Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского*. 2012. № 4 (42). С. 230-240.
177. Комаров С. В., Молодчик А. В. Теоретические основы управления поведением и целеполаганием в саморазвивающихся, самоорганизующихся

системах. *Теоретический и научно-методический журнал государственного университета управления*. М., 2012. №1. С 41-45.

178. Комаров С. В., Пустовойт К. С. Рефлексия в рамках интеллектуальной системы управления организацией. *Вопросы современной науки и практики*. Тамбов, 2012. № 4. С. 230-240.

179. Конаржевский Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление. М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. 224 с.

180. Конотопська Л. В. Роль системи зворотного зв'язку (feedback) у покращенні освітнього процесу. *Студентоцентризм у системі забезпечення якості освіти в економічному університеті*: зб. матеріалів всеукр. наук. -метод. конф. за міжнар. участю (м. Київ, 2–3 березня 2016 р.). К.: КНЕУ, 2016 С. 96–97.

181. Коптева С. И., Лобанов А. П. Познай себя: Актуальные проблемы психологии самосознания: учеб.-метод. пособие. Мн.: ООО «ФУАинформ», 2002. 112 с.

182. Корнилова Т. В., Тихомиров О. К. Принятие интеллектуальных решений в диалоге с компьютером. М., 1990. С. 23

183. Коротяев Б. И. Избранные педагогические сочинения Луганськ: ДЗЛНУ ім. Тараса Шевченко, 2009. 416 с.

184. Костюк Г. С. Вікова психологія. К.: Вища школа, 1976. С. 28

185. Котик І. О. Механізми рефлексії у процесі розвитку суб'єктності людини: дис... канд. психол. наук: 19.00.01. Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. К., 2004. 206 с.

186. Кочергин В. Я. Профессиональная культура: критерии, сущностная характеристика и динамика. *Социология*. 2004. № 2. С. 19-25.

187. Кравченко И. И. Общественный кризис XX века и его отражение в ряде западных концепций. *Вопросы философии*. 2001. № 8. С. 3-17.

188. Кравченко Л. М. Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти: монографія. Полтава: Техсервіс, 2006. 422 с.

189. Краевский В. В. Методологическая рефлексия в научной и учебной работе. *Педагогика*. 1989. № 2. С. 72-79

190. Краткий словарь по социологии /под общ. ред. Д. М. Гвишиани. М.: Политиздат, 1988. 479 с.
191. Кремень В. Педагогічна синергетика: понятійно-категоріальний синтез. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. № 3. С. 3–19.
192. Крисюк С. В. Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1917–1995 рр.): автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04. Київ, 1996. 48 с.
193. Кричевский Р. А., Маржина А. В. Психологические факторы эффективности руководства первичным коллективом. Кишинев, 1991. 126 с.
194. Кричевский В. Ю. Профессия руководителя и профессиональная деятельность Управление – деятельность профессиональная / под. ред. В. Ю. Кричевского. СПб: ГУПМ. 2001. С.27
195. Крыжко В. В., Павлютенков Е. М. Психология в практике менеджера образования. СПб: КАРО, 2001. 304 с.
196. Кузьмінський А. І. Післядипломна педагогічна освіта: теорія і практика. Черкаси: Вид. від. ЧДУ, 2002. 290 с.
197. Кулюткин Ю. Н. Рефлексивные процессы в деятельности учителя: моделирование педагогических ситуаций. М.: Педагогика, 1981. 79 с.
198. Кун Т. Структура научных революций. М.: Прогресс, 1975. 416 с.
199. Кунц Г. Управление: системный и ситуационный анализ управленческих функций: пер. с англ. М.: Прогресс, 1981. 495 с.
200. Курдюмова С. П., Малинецкий Г. Г., Потапов А. Б. Синергетика – новые направления. М., 1989. 48 с.
201. Кустов Л. М. Исследовательская деятельность инженера-педагога: основы педагогической теории. Челябинск: ГУ ПТО МО, 1995. 207 с.
202. Ладенко И. С. Интеллектуальная культура специалистов и модели мышления. *Философские науки*. 1982. № 3. С. 17-22.
203. Ладенко И. С. Интеллектуальные системы и логика. Новосибирск: Наука, 1973. С. 106-160.

204. Ладенко И.С. Интеллектуальные системы в целевом управлении. Новосибирск: наука, Сиб. отд-ние, 1987. 195 с.
205. Лазарев В. С. Теоретические основы управления развитием школы. М., 1995., с.184
206. Лазарева Т. В. Проблемы создания психолого-рефлексивной среды на материале английского языка. *Актуальные проблемы психологической службы: теория и практика*: сбор. матер. междунар. конференции (г. Одесса, 8-9 сентября). Одесса, 1992. С. 174-175. URL: [http://iris-psy.org.ua/publ/tz\\_0071.pdf](http://iris-psy.org.ua/publ/tz_0071.pdf).
207. Латфуллин Г. Основные тенденции и концепции управления на стыке веков. *Проблемы теории и практики управления*. 1998. №1. С. 76-80.
208. Лебідь О. В. Адаптаційний підхід до стратегічного управління загальноосвітнім навчальним закладом. *Сучасні проблеми та перспективи розвитку психології і педагогіки*: матер. Міжнар. наук. конф. (м. Київ, 1–2 грудня 2017 р.). К.: Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського, 2017. С. 98–101.
209. Лебідь О. В. Ділова гра «Визначення місії загальноосвітнього навчального закладу» як елемент тренінгу з формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління. *Інженерні та освітні технології: щоквартальний науково-практичний журнал*. Кременчук: КрНУ, 2017. Вип. 3 (19). С. 55–60.
210. Лебідь О. В. Ділова гра в процесі формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури. *Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку*: матер. всеукр. наук. -практ. інтернет-конф. (м. Переяслав- Хмельницький, 16 лютого 2018 р.). Переяслав-Хмельницький, 2018. Вип. 40. С. 115–118.
211. Лебідь О. В. Формування професійної культури майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу в умовах магістратури: монографія. Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2013. 226 с.
212. Лебідь О. В. Формування професійної культури майбутнього керівника загальноосвітньої школи. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Сер: Педагогіка і психологія. зб. статей: Ялта: РВВ КГУ, 2009. Вип 21. Ч. 3. С. 138-141.

213. Левітас Ф. Л. З історії становлення системи підвищення кваліфікації вчителів в Україні (II половина XIX ст. – 1939 р.). *Освітологічний дискурс*. Електронне наукове фахове видання. 2011 р. №2. С. 13 – 14
214. Левко А. И. Проблема ценности в системе образования. М.: НИО, 2000. 311 с.
215. Лекторский В. А. Субъект. Объект. Познание. М.: Наука, 1980. 357 с.
216. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
217. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы, эмоции: конспект лекций. М.: Изд-во МГУ, 1971. 38 с.
218. Лепский В. Е. Субъективный подход и рефлексивные механизмы манипулирования сознанием и поведением. Проблемы информационно-психологической безопасности / под ред. А. Брушлинского и В. Лепского. М.: ИП РАН, 1996. 100 с.
219. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. М.: Знание, 1980. 96 с.
220. Лефевр В. А. Конфликтующие структуры. М.: Институт психологии РАН, 2000. 136 с.
221. Лефевр В. А., Смолян Г.Л. Алгебра конфликта. М.: Знание, 1968. 64 с.
222. Лефевр В. А. Формула человека: контуры фундаментальной психологии. М., 1991.
223. Лефевр В. А. Рефлексия. М.. «Когито-Центр», 2003. 496 с.
224. Литвиненко Э. В., Тюлю Г. М. Мониторинг эффективности системы управления. Педагогические технологии: что это такое и как их использовать в школе. Москва-Тюмень, 1994. С. 264-276.
225. Литвинова Е. Ю. Рефлексивные аспекты самоопределения личности в особых жизненных ситуациях: автореф. дис. канд.психол.наук.19.00.07. М., 1992. 18 с.
226. Литвинова З. И. Групповая рефлексия как механизм освоения иностранного языка. *Актуальные проблемы психологической службы: теория и*

*практика*: сб. матер. междунар. конф. (г.Одесса 8-9 сентября 1992). Одесса, 1992. С. 176-176. URL: [psy.org.ua/publ/tz\\_0072.pdf](http://psy.org.ua/publ/tz_0072.pdf).

227. Лунячек В. Е. Професійна компетентність керівника професійно-технічного навчального закладу. *Теорія і практика державного управління*. 2018. №1 (53). С. 117–123.

228. Лунячек В. Е. Професійне розвиток керівників освіти в Україні: методологічна складова. *Нова педагогічна думка*. 2018. №2 (94). С. 14 – 22.

229. Луценко Г. В. Адаптивні підходи до управління освітніми установами у процесі забезпечення інтернет-освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: «Педагогічні науки»*. Глухів: РВВ Глухівського НПУ ім. О.Довженко. Вип 43. 2020. С. 27-31.

230. Луценко Г. В. Взаємозв'язок адаптивного та рефлексивного управління. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія «Педагогіка»*. 2020. № 10(19). URL: <https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view>

231. Луценко Г. В. Моделювання системи управління професійною підготовкою фахівців в університетах України. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки»*. Чернігів: Вид-во ЧДПУ. Вип. 138. 2016. С. 96–99.

232. Максименко С. Д. Розуміння особистості як передумова гуманізації управління закладом освіти. Впровадження гуманістичної педагогіки в діяльність керівника школи: науково-методичний збірник / За ред. проф. М.М.Заброцького. Житомир, 2004. 142 с.

233. Мамардашвили М. К. Картезианские размышления. М.: Наука, 1993. 352 с.

234. Марков М. В. Технология и эффективность социального управления. М.: Прогресс, 1982. 268 с.

235. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Педагогика, 1996. 248 с.

236. Маркова А. К. Психология труда учителя. М., 1993. 190 с.

237. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника. Харків: Основа, 2007. 448 с.
238. Маслов В., Боднар О., Горах К. Наукові основи та технології компетентного управління загальноосвітнім навчальним закладом: монографія. Тернопіль: Крок, 2012. 320 с.
239. Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами: навч. посіб. Тернопіль: Астон, 2007. 150 с.
240. Маслоу А. Мотивация и личность: пер. с англ. СПб.: Питер, 2006. 351 с.
241. Мельник В. К. Модель розвитку професійної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу. URL: <http://tme.umo.edu.ua/docs/2/09melcsd.pdf>.
242. Мельник В. К. Теоретичні засади формування фахової компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу в системі післядипломної педагогічної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. 2007. № 1. С.85-88
243. Меркулова Н. В. Підготовка магістрів менеджменту освіти до інноваційного управління загальноосвітнім навчальним закладом: дис. ... канд. пед. наук; спец.: 13.00.04. Черкаси, 2015. 200 с.
244. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986. 253 с.
245. Месарович М. Теория иерархических многоуровневых систем. М.: Мир, 1973. 342 с.
246. Мескон М. Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: Пер. с англ. М.: Дело, 1992. 702 с.
247. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях. *Вопросы психологии*. 1997. № 4. С. 28-39.
248. Мищенко А. И. Педагогический процесс как целостное явление. М., 1993.

249. Маллинз Л. Менеджмент и организационное поведение: учеб-практ. пособие: пер. с англ. Мн.: Новое знание, 2003. 1039 с.
250. Моніторинг інтеграції української системи вищої освіти в Європейський простір вищої освіти та наукового дослідження: моніторинг. дослідж.: аналіт. звіт / Міжнарод. благод. Фонд «Міжнарод. Фонд дослідж. освіт. політики». за заг. ред. Т. В.Фінікова, О. І.Шарова. К.: Таксон, 2014. 144 с.
251. Моніторинг стандартів освіти / за ред. А. Тайджмана і Т. Невілла Послтвейта. Львів: Літопис, 2003. 328 с.
252. Моргунова С. О. Педагогічні умови підготовки до соціальної взаємодії майбутніх менеджерів організацій і адміністрування. *Педагогіка та психологія*: зб. наук. праць: Харків, 2017. Вип. 8. С 11-13.
253. Наин А. Я. Рефлексивное управление образовательным учреждением: теоретические основы: монография. Шадринск: Изд-во ПО Исеть, 1999. 328 с.
254. Найдьонов М. І. Методи групової рефлексії у забезпеченні нової якості підприємства. URL: [http://iris-psy.org.ua/publ/st\\_0047mgr.pdf](http://iris-psy.org.ua/publ/st_0047mgr.pdf).
255. Найдьонов М. І. Повнота групового суб'єкта як складова рефлексивного управління. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2005. Вип. 12 (15). С. 87-108. URL: [http://iris-psy.org.ua/publ/st\\_0067.pdf](http://iris-psy.org.ua/publ/st_0067.pdf).
256. Найдьонов М. І. Рефлексивне інтерв'ю як засіб моніторингу та експертизи конфліктних станів учасників масових протестних акцій. *Конфліктологічна експертиза: теорія і методика*. 2005. Вип. 4. С. 35-41.
257. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. URL: <http://www.mon.gov.ua>
258. Немченко С. Г., Голік О. Б. Рефлексивна культура: колективна монографія. Riga: LAP Lamberg Academic Publishing, 2018. 200 с.
259. Немченко С. Г. Бриколаж як метод підготовки майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до рефлексивного управління. *Scientific journal Virtus*. 2017. №18. С. 106–108.
260. Немченко С. Г. Визначення поняття «рефлексія». *Молодь і ринок*. 2014. № 12 (119). С. 104–107.



261. Немченко С. Г. Континіум підготовки керівників освіти. Управління освітою: рефлексивний підхід: колективна монографія / За ред. проф. В. В. Крижка. Бердянськ: Видавець Ткачук О. В. 2016. С. 91–255.

262. Немченко С. Г. Концепція спрямованої самоорганізації магістранта – майбутнього керівника навчального закладу. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2013. Vol.9. P. 97-102.

263. Немченко С. Г. Лебедь О. В., Подготовка будущего руководителя учебного заведения к одному из видов рефлексивного управления – стратегическому управлению магистратуре педагогического университета. *European Applied Sciences*. Stuttgart, Germany, 2013. №11. Vol.1. P. 73–75

264. Немченко С. Г. Методологічні проблеми пошуку нової управлінської парадигми. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету*. Педагогічні науки. Бердянськ: БДПУ, 2009. №4. С. 258–262.

265. Немченко С. Г. Методологічні проблеми пошуку нової управлінської парадигми. Навчання, виховання та розвиток: матер. *Всеукр. психолого-пед. Деміденківських читань* (м. Бердянськ, 12-13 березня 2009 р.). Бердянськ: БДПУ, 2009. С. 49-51

266. Немченко С. Г. Методологічні проблеми пошуку сучасної управлінської парадигми. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. Вип.19 (29). С. 31-34.

267. Немченко С. Г. Методологування провідництва. Генеза провідництва в освіті: колективна монографія / за заг.ред. І.Т. Богданова. К: Освіта України. 2020. С. 228 –255.

268. Немченко С. Г. Нові орієнтири магістерської підготовки майбутніх керівників загальноосвітньої школи. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету*. Педагогічні науки. Бердянськ: БДПУ, 2010. №3. С. 285 – 291.

269. Немченко С. Г. Особливості діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу при рефлексивному управлінні. *Науковий часопис НПУ імені*

М.П. Драгоманова. Серія. 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. Вип.14 (24). С. 312-316.

270. Немченко С. Г. Особливості підготовки майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до рефлексивного управління. Молодь і ринок. 2014. № 11 (118). С. 161–165.

271. Немченко С. Г. Підготовка магістранта до рефлексивного управління загальноосвітнім навчальним закладом. *Актуальні питання, проблеми та перспективи розвитку гуманітаристики у сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти*. Матер. IV Міжнар. наук-практ. конф. (м. Рубіжне-Луганськ-Житомир-Новочеркаськ-Баку-Ніш-Зелена Гура, 30-31 травня 2013 р.). Луганськ: СНУ ім. В. Даля, 2013. Ч.ІІІ. С.204-206.

272. Немченко С. Г. Подготовка будущего руководителя учебного заведения к рефлексивному управлению. *Fundamental and applied sciences today: материалы междунар. науч.-практ. конф. (г. Москва, 25-26 июля 2013 г.)*. Vol. 2. Москва, 2013. Р. 77-81.

273. Немченко С. Г. Порівняльна характеристика традиційного і рефлексивного управління. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. Педагогічні науки. Бердянськ: БДПУ, 2014. Вип 3. С.217-222.

274. Немченко С. Г. Принципи рефлексивного управління в загальноосвітній школою. *Молодь і ринок*. 2009. №8 (55). С.74-77

275. Немченко С. Г. Процес рефлексивного управління загальноосвітньою школою. *Наука XXI століття: відповіді на виклики сучасності: зб.наук.ст.* I Міжнар. наук.-практ.конф. (м. Бухарест, 17 травня 2013р.). Бухарест, 2013. Ч.ІІІ. С. 63-67.

276. Немченко С. Г. Ретроспективний аналіз другого періоду становлення системи професійної підготовки керівників навчальними закладами (регламентно-контролюючий (1930-1960 рр.). *Молодь і ринок*. 2015. № 2 (121). С. 57–62.

277. Немченко С. Г. Ретроспективний аналіз першого періоду становлення системи професійної підготовки керівників навчальними закладами (організаційно-номенклатурний (1917-1930 рр.). *Наукові записки Бердянського державного*

*педагогічного університету*. Педагогічні науки. Бердянськ: БДПУ, 2015. Вип. 1. С.173-178.

278. Немченко С. Г. Ретроспективний аналіз третього періоду становлення системи професійної підготовки керівників навчальними закладами (функціонально-адміністративний (1960-1990 рр.). *Молодь і ринок*. 2015. № 3 (122). С. 77–83.

279. Немченко С. Г. Ретроспективний аналіз шостого періоду становлення системи професійної підготовки керівників навчальним закладом (з 2001 року до наших днів). *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. Педагогічні науки. Бердянськ: БДПУ, 2015. Вип.3. С. 209-219.

280. Немченко С. Г. Рефлексивна підготовка магістрів управління у контексті зміни освітньої парадигми. *Навчання, виховання та розвиток*: матер. Всеукр. психолого-пед. Деміденківських читань. (м.Бердянськ, 12 березня 2010 р.). Бердянськ: БДПУ, 2010. С. 35-36

281. Немченко С. Г. Рефлексивне управління загальноосвітньою школою: навчальний посібник. Донецьк: вид-во «ЛАНДОН – XXI», 2010. 230 с.

282. Немченко С. Г. Рефлексивне управління процесом створення конкурентно спроможного загальноосвітнього навчального закладу. *Форми і способи забезпечення сталого розвитку приморських територій*: матер. Всеукр. наук-практ. конф. (м. Бердянськ, 31 травня – 2 червня 2012 р.). Бердянськ: БДПУ, 2012. С. 373-375.

283. Немченко С. Г. Роль процесу цілепокладання в рефлексивному управлінні. *Адаптивні системи управління в освіті*: зб. матеріалів IV Всеукр. наук. форуму. (м. Харків, 24 – 28 січня 2019 р.). Харків: ФОП Озеров Г.В., 2019. С. 27–29.

284. Немченко С. Г. Роль рефлексії в діяльності. *Scientific journal Virtus*. 2014. №1. С. 78–80.

285. Немченко С. Г. Синергетические основы рефлексивного управления общеобразовательным учебным заведением. *Topical areas of fundamental and applied resersh II*. Матер. II междунар. науч.-практ. конф. (г.Москва, 10-11 октября 2013 г.). Москва. 2013. Vol.2. Р. 40–46.

286. Немченко С. Г. Сторітелінг як метод підготовки майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до рефлексивного управління. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. Педагогічні науки. Бердянськ: БДПУ, 2015. Вип.2. С. 182–189.

287. Немченко С. Г. Сутність механізму процесу рефлексії та його структура. *Молодь і ринок*. 2015. № 1 (120). С. 63–66.

288. Немченко С. Г. Теоретичні і методичні засади підготовки керівника загальноосвітнього навчального закладу до рефлексивного управління у педагогічних університетах: монографія. Бердянськ: Видавець Ткачук О.В., 2017. 408 с.

289. Немченко С. Г. Цикл рефлексивного управління в діяльності керівника закладу освіти. *Адаптивні процеси в національній системі освіти: зб. матер. V Всеукр. наук. форуму* (м. Харків, 30 – 31 січня 2020 р.). Харків: Мачулин, 2020. С. 35– 36.

290. Немченко С. Г., Голік О. Б., Лебідь О. В. Педагогіка вищої школи: підручник для студентів вищих навчальних закладів. Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2014. 534 с. (Затверджено Міністерством освіти і науки України як підручник для студентів педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів (лист № 1/11 – 4185 від 25 березня 2014 року).

291. Немченко С. Г., Голік О. Б., Кривильова О. А., Лебідь О. В. Управління навчальним закладом: підручник для студентів вищих навчальних закладів. Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2012. 516 с. (Затверджено Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України як підручник для студентів вищих навчальних закладів (лист № 1/1 –13287 від 15.08.12).

292. Немченко С. Г., Лебідь О. В. Впровадження ідей синергетики у процес підготовки майбутніх керівників загальноосвітнього навчального закладу до рефлексивного управління. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2013. I (7), Issue 14. P. 165–169.

293. Немченко С. Г., Лебідь О. В. Інтегративна сутність рефлексивної культури майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу. *Наука і*

освіта. 2010. № 7. URL: [https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2010/7\\_2010/47.pdf](https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2010/7_2010/47.pdf)

294. Немченко С. Г., Лебідь О. В. Рефлексивна культура як інваріанта якісного прояву професійної культури керівника закладу освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах*. Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2009. Вип.4 (57). С. 338–343.

295. Немченко С. Г., Лебідь О. В. Системообразующая роль рефлексии в стратегическом управлении учебным заведением. *Обучение и воспитание: методики и практика 2013/2014 учебного года*: сб. матер. IX Междунар. науч.-практ. конф. (г. Новосибирск, 22 ноября 2013 г.). Новосибирск: ЦРНС, 2013. С. 211–216.

296. Немченко С. Г., Лебідь О. В. Створення рефлексивного середовища магістратури як умова ефективної підготовки майбутнього керівника навчального закладу. *Молодь і ринок*. 2013. № 12 (107). С. 63–66.

297. Немченко С. Г., Лебідь О. В. Фахова підготовка магістрів управління навчальними закладами як основа їх професійного становлення. *Молодь і ринок*. 2009. №12 (59). С.69-73

298. Оганесян И. А. Управление персоналом организации. Мн.: Амалфея, 2000. 175 с.

299. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління: посібник. К.: Академвидав, 2003. 568 с.

300. Орлов Ю. Восхождение к индивидуальности. М.: Просвещение, 1991. 287 с.

301. Освітній менеджмент: навч. посіб. / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. К.: Шкільний світ, 2003. 400 с.

302. Пахолівецька М. В. Шляхи удосконалення професійної підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів. URL [http://cmsps.edukit.kr.ua/%20metodichna\\_robota/metodichna\\_robota\\_z\\_kerivnikami\\_navchalnih\\_zakladiv/](http://cmsps.edukit.kr.ua/%20metodichna_robota/metodichna_robota_z_kerivnikami_navchalnih_zakladiv/).

303. Пахомова Т. Г. Розвиток післядипломної освіти педагогічних працівників в Україні (20–30 ті роки ХХ століття): автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кіровоград, 2010. 20 с.

304. Педагогіка вищої школи: Підручник для студентів вищих навчальних закладів / С. Г. Немченко, О. Б. Голік, О. В. Лебідь. Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2014. 534 с.

305. Переверзев М. П., Шайденко Н. А., Басовский Л. Е. Менеджмент: учебник. / под общ. ред. М. П. Переверзева. М.: ИНФРА-М, 2004. 288 с.

306. Петренко В. Л. Державні стандарти вищої освіти та управління якістю підготовки фахівців: матер. наук-метод. конф. *Методологічні проблеми якості навчання і навчання якості*. Харків: Рибаче, 2000. С. 9–13.

307. Петровский В. А. Личность в психологии: Парадигма субъектности. Ростов-на-Дону, 1996. С. 57.

308. Петровский, А. В. Быть личностью: психология личности. М.: Педагогика, 1990. С. 141

309. Питерс Т., Уотермен Р. В поисках эффективного управления. М.: Прогресс, 1986. 423 с.

310. Підготовка магістра за спеціальністю специфічних категорій 8.000009 «Управління навчальним закладом». Галуzeвий стандарт вищої освіти України. К.: Міністерство освіти і науки України, 2006. 61 с.

311. Плясовских В. С. Политика КПСС в области народного образования: Опыт разработки и реализации. М.: Мысль, 1987. 221 с.

312. Поляков В. Г. Рефлексивное управление. Рефлексивные процессы и творчество. Новосибирск, 1990. С. 22–25.

313. Попов С. М. Наукова парадигма суб'єкт-суб'єктного управління в умовах сучасного континууму. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2010. Вип. 43. С. 166–175.

314. Попов С. М. Зворотний зв'язок у парадигмі саморегуляції соціальних систем: теоретико-методологічний аналіз. Запоріжжя: Просвіта, 2011. 412 с.

315. Пригожин А. И. Организации: системы и люди: Эффективность трудовых организаций в социалистическом обществе. М.: Политиздат, 1983. 176 с.

316. Пригожин А.И. Цели и ценности. Новые методы работы с будущим. М.: Издательство «Дело» АНХ, 2010. 432 с.

317. Прийма С. Основні положення синергетичної методології відкритої освіти. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. № 1 (12). 2014. С. 70–80.

318. Приходько В. М. До питання про критерії оцінювання роботи керівників загальноосвітніх навчальних закладів на основі готовності до здійснення моніторингу якості освіти. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2010. № 2 (13). С. 120–130.

319. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України: від 25.06.2013 р., № 344/2013. URL: <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>

320. Проблемы развития управленческого мышления и деятельности / под ред. Ю. В. Громыко. М.: АПН СССР, 1991. 216 с.

321. Проблемы рефлексии: современные комплексные исследования: сб. ст. / отв. ред. И. С. Ладенко. Новосибирск: Наука, Сиб. отд-ние, 1987. 234 с.

322. Програми навчальних дисциплін підготовки магістрів галузі знань 07 «Управління та адміністрування» за спеціальністю 073 Менеджмент спеціалізацією «Управління навчальним закладом». Кредитно-трансферна система організації навчального процесу: зб. / за заг.ред. О. В. Зосименко. Суми: СОІППО, 2017. 298 с.

323. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова [и др.]; науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии Акад. пед. Наук СССР. М.: Педагогика, 1983. 448 с.

324. Психология: Биографический библиографический словарь: пер. с англ. СПб: Евразия, 1999. 832 с.

325. Психология: словарь / под общ. ред. А. В. Петровского [и др.]. 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 1990. 494 с.

326. Психологічний словник-довідник: навч. посібник. К.: Каравела, 2014. 344 с.

327. Психология индивидуальных различий: тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер М.: Изд-во МГУ, 1982. 320 с.
328. Психология самосознания: хрестоматия. Самара: Изд. дом «БАХРАХ-М», 2000. 672 с.
329. Психологічна підготовка керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін: посіб. / за ред. О. І. Бондарчук. К.: Ун-т менеджменту освіти НАПН України, 2014. 194 с.
330. Пьянкова Г. С. Специфика рефлексивного управления процессом профессионального образования в вузе. URL: <http://www.kspu.ru>.
331. Ребер Артур. Большой толковый психологический словарь: пер. с англ. М.: Вече, АСТ, 2000. Т. 1 (А-О). 592 с.
332. Редько С. І. Формування рівня конкурентоспроможності загальноосвітнього навчального закладу: управлінський аспект. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2015. № 5–6 (50–51). С. 52–58.
333. Резаков В. Г. Интеллектуальная элита и ее роль в современном мире. *Педагогика*. 2003. № 2. С. 34–41.
334. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления/под.ред. И. Семенов, С. Степанов. Запорожье: ЗГУ, 1992. 224 с.
335. Рефлексивные процессы в экономике: концепции, модели, прикладные аспекты: монография / под ред. Лепы Р. Н. Донецк: АПЕКС, 2010, 306 с.
336. Розов М. А. К методологии анализа рефлектирующих систем. Проблемы рефлексии: современные комплексные исследования. Новосибирск, 1987. С. 32–42.
337. Романовський О. Г. Педагогічні умови формування готовності майбутніх менеджерів до адаптивного управління. *East European Scientific Journal*. 2017. № 1 (17), pt. 2. Р. 12–18.
338. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. Питер, 1999. 712 с.
339. Сас Н. Характеристика професійної рефлексії викладача ВНЗ. *Витоки педагогічної майстерності*. 2016. Вип. 18. С. 315–320.
340. Сбруева А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті pp. XX – початок XXI ст.):



монографія. Суми: ВАТ «Сумська обласна друкарня». Видавництво «Козацький вал», 2004. 500 с.

341. Світлорусова А. Формування готовності управлінців навчальних закладів до професійно-рефлексивної діяльності. *Вісник Львівського університету. Серія: Педагогіка*. 2009. Вип. 5. Ч. 4. С. 73–80.

342. Світлорусова А. В. Моделювання проблемних ситуацій як одна з форм навчання магістрів управління навчальним закладом: метод. рек. К.: Принт-Центр, 2009. 43 с.

343. Світлорусова А. В. Професійно-функціональна компетентність управлінця навчальними закладами в умовах розвитку сучасного суспільства. *Наука і освіта*. 2007. №1/2. С. 177-180.

344. Семенов И. Н. Методологическая концепция рефлексивной интеллектики и философии образования. *Вопросы методологии*. М., 1996. № 1–2. С. 121-125.

345. Семенов И. Н., Степанов С.Ю. Проблемы психологического изучения рефлексии и творчества. *Вопросы психологии*. 1985. № 3. С. 31-40.

346. Семенов И. Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации мышления и саморазвитии личности. *Вопросы психологии*. 1983. № 2. С. 35-42.

347. Семенов И.Н. Проблемы рефлексивной психологии. М.,1990. 215 с.

348. Семенов И.Н. Развитие концепции Н. Г. Алексеева на фоне становления рефлексивно-методологического подхода. *Кентавр*. 2004. № 34. С. 22 – 25.

349. Семёнов И. Н. Творчество и человеческий капитал: рефлексивно-психологические аспекты взаимодействия. *Вопросы психологии*. 2010. № 2. С. 37-5.

350. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития. *Вопросы психологии*. 1983. №2. С. 35-42

351. Семенов И. Н. Рефлексивно-психологические аспекты развития и профессионального самоопределения личности. *Мир психологии*. 2007. № 2. С. 203-217.

352. Семиченко В. А. Системно-структурне моделювання складних об'єктів у психолого-педагогічних дослідженнях. *Післядипломна освіта в Україні*. 2003. № 3 . С. 27.

353. Силадій І. М. Професійна підготовка менеджерів освіти до управлінської діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2012. 24 с.

354. Сірополко С. Історія освіти в Україні. Київ: Наук.думка, 2001. 912 с.

355. Скворцов А. Сторителлинг. Режим доступу: URL: <http://www.mercator.ru/articles/article.php?articleID=58>.

356. Слостенин В. А. Педагогика: учеб. пос. для студ. пед. учеб. завед. М.: Школа-пресс, 1997. 512 с.

357. Слободчиков В. И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека. *Вопросы психологии*. 1986. № 6. С. 14-22.

358. Слободчиков В.И. О возможных уровнях анализа проблемы рефлексии // Проблемы логической организации рефлексивных процессов. Новосибирск, 1986.

359. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности: учеб. пособ. для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.

360. Слободчиков В. И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека. *Вопросы психологии*. 1986. № 6. С. 14-22.

361. Словарь иностранных слов. 14-е изд., испр. М.: Рус. яз., 1987. 608 с.

362. Смолян Г. Л. Человек и компьютер: социально-философские аспекты автоматизации управления и обработки информации: М., 1981. 192 с.

363. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія і практика: монографія. Луганськ: Знання, 2005. 384 с.

364. Стандарт вищої освіти другого (магістерського) рівня галузі знань 07 «Управління та адміністрування» спеціальності 073 «Менеджмент». К.: Міністерство освіти і науки України, 2017. 11 с.

365. Степанов С. Ю. Рефлексивная компетентность как базовая категория предпринимательской деятельности. Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации. Новосибирск, 1995. С. 266-271

366. Степанов С. Ю., Семенов И. Н. Современные проблемы творческой рефлексии и проектирования. *Вопросы психологии*. 1983. № 5. С. 162-164.

367. Степанов С. Ю., Семенов И. Н. Психология рефлексии. *Вопросы психологии*. 1985. № 3. С. 31-49.
368. Степанов С. Ю., Семенов И. Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования. *Вопросы психологии*. 1985. № 3. С. 31-40.
369. Степанов С. Ю., Маслов С. Н., Яблокова Е. А. Управленческая инноватика: рефлепрактические методы. М., 1993. 63 с.
370. Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. М.: Наука, 2000. 174 с.
371. Стеценко Н. М. Ділова гра як метод формування професійної спрямованості майбутніх менеджерів освіти: зб. наук. праць: Педагогічні науки / за заг. ред. Барбіна Є. С. Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2015. Вип. 68. С. 196–201.
372. Столяренко О. В. Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця: навч.-метод. посіб. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 196 с.
373. Страшко С., Слів М., Калюжний Я. Тренінг як організаційна форма навчально-виховної роботи. *Методика викладання природничих дисциплін у вищій школі*: матер. Міжнар. наук. -практ. конф. (м.Полтава, 26–27 травня 2011 р.). / За заг. ред. проф. М. В. Гриньової. Полтава: Астроя, 2011. С. 209–211.
374. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. К.: АПН, 2003. 68 с.
375. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи. К.: Рад. школа, 1988. 284 с.
376. Сущенко А. В. Еволюція педагогічної освіти в Україні на етапі націєтворення: монографія. Класич. приват. ун-т. Запоріжжя, 2008. 392 с.
377. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. М.: Наука, 1987. 240 с.
378. Ткач Р. В. Психологічні особливості творчої активності особистості. Запоріжжя: В-во ЗДІА, 1999. 24 с.
379. Ткачова Н. О. Ціннісні парадигми освіти. Х.: Видавнича група «Основа», 2005. Вип. 2 (26) 125 с.

380. Третьяков П.И. Практика управления современной школой. М., 1995. 204 с.
381. Тюков А. А. О путях описания психологических механизмов рефлексии. Проблемы рефлексии: современные комплексные исследования. Новосибирск, 1987. С. 68-75.
382. Уайтли Ф. Мотивация: пер. с англ. М.: Изд. дом «Вильямс», 2003. 160 с.
383. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки. Тбилиси: Изд-во Акад. наук Грузинской ССР, 1961. 210 с.
384. Управление развитием школы: пособие для руководителей образоват. учреждений /под ред. М. М. Поташника и В. С. Лазарева. М.: Новая школа, 1995. 462 с.
385. Управління навчальним закладом: Підручник для студентів вищих навчальних закладів / С. Г. Немченко, О. Б. Голік, О. А. Кривильова, О. В. Лебідь. Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2012. 516 с.
386. Управління освітою: рефлексивний підхід: колективна монографія / Сергій Немченко, Олександр Голік, Ольга Старокожко, Марк Елькін, Ірина Шумілова, Ксенія Тільчарова, Павло Кошелєв, Василь Крижко / За заг. ред. проф. В. В. Крижка. Бердянськ, Видавець Ткачук О. В., 2016.
387. Урбанович А. А. Психология управления: учеб. пособие. Мн.: Харвест, 2002. 640 с.
388. Усов В. Н. Рефлексивное управление: философско-методологический аспект: автореф. дис. ... д-ра философ. Наук 09.00.01. Екатеринбург, 2008. 42 с.
389. Ушаков К. От отрицания к включенности: Модель поведения организации, внедряющей инновации. *Директор школы*. 1996. №51. С. 3 – 6.
390. Фалько В. И. Роль отражения в процессах самоорганизации и самоуправления. Пермь, 1987. С. 115-130.
391. Федорова М. А. Педагогическая синергетика как основа моделирования деятельности преподавателя высшей школы: дис. ... канд. пед. наук 13.00.08. Ставрополь, 2004 170 с.

392. Фишман Л. И. Обратные связи в управлении педагогическими системами: опыт классификации и конструирования: монография. СПб: ИОВ РАО, Самара: СамГПИ, 1993. 394 с.
393. Фуко М. Возвращение морали. Интеллектуалы и власть: Избранные политические статьи, выступления и интервью. М.: Праксис, 2006. С. 284
394. Хаїт І. А. За більшовицьку розчистку на фронті педагогічної теорії. К.: Рад. шк. 1932. 48 с.
395. Хакен Г. Синергетика / Г. Хакен. М.: Мир, 1980. 326 с.
396. Хмель Н. Д. Педагогический процесс как объект профессиональной подготовки учителя. Алма-Ата: Мектеп, 1978. 126 с.
397. Ходаківський Є. І., Кучерук І. В. Праксеологічні підходи у менеджменті: колективна монографія. Житомир: ЖДТУ. 2001. 187с.'
398. Хриков Є. М. Системний підхід – провідна складова методології адміністративного менеджменту. *Ділове та публічне адміністрування*: матер. III Міжнар. наук. -практ. конф. Луганськ: Вид-во «Ноулідж», 2013. С. 148–154.
399. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом: навч. посіб. Х.: Компанія СМІТ, 2016. 354 с.
400. Худоминский П. В. Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров советской общеобразовательной школы (1917–1981 гг.). М.: Педагогика, 1986. 182 с
401. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України). Ф. 166, оп. 2, спр. 322.
402. Циба В. Т. Основи теорії кваліметрії: навчальний посібник. К.: ІЗМН, 1997. 160 с.
403. Чеботарьов М. К. Обґрунтування педагогічних умов формування готовності майбутніх менеджерів до адаптивного управління: *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / за. ред. Т.І Сущенко. Запоріжжя: КПУ, 2017. Вип. 53 (106). С. 347-354.

404. Черненко Н. М. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками в навчальному закладі: дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.04. Одеса, 2016. 511 с
405. Чугаєвський В. Г. Керівник навчального закладу: проблеми підготовки. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2010. Вип. 2. С. 222–233.
406. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Логос, 2007.
407. Шакуров Р. Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив Просвещение, 1990. 208 с.
408. Шамова Т. И., Давыденко Т. М., Рогачева Н. А. Адаптивная школа: опыт и перспективы. Архангельск-Москва, 1995. 160 с.
409. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. М.: Педагогика. 1982. 208 с.
410. Швардак М. В. Контент-аналіз освітніх програм підготовки майбутніх керівників закладів освіти. *Вісник Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського*. 2020. № 4(123). С. 9–16.
411. Шейнов В. П. Искусство управления людьми. Мн.: Харвест, 2004. 512 с.
412. Шелер М: Формы знания и образования. Человек. 1992: № 4. С. 110-112.
413. Шинкин А. В. Социальный тонус и самореализация личности как факторы управления: автореф... дис.доктор.философ.наук. 09.00.01. М., 1992. 37 с.
414. Щедровицкий Г. П. Понимание, рефлексия и мышление. Мышление – Понимание – Рефлексия. М.: Наследие ММК, 2005. С. 315-340.
415. Щедровицкий Г. П. Оргуправленческое мышление: идеология, методология, технология. М.: Студия Артемия Лебедева, 2014. 468 с.
416. Щедровицкий Г. П. «Естественное» и «искусственное» в социотехнических системах. Избранные труды. М., 1995.с. 342-349.
417. Щедровицкий, Г. П. Будущее есть работа мышления и действия. *Вопросы методологии*. 1994. –№ 3/4. С. 3-6.

418. Щедровицкий Г. П. Онтологические основания исследования мыслительной деятельности по решению задач и проблем. *Вопросы методологии*. 1996. № 3/4. С. 21-64
419. Щедровицкий Г. П. Рефлексия в деятельности. *Вопросы методологии*. 1994. №3/4. С. 76-119.
420. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований (методологический анализ). *Педагогика и логика*: сб. науч. тр. М.: Касталь, 1992. С 16-201
421. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия. М.: Наследие ММК, 2005. 800 с.
422. Щербакова І. М. Подолання духовної кризи особистості в умовах сьогодення: зб. наук. пр. Гілея. К.: ВІР УАН, 2011. Вип. 43. С. 308-315
423. Якиманская И. С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников. *Вопросы психологии*. 1994. № 2. С. 64-76.
424. Bettis R. A. Dominant Logic, Knowledge Creation, and Managerial Choice: [The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge]
425. Bodnar O. The perspectives of development of analytical and expert work in the region and ways of its improvement. *Актуальные научные исследования в современном мире*: сб. научных трудов. Переяслав-Хмельницкий, 2017. Вып. 2 (22). Ч.6. С. 7–14.
426. Bodnar O. Philosophical principles of expertise and their significance for educational expert activity. *SCIENCE and EDUCATION a NEW DIMENSION*. Humanities and Social Sciences 2017. V (20). С.49–52.
427. Bodnar O.S., Dmytryshyn R.I. On the convergence of multidimensional s-fractions with independent variables. *Carpathian Mathematical Publications*. 2018, 10 (1), P. 58-64.
428. Bodnar O. The administrative decision in management of analytical and expert activity in the region. *Zarządzanie strategiczne w organizacji*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej: Poznań, 2017. N 12. S. 137–146.

429. Bodnar O. The estimation of subjective factors of the influence on management of analytical and expert activity in the sphere of general secondary education of the region. *Scientific Journal «Science Rise: Pedagogical Education»*, 2016. № 11(7). C. 55–62.

430. Bertalanffy L. General System Theory. A Critical Review «General Systems''. 1962. Vol. 7. P. 1-20.

431. Burke R., Cooper C. L. Leading in turbulent times. Managing in the New World of Work London: Blackwell Publishing, 2004. 334 p.

432. Cartwright S., Tytherleigh M., Robertson S. Are mergers always stressful? Some evidence from the higher education sector. *European Journal of work and organizational psychology*. 2007. Vol. 16. № . 4. P. 456-478.

433. Culture and the construal of agency: attribution to individual versus group dispositions / T. Menon, M. W. Morris, Chiu Ch., Y. Hong; ed. by D. L. Hamilton. N. Y. : Psychology Press, 2005. P. 333-354.

434. David J. Chalmers. On Sense and Intension. *Philosophical Perspectives* 16: Language and Mind. (J. Tomberlin, Ed.). Blackwell, 2002/ P. 135-182.

435. Flavell J. H. Cognitive development / J. H. Flavell 1985. (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall).

436. Flavell, J.H. (1992). Perspectives on perspective taking J. H. Flavell 1992. (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall).

437. Lizard C.E. The many meanings aspects of emotion: Definitions, functions, activation, and regulation. *Emotion Review*. 2010. Vol. 2(4). P. 363-370.

438. Lipman M. Thinking in Education. Cambridge. The reflective model of educational practice. N.Y., 1991. P. 7 – 25.

439. Management; ed. by Mark Easterby-Smith, Marjorie A. Lyles] / R. A. Bettis, Sze-Sze Wong. Blackwell Publishing, 2003. P. 343-355.

440. Nemchenko S. Creating a reflexive environment of master course as a condition of effective training of a future head of an educational institution. *French Journal of Scientific and Educational Research*. Paris, 2014. No.2 (12), July-December. Vol. II. P.436-441.



441. Nemchenko S. Features and differences between the two types of management school: traditional and reflexive. *European Science Review Scientific*. Vienna, 2014. № 1(January-February). P. 76-81.

442. Nemchenko S. G., Lebed O.V. Peculiarities of training of educational institutions directors to reflexive control in conditions of master's programme. *European Science and Technology: materials of the VI international research and practice conference*. (Munich, December 27th – 28th, 2013). Munich, Germany, 2013. P. 45–48.

443. Nemchenko S. G., Lebed O.V. Using the synergy of ideas in the preparation of the future head of the institution to the strategic management in a master's degree program of pedagogical university. *Global Science and Innovation: materials of the I International Scientific Conference* (Chicago, December 17-18th, 2013). Chicago, USA, 2013. Vol. II. P. 283–286.

444. Nemchenko S. Periodization of the process of formation and development of the system of training of leaders of general educational institutions. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2015. III (24), Issue: 48. P. 15–17.

445. Nemchenko S. Storytelling as a method preparation of future heads of general educational institutions to reflexive management. *The scientific heritage*. Budapest, 2016. №7 (7). URL: <http://tsh-journal.com/wp-content/uploads/2017/01/VOL-2-No-7-7-2016.pdf>

446. Nemchenko S. The role of reflection in activity. *Harvard Journal of Fundamental and Applied Studies*. 2015. No.1. (7) (January-June). Vol. VIII. P.383-388.

447. Nemchenko S. The system-forming role of reflection in strategic management of an educational institution. Types of reflexive management. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2014. II , Issue: 30.P. 20 – 22.

448. Nemchenko S. Traditional and reflexive management of an educational institution: peculiarities and differences. *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences*. Vienna, 2014. № 11-12 (November-December). P. 123-126.

449. Nemchenko S., Golik O. «Bricolage» – Method of Reflexive Management Training for General Educational Institutions' Future Leaders. *British Educational Research Journal*. 2018. Issue 6 (2), December. Vol. 44. P.1481-1486.

450. Nemchenko S., Golik O. «Scribing» as a method of training a general educational institution's future leader to reflexive management. *Journal Association 1901 «SEPIKE»*. 2017. Edition 16. P. 51-58.

451. Nemchenko S., Starokogko O. The mechanism of using the principle of polyparadigmality in the reflexive management of an educational institution. *American Journal of Education*. 2018. No.4 (2), August.Vol.124. P.925 – 930.

452. Tomkins S.S. Affect Imagery Consciousness: The Complete Edition (Vol. 1). New-York: Springer, 2008.

**ДОДАТКИ****Додаток А****КОМПЛЕКСНИЙ ОПИТУВАЛЬНИК****діагностики готовності менеджера освіти до рефлексивного управління**

Шановний магістранте! Просимо Вас відповісти на питання. Сподіваємося, що Ваші відповіді допоможуть нам у дослідженні проблеми готовності менеджера освіти до рефлексивного управління.

**Ваша стать:**

1. Ч                                      2. Ж

**Стаж педагогічної роботи:**

- а) немає;
- б) до 3-ох років;
- в) від 3-ох до 10-ти років;
- г) більше 10 років.

**Досвід управлінської діяльності закладом освіти:**

- а) немає;
- б) до 3-ох років;
- в) від 3-ох до 10-ти років;
- г) більше 10 років.

Оцініть рівень сформованості у Вас якостей, здібностей, умінь і навичок.

Використовуйте 5-бальну шкалу:

- 3 – володію цим умінням досконало;
- 2 – володію цим умінням;
- 1 – не володію цим умінням.

## Питання до опитувальника

| №  | Якості, здібності, вміння, навички                               | Бали  |
|----|------------------------------------------------------------------|-------|
| 1  | 2                                                                | 3     |
| 1  | Здатність до управління організаційною культурою установи.;      | 1 2 3 |
| 2  | Комунікабельність                                                | 1 2 3 |
| 3  | Здатність виявляти цікавість до суміжних спеціальностей          | 1 2 3 |
| 4  | Конструювання ідеальних моделей діяльності                       | 1 2 3 |
| 5  | Уміння створювати варіанти рішень і приймати оптимальне          | 1 2 3 |
| 6  | Уміння встановлювати контакти                                    | 1 2 3 |
| 7  | Прагнення до самовдосконалення                                   | 1 2 3 |
| 8  | Уміння самовизначатися в невизначених ситуаціях                  | 1 2 3 |
| 9  | Вміння поставити себе на місце інших                             | 1 2 3 |
| 10 | Вміння вибирати стиль управління в залежності від ситуації       | 1 2 3 |
| 11 | Уміння аналізувати стан колективу                                | 1 2 3 |
| 12 | Уміння розуміти мотиви інших людей і ставити себе на їх місце    | 1 2 3 |
| 13 | Знання адекватних методів контролю                               | 1 2 3 |
| 14 | Уміння попереджувати і вирішувати конфлікти                      | 1 2 3 |
| 15 | Здатність до системних дій в нових професійних умовах            | 1 2 3 |
| 16 | Здатність до креативного вирішення                               | 1 2 3 |
| 17 | Здатність до критичного сприйняття та аналізу інформації         | 1 2 3 |
| 18 | Здатність до лідерства                                           | 1 2 3 |
| 19 | Здатність до створення ідеальної моделі закладу освіти           | 1 2 3 |
| 20 | Уміння планувати свою діяльність і діяльність закладу освіти     | 1 2 3 |
| 21 | Здатність до делегування повноважень                             | 1 2 3 |
| 22 | Здатність до побудови ефективної спільної діяльності             | 1 2 3 |
| 23 | Здатність створити в закладі освіти атмосфери пошуку і творчості | 1 2 3 |
| 24 | Врахування потреб усіх учасників педагогічного процесу           | 1 2 3 |
| 25 | Усвідомлення свого місця і призначення в закладі Освіти          | 1 2 3 |
| 26 | Прагнення до особистісного та професійного росту                 | 1 2 3 |
| 27 | Знання сучасних вимог до особистісного та професійного росту     | 1 2 3 |
| 28 | Здатність аналізувати свої думки й уявлення інших про себе       | 1 2 3 |
| 29 | Ретельне планування і прогнозування своїх можливостей            | 1 2 3 |
| 30 | Знання педагогічних засобів розв'язання проблем                  | 1 2 3 |

| 1  | 2                                                                                                         | 3     |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| 31 | Здатність до осмислення причин успіхів і невдач                                                           | 1 2 3 |
| 33 | Здатність до ефективного обміну інформацією в ситуаціях управлінських впливів                             | 1 2 3 |
| 34 | Вміння здійснювати резонансні впливи                                                                      | 1 2 3 |
| 35 | Здатність визначити реально досяжну мету                                                                  | 1 2 3 |
| 36 | Здатність до цільової діагностики варіантів дій                                                           | 1 2 3 |
| 37 | Здатність до регулювання і контролю управлінських дій                                                     | 1 2 3 |
| 38 | Здатність до визначення і правильному розподілу наявних ресурсів закладу освіти                           | 1 2 3 |
| 39 | Здатність визнавати помилки                                                                               | 1 2 3 |
| 40 | Здатність побудови траєкторій саморуху в освіті                                                           | 1 2 3 |
| 41 | Здатність до культивування можливих форм творчої активності                                               | 1 2 3 |
| 42 | Вміння приймати зміни                                                                                     | 1 2 3 |
| 43 | Здатність ефективно делегування повноважень                                                               | 1 2 3 |
| 44 | Здатність мотивувати колектив установи освіти на рішення поставлених завдань.                             | 1 2 3 |
| 45 | Уміння створити систему моніторингу діяльності установи освіти                                            | 1 2 3 |
| 46 | Здатність до вироблення і запровадження ригінальних рішень                                                | 1 2 3 |
| 47 | Уміння створювати в колективі нормальний психологічний клімат                                             | 1 2 3 |
| 48 | Здатність оперативного оцінювати ситуацію і приймати правильні рішення                                    | 1 2 3 |
| 49 | Уміння домагатися згоди у рішеннях і діях членів колективу закладу освіти                                 | 1 2 3 |
| 50 | Знання структури планів та методики планування                                                            | 1 2 3 |
| 51 | Знання методів та форм управлінського контролю                                                            | 1 2 3 |
| 52 | Вміння визначення проблем та методів їх вирішення                                                         | 1 2 3 |
| 53 | Здатність проаналізувати проблему з різних позицій                                                        | 1 2 3 |
| 54 | Здатність займати рефлексивну позицію                                                                     | 1 2 3 |
| 55 | Здатність оцінити результати діяльності та зупинити не ефективну                                          | 1 2 3 |
| 56 | Вміння ставити перед собою питання і здійснювати планомірний пошук відповідей;                            | 1 2 3 |
| 57 | Вміння виробляти свою точку зору з певного питання і здатність відстояти цю точку зору логічними доводами | 1 2 3 |
| 58 | Вміння проявляти підвищену увагу до аргументів опонента і їх логічно їх осмислювати.                      | 1 2 3 |
| 59 | Вміння відрізняти факти від припущень                                                                     | 1 2 3 |

| 1  | 2                                                                                                                                      | 3     |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| 60 | Вміння виділяти причинно наслідкові зв'язки, а також виявляти помилки в них                                                            | 1 2 3 |
| 61 | Вміння встановлювати раціональні способи усунення цих помилок і невідповідностей.                                                      | 1 2 3 |
| 62 | Вміння аналізувати соціально-педагогічної ситуації у навчальному закладі                                                               | 1 2 3 |
| 63 | Вміння аналізу якості викладання                                                                                                       | 1 2 3 |
| 64 | Вміння здійснювати моніторинг стану справ у закладі освіти                                                                             | 1 2 3 |
| 65 | Вміння прогнозувати розвиток закладу освіти;                                                                                           | 1 2 3 |
| 66 | Вміння узагальнювати інформацію яка стосується функціонування закладу освіти.                                                          | 1 2 3 |
| 67 | Здатність до професійної комунікації                                                                                                   | 1 2 3 |
| 68 | Володіння достатнім рівнем сформованості рефлексивних комунікативних умінь                                                             | 1 2 3 |
| 69 | Здатність до самостійно-пошукової професійно- педагогічної комунікативної діяльності.                                                  | 1 2 3 |
| 70 | Здатність до особистісно- оцінної діяльності застосування професійно- комунікативних тактик та технологій                              | 1 2 3 |
| 71 | Здатність до вільного використання професійно – комунікативного мінімуму педагогічної лексики відповідно до конкретної ситуації        | 1 2 3 |
| 72 | Володіння достатнім рівнем сформованості комунікативної компетенції (мовна, мовленнєва, соціокультурна, соціолінгвістична компетенції) | 1 2 3 |
| 73 | Здатність ухвалення управлінських рішень щодо прогнозування роботи закладу освіти                                                      | 1 2 3 |
| 74 | Вміння узгоджувати оцінку ефективності роботи закладу освіти                                                                           | 1 2 3 |
| 75 | Вміння отримати й упорядкувати інформації про стан і тенденції розвитку закладу                                                        | 1 2 3 |
| 76 | Вміння створювати моделі розвитку закладу освіти                                                                                       | 1 2 3 |
| 77 | Здатність до вироблення коротко – та середньострокових прогнозів щодо розвитку закладу освіти                                          | 1 2 3 |
| 78 | Уміння бачити проблему в звичних умовах                                                                                                | 1 2 3 |
| 79 | Уміння утворювати нові способи дії або творчо використовувати старі                                                                    | 1 2 3 |
| 80 | Уміння відмовитися від неправильної ідеї                                                                                               | 1 2 3 |
| 81 | Уміння знаходити нові зв'язки і відношення між об'єктами закладу освіти                                                                | 1 2 3 |
| 82 | Здатність швидко і без внутрішніх зусиль переключатися з однієї ідеї на іншу.                                                          | 1 2 3 |

| 1   | 2                                                                                                               | 3     |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| 83  | Здатність розуміти свої й чужі емоції, а також управляти ними                                                   | 1 2 3 |
| 86  | Здатність до управління емоціями                                                                                | 1 2 3 |
| 87  | Здатність об'єктивного оцінювання себе та інших у процесі взаємодії у професійній діяльності                    | 1 2 3 |
| 88  | Уміння управляти емоціями інших людей                                                                           | 1 2 3 |
| 89  | Здатність до адаптивної поведінки в емоціогенних ситуаціях                                                      | 1 2 3 |
| 90  | Сформованість та розвиненість педагогічної рефлексії                                                            | 1 2 3 |
| 91  | Здатність вирішувати соціально-педагогічні завдання на основі рефлексивного аналізу                             | 1 2 3 |
| 92  | Вміння визначати початковий стан закладу освіти та тенденції його самокерованого розвитку                       | 1 2 3 |
| 93  | Здатність визначити причини виникнення нових ідей саморозвитку закладу освіти                                   | 1 2 3 |
| 94  | Здатність отримувати результати системної рефлексії закладу освіти та розглядати їх з точки зору закладу освіти | 1 2 3 |
| 95  | Здатність усвідомлення й осмислення минулого досвіду закладу освіти і свого власного, узгодження їх .           | 1 2 3 |
| 96  | Здатність визначати невизначені можливості закладу освіти.                                                      | 1 2 3 |
| 97  | Здатність до самоконтролю поведінки в актуальній ситуації                                                       | 1 2 3 |
| 98  | Здатність до співвідношення своїх дій з ситуацією                                                               | 1 2 3 |
| 99  | Здатність до аналізу власної поточної діяльності                                                                | 1 2 3 |
| 100 | Здатність координації дій відповідно до ситуації                                                                | 1 2 3 |
| 101 | Здатність до аналізу та визначення майбутньої діяльності закладом освіти.                                       | 1 2 3 |
| 102 | Здатність до орієнтації на власне майбутнє та закладу освіти                                                    | 1 2 3 |
| 103 | Здатність узгодження перспектив розвитку закладу освіти між власними поглядами та колективу                     | 1 2 3 |
| 104 | Здатність до ретельного планування власної поведінки                                                            | 1 2 3 |
| 105 | Здатність передбачати дії колективу в перспективі                                                               | 1 2 3 |
| 106 | Здатність подивитися на себе з позицій іншої людини                                                             | 1 2 3 |
| 107 | Здатність до адекватної самооцінки                                                                              | 1 2 3 |
| 108 | Здатність до зіставлення власних поглядів й засвоєних соціальних вимог                                          | 1 2 3 |
| 109 | Здатність до самоаналізу                                                                                        | 1 2 3 |
| 110 | Здатність аналізувати ситуацію через дії інших людей                                                            | 1 2 3 |

Ключі до тесту.

Сформованість управлінської компетентності.

Питання: 1, 2, 6, 10, 12, 13, 18, 20, 25, 30, 37, 38, 39, 44, 47, 50, 51

Сформованість рефлексивної компетентності.

Питання: 3, 5, 7, 9, 14, 16, 17, 25, 26, 29, 40, 42, 46, 52, 53, 54, 55

Сформованість професійної компетентності з рефлексивного управління.

Питання: 4, 8, 15, 19, 21, 22, 23, 24, 28, 31, 33, 34, 35, 36, 40, 45, 49

Сформованість професійно важливих якостей.

Когнітивні компоненти.

Питання:

Критичне мислення: 56, 57, 58, 59, 60, 61

Аналітична діяльність: 62, 63, 64, 65, 66, 67

Комунікативна діяльність: 68, 69, 70, 71, 72

Прогнозування: 73, 74, 75, 76, 77, 78

Гнучкість мислення: 79, 80, 81, 82



### Шановний колего!

Вам пропонується вирішити проблемні ситуації, що можуть виникнути в професійній діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу. Для цього необхідно визначити дії керівника у вирішенні запропонованих ситуацій та встановити правильну послідовність цих дій. Перелік можливих варіантів дій надається після проблемних ситуацій.

За кожен правильну відповідь Ви отримуєте 6 балів, за правильну послідовність відповідей – 11 балів.

Наприклад:

| № п/п      | Алгоритм дій щодо вирішення проблемної ситуації |
|------------|-------------------------------------------------|
| Ситуація 1 | 1, 2, 3, 4, ...                                 |

де 1, 2, 3, 4, ... – це перелік можливих Ваших дій та їх послідовність.

**Чи маєте Ви досвід управлінської діяльності закладом освіти**

- ☐ немає
- ☐ до 3-ох років
- ☐ від 3-ох до 10-ти років
- ☐ більше 10 років

**Ситуація 1.** До вас, як керівника загальноосвітнього навчального закладу, прийшли батьки 3 класу з вимогою перевести в інший клас гіперактивного учня, який, на їх думку, заважає вчитися іншим. Вони принесли рішення батьківської ради, з підписами практично всіх батьків класу. У той же час класний керівник проти такого переведу і наводить досить вагомі причини, що цього робити не можна, що хлопчик за останній час досяг вагомих успіхів у навчанні, що цей конфлікт виник через погані стосунки між головою батьківського комітету та батьками учня.

**Ситуація 2.** Вам необхідно створити план роботи навчального закладу на наступний навчальний рік, розробити план управлінських дій з реалізації цього завдання.

**Заповніть таблицю:**

| № п/п      | Алгоритм дій щодо вирішення проблемної ситуації |
|------------|-------------------------------------------------|
| Ситуація 1 |                                                 |
| Ситуація 2 |                                                 |

**Перелік можливих дій вирішення запропонованих проблемних ситуацій:**

1. Доручити вирішувати це питання своїм заступникам і керівникам методичних об'єднань.
2. Зустрітися з учасниками конфлікту та ознайомитися з їх точками зору на ситуацію, що виникла.
3. Розробити календарний план самостійного написання річного плану на наступний навчальний рік.
4. Доручити заступнику з виховної роботи ознайомитися з психологічним кліматом у класному колективі, заручившись дослідженнями психолога навчального закладу.
5. Провести бесіду з класним керівником та вчителями, що працюють у цьому класі, з метою аналізу ситуації та встановлення істинного стану справ.
6. Провести нараду з заступниками, класним керівником, психологом з метою підвести підсумки розгляду ситуації, розробити попередні висновки.
7. Провести попередні бесіди з учасниками конфлікту, ознайомити з результатами розгляду ситуації, ознайомити з попередніми рішеннями.
8. Доручити класному керівнику проаналізувати ситуацію та встановити істинний стан справ у класі.
9. Призначити дату проведення батьківських зборів та визначити, хто і з яким питанням буде виступати на ньому.
10. Відкласти вирішення цього питання на визначений термін.

11. З метою не допустити загострення конфліктної ситуації задовольнити вимоги батьків.

12. Ознайомитися з підсумками попереднього навчального року.

13. Звернутися до директорів шкіл з проханням ознайомитися з планом роботи на наступний навчальний рік їх закладу освіти.

14. Зробити вибірку найкращих цілей, завдань та заходів з виконання річного плану.

15. Визначити пріоритетні цілі наступного навчального року та співвіднести їх з місією навчального закладу взагалі.

16. Вирішити це питання негайно та одноосібно.

17. Звернутися до завідувача міським(районним) відділом освіти з проханням вирішити цю проблему.

18. Делегувати повноваження своїм заступникам за визначеними напрямками плану роботи.

19. Розробити план контролю за виконанням навчального плану.

20. Викликати старосту та спитати її про стан справ у класі, з'ясувати її відношення до ситуації, що склалася.

21. Вивчити нормативні документи та вимоги щодо плану роботи навчального закладу на наступний рік.

22. Визначити основні напрями виступу на педагогічній раді, у якому підвести підсумки минулого року, ознайомити із завданнями на наступний та мотивувати педагогічний колектив на їх виконання.

23. Зустрітися з головним учасником конфлікту і строго попередити про наслідки його дій.

**Дякуємо за відповіді!**

**Ключ:** Ситуація 1 (10, 5, 2, 4, 6, 7, 9)

Ситуація 2 (12, 21, 15, 18, 19, 22)

## МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ МІРИ ВИРАЖЕНОСТІ ВЛАСТИВОСТЕЙ РЕФЛЕКСИВНОСТІ

Завдання: виявлення властивості рівня рефлексивності як передумови розвитку рефлексії як процесу, включеного у діяльність і спілкування. Інструкція: «Вам належить дати відповіді на кілька тверджень опитувальника. У бланку відповідей напроти номера питання проставте, будь ласка, цифру, відповідну вашого варіанту відповіді:

- 1 – абсолютно невірно;
- 2 – невірно;
- 3 – швидше невірно;
- 4 – не знаю;
- 5 – швидше вірно;
- 6 – вірно;
- 7 – абсолютно вірно.

Довго не замислюйтесь над відповіддю. Пам'ятайте, що правильних або  
Текст опитувальника.

1. Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довго думаю про неї, хоче-ся її з ким-небудь обговорити.
2. Коли мене раптом несподівано про щось запитують, я можу відповісти перше, що прийшло в голову.
3. Перш, ніж зняти трубку телефону, щоб подзвонити по справі, я зазвичай подумки планую майбутню розмову
4. Зробивши якийсь промах, я довго потім не можу відволіктися від мис-лей про нього.

5. Коли я розмірковую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що послужило початком ланцюжка думок. 6. Приступаючи до важкого завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.

7. Головне для мене – уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.

8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому хто-небудь не задоволений мною.

9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.

10. Для мене важливо в деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.

11. Мені було б важко написати серйозний лист, якби я заздалегідь не склав план.

12. Я віддаю перевагу діяти, а не розмірковувати над причинами своїх невдач.

13. Я досить легко приймаю рішення відносно дорогої покупки.

14. Як правило, щось задумав, я прокручую в голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.

15. Я турбуюся про своє майбутнє.

16. Думаю, що в безлічі ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою прийшла в голову думкою.

17. Іноді я приймаю необдумані рішення.

18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести його подумки, наводячи все нові і нові аргументи на захист своєї точки зору.

19. Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи над тим, хто в ньому винен, я, в першу чергу, починаю з себе.

20. Перш, ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обдумати і зважити.

21. У мене бувають конфлікти від того, що я часом не можу передугадати, якої поведінки очікують від мене оточують.

22. Буває, що, обдумуючи розмова з іншою людиною, я як би подумки веду з ним діалог. 23. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають у інших людей мої слова і вчинки.

24. Перш, ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити, щоб його не образити.

25. Вирішуючи важке завдання, я думаю над нею навіть тоді, коли займаюся іншими справами.

26. Якщо з ким-те сварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винним.

27. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

### **Обробка результатів.**

З цих 27 тверджень 15 є прямими (номери питань 1, 3, 4, 5, 9, 10, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25). Решта 12 – зворотні твердження, що необхідно враховувати при обробці результатів, коли для одержання підсумкового бали підсумовуються в прямих питаннях цифри, відповідні відповідей випробовуваних, а в зворотних – значення, замінені на ті, що виходять при інверсії шкали відповідей ( $1 = 7$ ,  $2 = 6$ ,  $3 = 5$ ,  $4 = 4$ ,  $5 = 3$ ,  $6 = 2$ ,  $7 = 1$ ).

Отримані бали переводяться у стіни.

З цих 27 тверджень 15 є прямими (номери питань 1, 3, 4, 5, 9, 10, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25). Решта 12 – зворотні твердження, що необхідно враховувати при обробці результатів, коли для одержання підсумкового бали підсумовуються в прямих питаннях цифри, відповідні відповідей випробовуваних, а в зворотних – значення, замінені на ті, що виходять при інверсії шкали відповідей ( $1 = 7$ ,  $2 = 6$ ,  $3 = 5$ ,  $4 = 4$ ,  $5 = 3$ ,  $6 = 2$ ,  $7 = 1$ ). Отримані бали переводяться в стіни

| Стіни        | 0             | 1           | 2            | 3            | 4            | 5            | 6            | 7            | 8            | 9            | 10            |
|--------------|---------------|-------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|---------------|
| Тестові бали | 80 і<br>нижче | 81 –<br>100 | 101 –<br>107 | 108 –<br>113 | 114 –<br>122 | 123 –<br>130 | 131 –<br>139 | 140 –<br>147 | 148 –<br>156 | 157 –<br>171 | 172 і<br>вище |

Результати виконання методики, рівні або більші, ніж 7 стенів, свідчать про високорозвиненої рефлексії. Результати в діапазоні від 4 до 7 стенів – індикатори середнього рівня рефлексивності. Нарешті, показники, менше 4 стенів, – свідчення низького рівня розвитку рефлексивності.

### **Ділова гра 1. «Технологія планування роботи закладу освіти»**

**Мета гри.** Опрацювання усіх управлінських дій, що мають відношення до технології колегіальної розробки річного плану роботи закладу освіти; формування управлінської, рефлексивної, професійної компетентності з рефлексивного управління

**Опис гри.** Ця гра є колективною і багатоетапною, імітує тривалий термін діяльності менеджера освіти та педагогічного колективу під час розробки річного плану. Її дидактична ефективність залежить від зусиль усіх гравців і спрямована на створення моделі процесу розробки річного плану роботи закладу освіти за активної участі педагогічного колективу. Ця гра повинна продемонструвати аналітичну, організаторську та діяльність по координації менеджера освіти під час колективної розробки річного плану закладу освіти. Оскільки планування роботи закладу освіти в реальних умовах здійснюється з урахуванням критичних зауважень щодо його необхідно під час гри використовувати конкретний план роботи реального закладу освіти. Процес планування доволі тривалий. Він охоплює термін з вересня по серпень, у ньому виділяється декілька етапів, що характеризуються активною управлінською діяльністю менеджера освіти. До цих етапів слід віднести: чотири спеціальні наради при керівникові, кожна з яких має своє конкретне призначення у загальному процесі планування.

**Тактика гри** – розігрування отриманих ролей у колективній розробці річного плану роботи закладу освіти. Магістранти обирають зі свого складу гравця-менеджера, який має створити модель управлінської діяльності, необхідної у колективній розробці річного плану роботи. Менеджер обирає інших гравців-заступників, голів та членів комісії з розробки річного плану. Інші магістранти виконують роль спостерігачів-експертів, яким належить дати оцінку розробленої гравцями моделі управлінської діяльності керівника закладу освіти під час колективної підготовки річного плану на новий навчальний рік.

**Інструкція викладачу-керівнику ділової гри «Технологія планування роботи менеджера освіти»:**

- 1) викладач знайомить магістрантів з метою гри, наголошує на складності створення моделі управлінської діяльності керівника ЗНЗ у розробці річного плану та важливості оволодіння діями, що ведуть до професійного удосконалення;
- 2) для виконання ролі керівника обирається найбільш підготовлений у теоретичному плані магістрант;
- 3) забезпечує магістранта річним планом роботи будь-якого закладу освіти, який повинен розглядатися гравцями як поточний план роботи «умовно свого» закладу освіти, допомагає скласти орієнтовний список літератури з проблем планування;
- 4) проводить за необхідності консультації з керівником та головами комісій з розробки конкретних розділів річного плану.
- 5) надає допомогу головам комісій у процесі підготовки робочих засідань;
- 6) у підготовчий період до гри та під час консультацій знайомиться зі змістом та методикою проведення керівником кожної наради та за необхідності надає рекомендації з метою підвищення їх ефективності в загальному процесі розробки річного плану;
- 7) після проведення гри викладач проводить її аналіз: спрямовує хід дискусії шляхом детального обговорення найбільш складних етапів у процесі розробки річного плану роботи закладу освіти
- 8) підводить підсумки дискусії, відповідає на питання, аналізує виступи учасників дискусії та формулює практичні рекомендації.

**Інструкція гравцю, що виконує роль керівника закладу освіти:**

- 1) керівник повинен підготуватися до управління процесом колективної розробки річного плану на наступний рік: вивчити нові педагогічні дослідження з проблем планування; у світлі нових ідей та настанов зробити аналіз власних теоретичних пізнань у цій галузі; визначити можливі нововведення у технологію планування, створити у колективі творчу атмосферу;



- 2) скласти та довести до відома педагогічного колективу перелік новітніх досліджень з питань планування;
- 3) з магістрантів сформувати робочі комісії з розробки окремих розділів річного плану та провести з ними на першій нараді інструктаж;
- 4) ретельно готуватися до кожної наступної наради, аналізувати отриману інформацію між засіданнями, фіксувати зауваження та пропозиції з виконання чинного плану та роботи комісій;
- 5) організовує розробку анкет для вчителів, учнів, батьків зі збору критичної інформації за чинним планом та пропозицій до плану на новий навчальний рік;
- 6) у період між другою та третьою нарадами провести анкетування вчителів, учнів, батьків та опрацювати здобуту інформацію;
- 7) забезпечити інтеграцію всієї отриманої інформації для розробки проекту річного плану роботи на новий навчальний рік та надання його педагогічній раді для затвердження.

#### **Інструкція гравцям-головам комісій:**

- 1) ознайомити комісію з можливими способами розробки річного плану (на основі вивчення нових досліджень з певної проблеми);
- 2) розподілити обов'язки між членами комісії, визначити методи збирання та обліку необхідної для планування інформації, встановити термін виконання завдання;
- 3) періодично контролювати хід збирання та обробки інформації;
- 4) обробити всю інформацію до встановленого керівником терміну;
- 5) забезпечити до встановленого терміну розробку розділу річного плану.

#### **Інструкція спостерігачам-експертам.**

- 1) щоб об'єктивно оцінити управлінські дії, які моделюються гравцем-керівником, з організації колегіального планування роботи закладу освіти на новий навчальний рік, необхідно теоретично підготуватися до проблем технології річного планування;

- 2) оцінити виконання ролей голів комісій з розробки конкретних розділів річного плану. Визначити рівень імітованих дій та вміння перевтілюватися;
- 3) дати оцінку гри в цілому з точки зору удосконалення професійних умінь.

**Регламент гри.** На цю гру відводиться 4 академічні години, 120 хвилин на саму гру та 60 – на аналіз і підсумки. У процесі гри в період між нарадами робиться перерва, а після неї оголошується нова нарада. Увесь час необхідний для проведення чотирьох нарад, гравець-керівник розподіляє на власний розсуд.

Після закінчення гри «Технологія планування роботи закладу освіти» викладач, що проводив заняття, розпочинає дискусію з її аналізу. Спочатку слово надається гравцям-керівникам та головам комісій для самоаналізу дій під час виконання доручених ролей.

**Підсумкова дискусія.** Під час підведення підсумків гри викладач повинен спрямувати аналітичну діяльність усіх магістрантів на розкриття питань, що стосуються проблеми планування роботи закладу освіти:

- 1) оцінка масштабності праці керівника з розробки річного плану роботи та вміння керівника управляти цим процесом;
- 2) знання керівником потенційних можливостей педагогічного колективу та вміння використовувати їх у процесі організації розробки плану роботи закладу освіти в сучасних умовах;
- 3) уміння керівника враховувати конкретні фактори функціонування закладу освіти та тенденції його розвитку;
- 4) використання гравцем-керівником під час розробки плану результатів тематичного та підсумкового педагогічного аналізу
- 5) освітнього процесу, запитів і пропозицій педагогічного колективу, учнів і батьків;
- 6) які нововведення знайшли своє відображення у технології планування, у чому була виявлена творчість керівника, спрямована на вдосконалення процесу планування;
- 7) дати оцінку створеної гравцем-керівником у ході гри моделі управління процесом колегіальної розробки річного плану роботи закладу освіти;

8) яку роль у процесі розробки плану роботи закладу освіти відіграла організаторська та діяльність з контролю керівника закладу освіти.

Після обговорення з магістрантами гри і оцінки її дидактичної ефективності викладач узагальнює підсумки дискусії, робить зауваження, виправляє помилки та формулює практичні рекомендації для магістрантів з проблеми технології планування роботи закладу освіти.

## **Ділова гра 2. «Концепція розвитку закладу освіти»**

**Мета гри.** Формування управлінської, рефлексивної, професійної компетентності з рефлексивного управління; показати, як координаційна діяльність керівника під час підготовки стимулює творчу думку вчителів, спрямовану на створення концепції розвитку закладу освіти.

**Опис гри.** Ця гра є імітаційною та колективною, в якій основна дидактична мета досягається зусиллями всіх гравців. Учасниками гри є керівник закладу освіти, члени педагогічного колективу, представники громадських організацій.

Гра поділяється на підготовчий етап та основний етап.

**Тактика гри** – розігрування гравцями-магістрантами доручених їм ролей, а саме керівника закладу освіти та членів педагогічного колективу. Всі учасники гри діють відповідно до інструкцій.

**Регламент гри.** Гра розрахована на 4 академічні години. На попередній етап відводиться 30 хвилин, на основний етап – 60 хвилин, 60 – на саму гру та 30 хвилин на обговорення та аналіз.

### **Підготовчий етап.**

#### **Інструкція викладачу, який організовує ігрове заняття:**

1) знайомить магістрантів з метою гри, складністю створення моделі управлінської діяльності зі створення концепції закладу освіти;

2) визначає перелік нормативних документів та науково-педагогічної літератури, з якою необхідно ознайомитися магістрантам задля успішного проведення гри;

- 3) призначає з числа магістрантів гравця, який буде виконувати роль керівника закладу освіти, що добре володіє теоретичними знаннями з окресленої проблеми;
- 4) консультує гравця-керівника керівника закладу освіти та учасників гри з проблеми, акцентуючи увагу на більш складних моментах діяльності зі створення концепції розвитку закладу освіти;
- 5) звертає увагу на те, що концепція розвитку закладу освіти повинна відповідати раніше визначеній місії;
- 6) контролює хід вивчення нормативних документів гравцями, спрямує їх дії в необхідному напрямі;
- 7) допомагає гравцю-керівнику скласти та уточнити план управлінських та організаційних дій у підготовчий період;
- 8) перевіряє готовність гравця-керівника закладу освіти до початку гри;
- 9) разом із «керівником» перевіряє готовність кожного гравця до початку гри, за необхідності коригує діяльність гравців.

**Інструкція гравцю, який імітує діяльність керівника закладу освіти:**

- 1) вивчає, аналізує нормативні документи, рекомендовану викладачем літературу з означеної проблеми;
- 2) разом із викладачем визначає доповідачів щодо окремих модулів концепції розвитку закладу освіти, а саме:
  - модуль «Життя та здоров'я»;
  - модуль «Творча особистість»;
  - модуль «Якісна освіта»;
  - модуль «Громадянин України».
- 3) готує доповідь на тему: «Концепція розвитку закладу освіти», висвітлюючи в ході підготовки такі питання:
  - мета створення концепції;
  - принципи реалізації концепції;
  - нормативно-правова база концепції;

- структура та форми реалізації концепції;
- економічний механізм реалізації концепції;
- аналіз стану та тенденцій змін педагогічних систем.

4) контролює хід підготовки до гри, за необхідності консультує гравців у разі виникнення питань з проблеми.

**Інструкція гравцю, який імітує діяльність члена педагогічного колективу закладу освіти та відповідає за підготовку модуля «Життя і здоров'я»:**

- 1) вивчає, аналізує нормативні документи, рекомендовану викладачем літературу з проблеми;
- 2) разом зі своєю творчою групою складає та проводить анкетування вчителів, батьків, учнів з проблеми;
- 3) готує доповідь та пропозиції до змісту модуля «Життя і здоров'я», в процесі підготовки висвітлюючи такі питання:
  - формування в учня розуміння самоцінності життя, компетентного ставлення до власного здоров'я (психологічного, розумового, фізичного, морального);
  - стимулювання позитивної соціальної орієнтації;
  - створення освітньо-реабілітаційного простору;
  - забезпечення сприятливого валеологічного режиму;
  - розвиток творчих можливостей через збереження здоров'я, інтелекту і емоційно-почуттєвої сфери, соціально-особистісної адаптації кожного учня.
- 4) разом з викладачем та гравцем-керівником розробляє доповідь, коригує її, розробляє проект рішення з модуля.

**Інструкція гравцю, який імітує діяльність члена педагогічного колективу закладу освіти та відповідає за підготовку модуля «Творча особистість»:**

- 1) вивчає, аналізує нормативні документи, рекомендовану викладачем літературу з проблеми;
- 2) разом зі своєю творчою групою складає та проводить анкетування вчителів, батьків, учнів з проблеми;

3) готує доповідь та пропозиції до змісту модуля «Творча особистість», у процесі підготовки висвітлює такі питання:

- створення умов для самовизначення та самореалізації учнів;
- оволодіння учнями та вчителями прийомами життєтворчості;
- оволодіння вчителями та учнями прийомами ефективного спілкування та взаємодії;
- забезпечення випускникам шкіл конкурентоспроможності на сучасних ринках праці.

4) разом з викладачем та гравцем-керівником розробляє доповідь, коригує її, розробляє проект рішення з цього модуля.

**Інструкція гравцю, який імітує діяльність члена педагогічного колективу закладу освіти та відповідає за підготовку модуля «Якісна освіта»:**

1) вивчає, аналізує нормативні документи, рекомендовану викладачем літературу з проблеми;

2) разом зі своєю творчою групою складає та проводить анкетування вчителів, батьків, учнів з проблеми;

3) готує доповідь та пропозиції до змісту модуля «Якісна освіта», у процесі підготовки висвітлює такі питання:

- створення психолого-дидактичної системи безперервної освіти для досягнення високих освітніх і творчих рівнів;
- забезпечення позитивної динаміки якості освіти;
- перехід закладу освіти з режиму функціонування в режим саморозвитку;
- забезпечення професійного зростання педагогів.

4) разом з викладачем та гравцем-керівником розробляє доповідь, коригує її, розробляє проект рішення з цього модуля.

**Інструкція гравцю, який імітує діяльність члена педагогічного колективу закладу освіти та відповідає за підготовку модуля «Громадянин України»:**

1) вивчає, аналізує нормативні документи, рекомендовану викладачем літературу з проблеми;

2) разом зі своєю творчою групою складає та проводить анкетування вчителів, батьків, учнів з проблеми;

3) готує доповідь та пропозиції до змісту модуля «Громадянин України», у процесі підготовки висвітлює такі питання:

- інтеграція учнів у соціокультурний простір;
- створення умов для цілісного розвитку особистості учня.

4) разом з викладачем та гравцем-керівником розробляє доповідь, коригує її, розробляє проект рішення з цього модуля.

**Проведення основного етапу гри.** На цьому етапі відбувається розширення засідання членів творчої групи зі створення концепції розвитку загальноосвітнього навчального закладу майбутнього та членів колективу закладу освіти, представників громадських організацій. Кожен з гравців виконує власну роль відповідно до інструкції.

**Інструкція гравцю, який імітує діяльність керівника закладу освіти:**

1) знайомить гравців з регламентом проведення розширеного засідання творчої групи;

2) робить доповідь на тему «Концепція розвитку закладу освіти»;

3) бере участь в обговоренні модулів проекту «Концепція розвитку закладу освіти»;

4) розпочинає обговорення проекту «Заклад освіти майбутнього» після завершення усіх доповідей;

5) пропонує загальний проект рішення з розробки проекту «Концепція розвитку освіти»;

6) аналізує і підводить підсумки всієї гри.

**Інструкція гравцю, який імітує діяльність члена педагогічного колективу закладу освіти та відповідає за розробку одного з модулів ділової гри.**

1) робить доповідь з теми одного з модулів концепції;

2) бере активну участь в обговоренні модуля та відповідає на запитання інших членів педагогічного колективу;

3) пропонує проект рішення з проблеми;

4) бере участь в обговоренні загального проекту концепції «Заклад освіти майбутнього»;

5) вносить свої пропозиції до загального проекту рішення з розробки проекту концепції «Заклад освіти майбутнього».

#### **Інструкція викладачу, який організовує ігрове заняття:**

1) під час проведення гри за необхідності вносить необхідні корективи у її хід;

2) підсумовує обговорення за кожним модулем концепції розвитку;

3) підсумовує обговорення концепції розвитку;

4) аналізує вміння гравця-«керівника» враховувати обставини, під час яких відбувався процес створення концепції;

5) визначає, яку роль під час процесу відіграла організаторська та контролювальна діяльність керівника закладу освіти;

6) після обговорення з магістрантами гри та оцінки її дидактичної ефективності викладач узагальнює підсумки дискусії, робить необхідні зауваження, уточнює та виправляє помилкові трактування окремих питань і формулює практичні рекомендації для магістрантів з проблеми розробки концепції.

#### **Ділова гра 3. «Визначення місії закладу освіти»**

**Місія:** визначити загальні цінності, пов'язані з культурою закладу освіти, узгоджується та підтримується усіма членами педагогічного колективу; має конкретні наслідки для організації

освітнього процесу; спрямовує процес прийняття рішень та роботу закладу освіти; формулюється таким чином, щоб можливо було оцінити, чи було реалізовано місію закладу освіти та якою мірою.

**Мета гри.** формування управлінської, рефлексивної, професійної компетентності з рефлексивного управління менеджера освіти; створення моделі управлінських дій керівника закладу освіти за визначенням цінностей, принципів, у відповідності з якими заклад освіти здійснює свою діяльність.



**Опис гри.** У грі беруть участь усі магістранти, які грають роль членів педагогічного колективу. З магістрантів обирається гравець, що буде виконувати роль керівника закладу освіти. Гра проводиться у два етапи. На першому-теоретичному – гравець, що імітує дії керівника закладу освіти, робить теоретичну довідку, про те, що таке «місія освіти». На другому – практичному – відбувається імітація діяльності педагогічного колективу з визначення місії уявного закладу освіти.

**Тактика гри** – розігрування магістрантами доручених їм ролей, а саме керівника закладу та членів педагогічного колективу. Крім цього, учасники гри поділяються на безпосередніх учасників та спостерігачів-експертів. Серед них повинен бути і викладач, що організує ділову гру. Всі учасники гри діють відповідно до інструкцій.

#### **Інструкція викладачу, який організовує ігрове заняття:**

- 1) знайомить магістрантів з метою гри, складністю створення моделі управлінської діяльності з визначення місії закладу освіти;
- 2) призначає з числа магістрантів гравця, який буде виконувати роль керівника закладу освіти, котрий добре володіє:
- 3) теоретичними знаннями окресленої проблеми, крім цього, призначає спостерігачів-експертів;
- 4) консультує керівника закладу освіти та спостерігачів-експертів з проблеми, акцентуючи увагу на більш складних моментах діяльності з визначення місії закладу освіти;
- 5) після проведення ігрового заняття здійснює його аналіз: спрямовує хід дискусії шляхом найбільш глибокого обговорення складних етапів у процесі визначення місії закладу освіти;
- 6) підводить підсумки дискусії, відповідає на питання, що виникли, аналізує виступи, дискусії та формулює практичні рекомендації.

**Інструкція гравцю, що виконує роль керівника закладу освіти з визначення місії закладу освіти:**

- 1) керівник повинен підготуватися до управління процесом колективної розробки місії закладу освіти;
- 2) вивчити нові педагогічні дослідження проблеми;
- 3) у світлі нових педагогічних ідей та настанов проаналізувати власні знання з проблеми визначення місії ЗНЗ, виявити в ньому позитивні та негативні сторони;
- 4) визначити можливі нововведення та нові технології процесу визначення місії закладу освіти;
- 5) визначити методику проведення колективного визначення місії;
- 6) підготувати доповідь, у якій слід звернути увагу на таких моментах:
  - організація – це група людей з усвідомленими загальними цілями;
  - основна загальна мета організації, що є чітко визначеною причиною її існування, – це місія;
  - місія відображає філософію організації, концепцію її діяльності та розвитку;
  - розроблені на основі місії цілі є критеріями для всього подальшого процесу прийняття управлінських рішень;
  - місія деталізує досвід організації й забезпечує напрями та орієнтири для визначення цілей і стратегій на різних організаційних рівнях;
  - формулювання місії організації повинно визначати: завдання організації з огляду її основних послуг; зовнішнє середовище закладу освіти, що передбачає робочі принципи організації, її культуру, стосунки між працівниками, традиції, новації, рівень спілкування тощо;
  - правильний підхід до вирішення цієї проблеми допоможе закладу освіти не лише згуртувати колектив, але й виділитися з-поміж інших;
  - тривалість здійснення місії може становити як декілька років, так і понад десятиліття.

Після закінчення гри бере активну участь у проведенні дискусії.

### **Інструкція гравцям, які виконують роль членів педагогічного колективу:**

1) учителі теоретично готуються до гри та активно беруть участь у її проведенні;

2) під час гри в результаті напруженої колективної роботи визначають місію загальноосвітнього навчального закладу, базуючись на таких ключових моментах:

- місію необхідно розробляти з огляду на такі чинники: історію закладу освіти, у процесі якої розроблялася її філософія, формувався профіль і стиль діяльності, місце на ринку освітніх послуг тощо; стиль поведінки та спосіб дії управлінського персоналу;

- стан середовища функціонування організації; ресурси, які вона може застосувати для досягнення цілей; специфічні особливості, якими володіє.

- місія деталізує статус закладу освіти, забезпечує напрям та орієнтири для визначення цілей; публічно повідомляє про стратегію поведінки закладу освіти в зовнішньому середовищі, її переконання та цінності; визначає наміри закладу освіти щодо потреб учнів, їх батьків, ринків освіти, технологій; є механізмом, що стимулює закладу освіти до розвитку в обраному напрямі; впливає на формування поглядів вищого керівництва, на довгострокові плани розвитку закладу освіти; знижує ризик недалекоглядного управління та прийняття необґрунтованих рішень;

- полегшує підготовку закладу освіти до майбутніх змін; мотивує працівників до ефективної та злагодженої роботи; дає змогу керівникам середньої ланки структурних підрозділів сформулювати цілі, завдання структурних підрозділів, які б відповідали напрямам і розвитку закладу освіти загалом.

Після закінчення гри беруть активну участь у дискусії.

### **Інструкція гравцям, які виконують роль спостерігачів-експертів:**

1) усі магістранти, що не беруть участі у грі, ведуть спостереження за ходом процесу визначення місії закладу освіти;

2) оцінюють організаційні, аналітичні та координаційні дії, які виконує керівник закладу освіти за реальних умов у обговоренні означеної проблеми;

3) виявляючи педагогічний такт, експерти оцінюють гру в цілому та виконання гравцями ролей;

4) оцінюють роль гри з точки зору удосконалення професійних умінь керівника закладу освіти.

**Регламент гри.** На гру відводиться 2 академічні години: 60 хвилин на проведення теоретичного та практичного блоків, 30 – на проведення дискусії та підведення підсумків. Під час проведення гри «керівник» розподіляє час на теоретичний та практичний блок на власний розсуд.

Після закінчення гри «Визначення місії закладу освіти» викладач, що організує заняття, відкриває дискусію з її аналізом. Спочатку слово надається керівникові закладу освіти для самоаналізу дій під час виконання дорученої ролі.

#### **Загальна дискусія за підсумками гри.**

Підсумки гри викладач підводить під час загальної дискусії, де він повинен спрямувати аналітичну діяльність усіх магістрантів на розкриття питань, що стосуються проблеми визначення місії закладу освіти:

1) оцінка діяльності керівника закладу освіти з визначення місії закладу освіти, його професійні вміння пояснити колективу необхідність виконання такої роботи;

2) знання керівником потенційних можливостей педагогічного колективу та вміння використовувати їх під час організації колективу на певний процес;

3) уміння керівника враховувати обставини, під час яких відбувається цей процес;

4) яку роль відіграла організаторська та контрольна діяльність керівника закладу освіти.

#### **Ділова гра 4. «Стратегічне планування розвитку закладу освіти»**

**Мета гри.** Формування управлінської, рефлексивної, професійної компетентності з рефлексивного управління керівника закладу освіти; створення імітаційної моделі функціональних дій керівника щодо управління та координації процесу стратегічного планування розвитку закладу освіти.

**Опис гри.** Ця гра є імітаційною та колективною грою, в якій основна дидактична мета досягається зусиллями всіх гравців. Учасниками гри є керівник закладу освіти, члени педагогічного колективу, представники громадських організацій.

**Інструкція викладачу, який організовує ігрове заняття:**

- 1) знайомить магістрантів з метою гри, складністю створення моделі управлінської діяльності щодо визначення місії закладу освіти;
- 2) призначає з числа магістрантів гравця, який буде виконувати роль керівника закладу освіти котрий добре володіє теоретичними знаннями з окресленої проблеми, крім того, призначає спостерігачів-експертів;
- 3) консультує керівника та спостерігачів-експертів з проблеми, акцентуючи увагу на більш складних моментах діяльності зі стратегічного планування розвитку закладу освіти;
- 4) звертає увагу на те, що стратегічний план розвитку закладу освіти повинен відповідати раніше визначеній місії;
- 5) після проведення ігрового заняття здійснює його аналіз: спрямовує хід дискусії шляхом глибокого обговорення найбільш складних етапів процесу створення стратегічного плану розвитку закладу освіти.
- 6) підбиває підсумки дискусії, відповідає на питання, що виникли, аналізує виступи дискусії та формулює практичні рекомендації.

**Інструкція для гравця, який виконує роль керівника закладу освіти :**

- 1)вивчити сутність та особливості стратегічного планування розвитку закладу освіти;
- 2)зробити доповідь щодо загальних напрямів створення стратегічного розвитку закладу освіти;
- 3)визначити ефективні методи стимулювання вчителів для процесу аналізу перспектив розвитку;
- 4)визначити, на який термін створюється програма розвитку закладу освіти;
- 5)у процесі моделювання постійно стимулювати вчителів до активної роботи;

6) надати членам педагогічного колективу кілька альтернативних уявлень щодо того, яким бачиться закладу освіти у майбутньому, яким чинном це співвідноситься з місією закладу освіти і потребами громади;

7) обговорити з членами педагогічного колективу та обрати найоптимальніший варіант подальшого розвитку закладу освіти.

### **Інструкція для гравця, який виконує роль члена колективу:**

- 1) вивчити сутність та особливості стратегічного планування розвитку закладу освіти;
- 2) ставити критичні запитання керівнику щодо подальшого розвитку закладу освіти;
- 3) визначити можливі пріоритетні напрями розвитку закладу освіти, шляхом обговорення та конструктивної критики зупинитися на оптимальному;
- 4) у процесі обговорення визначити майбутні цінності, культурний рівень закладу освіти, те, які освітні послуги будуть користуватися попитом, який кваліфікаційний рівень учителя буде потрібний для ефективної праці;
- 5) змодельовати, яким чинном буде ставитися громада до закладу освіти і співпрацювати з ним;
- 6) зробити доповідь з питань технології стратегічного планування;
- 7) у процесі колективного обговорення сприяти створенню стратегічного плану розвитку закладу освіти.

**Регламент гри.** На гру відводиться 2 академічні години: 60 хвилин на проведення самої гри, 30 хвилин на проведення дискусії та підведення підсумків.

Після закінчення гри «Стратегічне планування розвитку закладу освіти» викладач, котрий організує заняття, розпочинає дискусію з аналізу. Спочатку слово надається керівникові закладу освіти для самоаналізу власних дій під час виконання дорученої ролі.

### **Загальна дискусія за підсумками гри.**

Підсумки гри викладач підводить під час загальної дискусії, де він повинен спрямувати аналітичну діяльність всіх магістрантів на розкриття питань, що стосуються проблем стратегічного планування розвитку закладу освіти:

1. Оцінка діяльності керівника закладу освіти зі стратегічного планування розвитку закладу освіти, його професійні вміння пояснити колективу необхідність виконання такої роботи.
2. Знання керівником закладу освіти потенційних можливостей педагогічного колективу та вміння використовувати їх під час організації колективу на певний процес.
3. Уміння керівника закладу освіти враховувати обставини, в яких відбувається цей процес.
4. Яку роль відіграла організаторська та контролювальна діяльність керівника закладу освіти.

### **Методика рівня вираженості та спрямованості рефлексії М. Гранта**

М. Грантом розроблений дослідний опитувальник, що дозволяє оцінити рівень вираженості і спрямованість рефлексії суб'єкта.

Опитувальник складається з двох шкал – саморефлексії і соціорефлексії.

Кожна шкала включає в себе 10 прямих і зворотних тверджень, кожне з яких, у свою чергу, оцінюється за 6 бальною шкалою:

1 – абсолютно не згоден, 2 – не згоден, 3 – скоріше не згоден, 4 – скоріше згоден. 5 – згоден, 6 – абсолютно згоден.

Таким чином, в результаті діагностики виходять два показники – саморефлексії і соціорефлексії, що варіюються від 10 до 60 балів. Аналізується співвідношення двох форм рефлексії. Найбільш «адаптованим» вважається середній рівень саморефлексії і високий або вище середнього рівень соціорефлексії.

#### **Саморефлексія**

1. Я схильний аналізувати свої почуття.
2. Я рідко замислююсь над причинами своєї поведінки.
3. Як правило, я просто поступаю по ситуації, не роздумуючи.
4. Мені важливо розуміти, як працює моя думка.
5. Я часто роздумую, чому поступаю так чи інакше.
6. Я зазвичай прислухаюся до своїх внутрішніх відчуттів.
7. Я завжди оцінюю свої почуття і вчинки.
8. Коли я працюю, я ретельно контролюю свої дії.
9. За характером я людина, схильна до самоаналізу.
10. Я люблю проводити час наодинці з собою.

Твердження: 2 і 3 є зворотними.

#### **Соціорефлексія**

1. Поведінка інших людей часто спантеличує мене.
2. Я легко прогножую слова і вчинки знайомих людей.



3. Дуже важливо розуміти мотиви поведінки інших людей.
4. Думка оточуючих дуже важливо для мене
5. Мені нецікаво, які почуття викликають у інших людей мої слова і вчинки.
6. Мені неважко управляти ходом бесіди або переговорів.
7. Я можу свідомо справити на іншу людину потрібне мені враження.
8. Мені буває важко зрозуміти почуття інших, навіть близьких мені людей.
9. Я люблю спостерігати за поведінкою оточуючих людей.
10. Справжні мотиви поведінки людей практично неможливо розкрити.

Твердження: 1, 5, 8, 10 є зворотними.

**Опитувальник «Потреба в спілкуванні» (Ю. М. Орлов)**

Інструкція:

Прочитайте твердження. Якщо ви погоджуєтеся з ним, то вкажіть «так», якщо ж не згодні – «ні».

Зважайте на те, що твердження дуже короткі і не можуть містити в собі всіх необхідних подробиць.

Уявіть типову ситуацію. Можливо, що деякі твердження вам важко буде пов'язати зі своїм життям. І в цьому разі все ж таки спробуйте відповісти «так» або «ні».

Не намагайтеся справити про себе заздалегідь прихильне враження. Вільно висловлюйте свою думку. Хороших або поганих відповідей тут не існує.

1. Я отримую задоволення, коли беру участь у різних урочистостях.
2. Я не можу стримати свої бажання навіть тоді, коли вони суперечать бажанням моїх друзів.
3. Мені подобається виявляти до когось свою прихильність.
4. Я зацікавлений у тому, щоб завоювати вплив на людину, ніж її дружбу.
5. Я відчуваю, що в стосунках з друзями в мене більше прав, ніж обов'язків.
6. Коли я дізнаюся про успіхи мого товариша, у мене чомусь погіршується настрій.
7. Щоб бути задоволеним собою, я мушу кому-небудь у чомусь допомогти.
8. Мої турботи зникають, коли я опиняюся серед товаришів по навчанню.
9. Мої друзі мені вже набридли.
10. Коли я роблю важливу роботу, присутність людей мене дратує.
11. У безвихідному становищі я говорю тільки ту частину правди, яка, на мою думку, не зашкодить моїм друзям і знайомим.
12. У важкій ситуації я думаю не стільки про себе, як про близьку мені людину.
13. Неприємності в друзів викликають у мене таке співчуття, що я можу занедужати.
14. Мені приємно допомагати іншим, навіть тоді, коли це завдає мені багато клопоту.

15. Поважаючи друга, я можу погодитися з його думкою, навіть якщо він помиляється.
16. Мені більше подобаються пригодницькі оповідання, ніж романи про кохання.
17. Сцени насильства в кіно викликають у мене огиду.
18. На самоті я відчуваю тривогу і напруженість більше, ніж тоді, коли 86 перебуваю серед людей.
19. Я вважаю, що найбільшою радістю в житті є спілкування.
20. Мені шкода безпритульних кішок і собак.
21. Я волію мати менше друзів, але більше близьких людей.
22. Я люблю бувати серед людей.
23. Я довго хвилююся після сварки з близькими.
24. У мене значно більше близьких друзів, ніж у інших.
25. Я більше прагну досягти успіхів у змаганні з іншими людьми, ніж дружити з ними.
26. Я більше довіряю власній інтуїції і уявленням про людей, ніж судженням про них інших.
27. Я віддаю більшу перевагу матеріальному добробуту і благополуччю, ніж радощам спілкування з приємними людьми.
28. Я співчуваю людям, у яких немає близьких друзів.
29. Щодо мене люди часто невдячні.
30. Я люблю розповіді про безкорисливу дружбу.
31. Задля друга я можу пожертвувати своїми інтересами.
32. У дитинстві я був у товаристві, яке завжди трималося разом.
33. Коли б я був журналістом, то із задоволенням писав би про силу дружби.

Опрацювання та аналіз результатів Порівняйте свої відповіді з ключем. За кожен збіг нараховується один бал. Ключ до тесту: 1 (+), 2 (+), 3 (–), 4 (–), 5 (–), 6 (–), 7 (+), 8 (–), 9 (–), 10 (–), 11 (+), 12 (+), 13 (+), 14 (+), 15 (–), 16 (–), 17 (+), 18 (+), 19 (+), 20 (+), 21 (+), 22 (+), 23 (+), 24 (+), 25 (–), 26 (+), 27 (–), 28 (+), 29 (–), 30 (+), 31 (–), 32 (+), 33 (+). Оцінюючи результати тестування, слід враховувати гендерні

відмінності, тобто різні показники для чоловіків і жінок. Це пояснюється тим, що рівень потреби в спілкуванні у жінок дещо вищий, ніж у чоловіків.

Низький рівень (0–21 бали чоловіки; 0–23 бали жінки). Для вас характерне бажання після роботи або навчання хоч трішки побути на самоті. Часто ви не готові до встановлення контактів з великою кількістю людей. У спілкуванні ви офіційні та стримані, намагаєтесь підтримувати дистанцію між собою та співрозмовником.

Рівень нижче за середній (22–23 чоловіки; 24–26 жінки). Ви спілкуєтесь з людьми залежно від ситуації та настрою: інколи із задоволенням, інколи уникаєте спілкування, шукаєте самотності. Ви любите спілкуватися з близькими, давніми знайомими, товаришами, але вас часто дратує велика гомінлива компанія, необхідність перебувати серед малознайомих людей.

Середній рівень (24–25 балів чоловіки; 27–28 балів жінки). Ви достатньо комунікабельні. Намагаєтесь підтримувати та відновлювати хороші стосунки з людьми. У вас значна потреба в позитивних, емоційно насичених контактах. Ви намагаєтесь ближче познайомитися з людьми, допомагати їм, особливо цінуєте своїх близьких друзів.

Рівень вище за середній (26–28 балів чоловіки; 29–30 балів жінки). Ви любите спілкуватися, схильні завжди розширювати сферу контактів і встановлювати добрі стосунки з багатьма людьми. Ви намагаєтесь бути в центрі уваги, бути «душею» компанії. Ви прагнете допомагати іншим і здатні прощати їм задля збереження хороших стосунків.

Високий рівень (29 балів і вище у чоловіків; 31 бал і вище у жінок). Вам притаманне постійне бажання встановлювати дружні стосунки, потреба в численних контактах і знайомствах, у розширенні сфери свого спілкування. Ви схильні до участі в спільних масових заходах, метою яких є хороший настрій і налагодження теплих взаємин. Вас приваблюють багатолюдні натовпи, гуляння, де багато вражень і подій.

**Методика діагностики оцінки самоконтролю в спілкуванні (М. Снайдер)**

Інструкція для учасників опитування: Уважно прочитайте десять речень, які описують реакції на деякі ситуації. Кожне з них ви повинні оцінити як правильне чи неправильне залежно від своєї реакції. Якщо речення здається вам правильним чи переважно правильним, поставте поруч з його порядковим номером букву «П», якщо неправильним чи переважно неправильним – букву «Н».

1. Мистецтво наслідувати інших здається мені складним.
2. Я, мабуть, міг би клеїти дурня, щоб привернути до себе увагу чи потішити оточуючих.
3. Я міг би стати непоганим актором.
4. Іншим людям іноді здається, що я відчуваю щось глибше, ніж це є насправді.
5. У компанії я рідко опиняюся в центрі уваги.
6. У різних ситуаціях, спілкуючись з різними людьми, я поводжу себе по-різному.
7. Я можу наполягати лише на тому, в чому глибоко переконаний.
8. Щоб мати успіх у справах і стосунках з людьми, я намагаюсь бути таким, яким мене воліють бачити.
9. Я можу бути доброзичливим із людьми, яких я не терплю.
10. Я не завжди такий, яким здаюсь.

Опрацювання результатів: По одному балу нараховується за відповідь «Н» на питання 1, 5 і 7 і за відповідь «П» на всі інші.

Підрахуйте суму балів. Якщо Ви відверто відповідали на запитання, то про Вас можна сказати таке:

0 – 3 бали – Ви людина з низьким комунікативним контролем. Ваша поведінка стійка і Ви не вважаєте потрібним змінюватися залежно від ситуацій. Ви здатні до

щирого самовираження у спілкуванні. Деякі вважають Вас – незручним у спілкуванні саме через Вашу прямотинність.

4 – 6 балів – у вас середній комунікативний контроль. Ви щирі, але не стримані у своїх емоційних проявах, проте зважаєте у своїй поведінці на думку оточуючих вас людей.

7 – 10 балів – у вас високий комунікативний контроль. Ви легко входите у будь-яку роль, гнучко реагуєте на зміни ситуації, добре відчуваєте і навіть можете передбачити враження, яке справляєте на оточуючих.

Люди з високим комунікативним контролем, за М. Снайдером, постійно за собою слідкують, добре знають, де і як себе поводити, керують виявленням своїх емоцій. Проте одночасно з цим у них утруднена спонтанність самовиявлення, вони не люблять не прогнозованих ситуацій. Їхня позиція «Я такий, яким є саме тепер». На влучну думку В. Ярчука [5], такі люди нагадують «хамелеона», який змінюється відповідно до очікувань оточуючих.

Люди з низьким комунікативним контролем більше безпосередні та відкриті, вони мають стійкіше «Я», мало схильні до змін у різноманітних ситуаціях, не зважають на очікування навколишніх людей. Тому оптимальним вважається середній рівень комунікативного контролю.

## Ситуаційні завдання

### Ситуаційне завдання № 1.

Директор школи усвідомив, що у колективі працює педагог, який має непересічні лідерські здібності і є неформальним лідером у колективі. Тобто є потенційним конкурентом директора школи.

Як правильно побудувати виробничі відносини з таким педагогом?

### Ситуаційне завдання № 2.

Кінець серпня. У кабінет директора школи приходять 18 учнів 10 класу разом з батьками (всього у класі – 28 учнів) і просять призначити класним керівником не Ірину Федорівну, а Любов Іванівну ( минулого року на паралелі було три дев'ятих класи, при формуванні десятих класів стало два, зміна класних керівників була неминучою).

Якими мають бути дії директора школи?

### Ситуаційне завдання № 3.

У педагогічному колективі вже неодноразово порушували питання необхідності загального обговорення змісту річного плану на наступний навчальний рік. Педагоги скаржилися, що адміністрація планує, їх ні про що не запитує, а вони лише виконують. Цього навчального року Ви як керівник вирішили запровадити колегіальний підхід до визначення пріоритетів роботи школи та складання змісту річного плану на наступний навчальний рік.

Запропонуйте модель колективного обговорення змісту річного плану на наступний навчальний рік. Доведіть її ефективність.

### Ситуаційне завдання № 4.

У колективі працює педагог, який провокує постійні конфліктні ситуації, пов'язані з виконанням роботи.

Які, на Вашу думку, повинні бути при цьому дії керівника?

**Ситуаційне завдання № 5.**

При виконанні важливого завдання Ви, як керівник, допустилися помилки.

Чи має право керівник на помилку? Чи повинен керівник визнавати свої помилки при підлеглих, якщо так, то як краще це зробити?

**Ситуаційне завдання № 6.**

На уроці фізкультури під час гри з м'ячем, Єгор випадково влучив Юлії в ногу.

Наступного дня до Вас, як до керівника, зранку звернулася мама дівчинки з заявою про те, що Єгор проявляє агресивну поведінку, навмисно травмував Юлію на уроці фізкультури. Мати вимагає перевести хлопчика до іншого закладу (паралель 5-го класу в даному закладі відсутня), інакше, до того часу, доки Єгор в даному класі, Юлія відвідувати школу не буде.

Проаналізуйте поведінку мами. Запропонуйте свій варіант розв'язання психолого-педагогічної ситуації.

**Ситуаційне завдання № 7.**

Заступники директора школи мають великий досвід управлінської роботи, але гальмують інноваційні проекти в закладі освіти, при цьому уміють переконливо доводити свою правоту.

Як вплинути на таких заступників?

**Ситуаційне завдання № 8.**

У п'ятому класі закладу загальної середньої освіти є учень, у якого певні проблеми з поведінкою. Вкотре батьки класу приходять до директора школи з проханням забрати учня з їхнього класу. При цьому зауважують, що, якщо так не станеться, то будуть скаржитися начальнику відділу освіти.

Якими мають бути подальші дії директора школи, щоб конструктивно розв'язувати проблему?

**Ситуаційне завдання № 9.**

На класних батьківських зборах 3-го класу, класний керівник запропонувала провести ремонт класної кімнати. Батьківським активом було підтримано дане



рішення. Крім того, було вирішено закупити нові парти для дітей та відеопроєктор. 5 батьків з 28 з даним рішенням не погодилися і відмовилися здавати кошти

Через два тижні після батьківських зборів до Вас, як до керівника, звернулися 2 батьків дітей, які не погодилися здавати кошти з заявою про те, що у класного керівника упереджене ставлення до їх дітей, дітям занижуються оцінки.

Якими мають бути дії директора школи? Запропонуйте свій варіант розв'язання психолого-педагогічної ситуації.

## СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

*Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дисертації*

1. Немченко С. Г., Голік О.Б. Рефлексивна культура : колективна монографія. Riga : LAP Lamberg Academic Publishing, 2018. 200 с.
2. Немченко С.Г. Теоретичні і методичні засади підготовки керівника загальноосвітнього навчального закладу до рефлексивного управління у педагогічних університетах: монографія. Бердянськ : Видавець Ткачук О.В., 2017. 408 с.
3. Немченко С.Г. Рефлексивне управління загальноосвітньою школою : навчальний посібник. Донецьк : вид-во «ЛАНДОН – ХХІ», 2010. 230 с.
4. Немченко С.Г., Лебідь О.В. Рефлексивна культура як інваріанта якісного прояву професійної культури керівника закладу освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах*. Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2009. Вип.4 (57). С. 338 -343.
5. Немченко С.Г. Методологічні проблеми пошуку нової управлінської парадигми. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету*. Педагогічні науки. Бердянськ : БДПУ, 2009. №4. С. 258-262.
6. Немченко С.Г. Принципи рефлексивного управління загальноосвітньою школою. *Молодь і ринок*. 2009. №8 (55). С.74-77
7. Немченко С.Г., Лебідь О.В. Фахова підготовка магістрів управління навчальними закладами як основа їх професійного становлення. *Молодь і ринок*. 2009. №12 (59). С.69-73
8. Немченко С.Г., Лебідь О.В. Інтегративна сутність рефлексивної культури майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу. *Наука і освіта*. 2010. № 7. URL: [https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2010/7\\_2010/47.pdf](https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2010/7_2010/47.pdf)
9. Немченко С.Г. Нові орієнтири магістерської підготовки майбутніх керівників загальноосвітньої школи. *Збірник наукових праць Бердянського*

державного педагогічного університету. Педагогічні науки. Бердянськ: БДПУ, 2010. №3. С. 285-291.

10. Немченко С.Г. Особливості діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу при рефлексивному управлінні. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія. 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. Вип.14 (24). С. 312-316.

11. Немченко С.Г. Методологічні проблеми пошуку сучасної управлінської парадигми. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. Вип.19 (29). С. 31-34.

12. Немченко С.Г., Лебідь О.В. Створення рефлексивного середовища магістратури як умова ефективної підготовки майбутнього керівника навчального закладу. *Молодь і ринок*. 2013. № 12 (107). С. 63–66.

13. Немченко С.Г. Концепція спрямованої самоорганізації магістранта – майбутнього керівника навчального закладу. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2013. Vol.9. P. 97-102.

14. Немченко С.Г. Особливості підготовки майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до рефлексивного управління. *Молодь і ринок*. 2014. № 11 (118). С. 161–165.

15. Немченко С.Г. Визначення поняття «рефлексія». *Молодь і ринок*. 2014. № 12 (119). С. 104–107.

16. Немченко С.Г. Роль рефлексії в діяльності. *Scientific journal Virtus*. 2014. №1. С. 78–80.

17. Немченко С.Г. Порівняльна характеристика традиційного і рефлексивного управління. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*. Бердянськ : БДПУ, 2014. Вип 3. С.217-222.

18. Немченко С.Г. Сутність механізму процесу рефлексії та його структура. *Молодь і ринок*. 2015. № 1 (120). С. 63–66.

19. Немченко С.Г. Ретроспективний аналіз першого періоду становлення системи професійної підготовки керівників навчальними закладами (організаційно-

номенклатурний (1917-1930 рр.). *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*. Бердянськ : БДПУ, 2015. Вип. 1. С.173-178.

20. Немченко С.Г. Ретроспективний аналіз другого періоду становлення системи професійної підготовки керівників навчальними закладами (регламентно-контролюючий (1930-1960 рр.). *Молодь і ринок*. 2015. № 2 (121). С. 57–62.

21. Немченко С.Г. Ретроспективний аналіз третього періоду становлення системи професійної підготовки керівників навчальними закладами (функціонально-адміністративний (1960-1990 рр.). *Молодь і ринок*. 2015. № 3 (122). С. 77–83.

22. Немченко С.Г. Ретроспективний аналіз шостого періоду становлення системи професійної підготовки керівників навчальним закладом (з 2001 року до наших днів). *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*. Бердянськ: БДПУ, 2015. Вип.3. С. 209-219.

23. Немченко С.Г. Сторітеллінг як метод підготовки майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до рефлексивного управління. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*. Бердянськ: БДПУ, 2015. Вип.2. С. 182-189.

24. Немченко С.Г. Бриколаж як метод підготовки майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до рефлексивного управління. *Scientific journal Virtus*. 2017. №18. С. 106–108.

25. Богданов І., Лисаков С., Немченко С., Крижко В. Ідея провідництва в управлінні вищою освітою. *Вища освіта України*. 2018. № 1. С. 11-20.

26. Немченко С.Г., Лебідь О.В. Впровадження ідей синергетики у процес підготовки майбутніх керівників загальноосвітнього навчального закладу до рефлексивного управління. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2013. I (7), Issue : 14. P. 165–169.

27. Немченко С.Г. Лебедь О.В., Підготовка будучого керівника навчального закладу до рефлексивного управління – стратегічному управлінню магістратурі педагогічного університету. *European Applied Sciences*. Stuttgart, Germany, 2013. №11. Vol.1. P. 73–75

28. Nemchenko S. Features and differences between the two types of management school: traditional and reflexive. *European Science Review Scientific*. Vienna, 2014. № 1(January-February). P. 76-81.
29. Nemchenko S. Creating a reflexive environment of master course as a condition of effective training of a future head of an educational institution. *French Journal of Scientific and Educational Research*. Paris, 2014. No.2 (12), July-December. Vol. II. P.436-441.
30. Nemchenko S. The system forming role of reflection in strategic management of an educational institution. Types of reflexive management. Science and Education a New Dimension. *Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2014. II (15), Issue: 30. P. 20–22.
31. Nemchenko S. Traditional and reflexive management of an educational institution: peculiarities and differences. *Austrian Journal of Humanities and Social Scinces*. Vienna, 2014. № 11-12 (November-December). P. 123-126.
32. Nemchenko S. Periodization of the process of formation and development of the system of training of leaders of general educational institutions. Science and Education a New Dimension. *Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2015. III (24), Issue: 48. P. 15–17.
33. Nemchenko S. The role of reflection in activity. *Harvard Journal of Fundamental and Applied Studies*. 2015. No.1. (7) (January-June).Vol. VIII. P.383-388.
34. Nemchenko S. Storytelling as a method preparation of future heads of general educational institutions to reflexive management. *The scientific heritage*. Budapest, 2016. №7 (7). URL: <http://tsh-journal.com/wp-content/uploads/2017/01/VOL-2-No-7-7-2016.pdf>
35. Nemchenko S., Golik O. «Scribing» as a method of training of a general educational institution`s future leader to reflexive management. *Journal Association 1901 «SEPIKE»*. 2017. Edition 16. P. 51-58.
36. Nemchenko S., Golik O. «Bricolage» – Method of Reflexive Management Training for General Educational Institutions’ Future Leaders. *British Educational Research Journal*. 2018. Issue 6 (2), December. Vol. 44. P.1481-1486.

37. Nemchenko S., Starokogko O. The mechanism of using the principle of polyparadigmality in the reflexive management of an educational institution. *American Journal of Education*. 2018. No.4 (2), August. Vol. 124. P.925 – 930.

*Опубліковані праці апробаційного характеру*

38. Немченко С.Г. Методологічні проблеми пошуку нової управлінської парадигми. *Навчання, виховання та розвиток*. : матер. Всеукр. психолого-пед. Деміденківських читань (м. Бердянськ, 12-13 березня 2009 р.). Бердянськ: БДПУ, 2009. С. 49-51

39. Немченко С.Г. Рефлексивна підготовка магістрів управління у контексті зміни освітньої парадигми. *Навчання, виховання та розвиток* : матер. Всеукр. психолого-пед. Деміденківських читань. (м.Бердянськ, 12 березня 2010 р.). Бердянськ: БДПУ, 2010. С. 35-36

40. Немченко С.Г. Рефлексивне управління процесом створення конкурентно спроможного загальноосвітнього навчального закладу. *Форми і способи забезпечення сталого розвитку приморських територій* : матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Бердянськ, 31 травня – 2 червня 2012 р.). Бердянськ: БДПУ, 2012. С. 373-375.

41. Немченко С.Г. Підготовка магістранта до рефлексивного управління загальноосвітнім навчальним закладом. *Актуальні питання, проблеми та перспективи розвитку гуманітаристики у сучасному інформаційному просторі* : національний та інтернаціональний аспекти. Матер. IV Міжнар. наук.-практ. конф.(м. Рубіжне-Луганськ-Житомир-Новочеркаськ-Баку-Ніш-Зелена Гура, 30-31 травня 2013 р.). Луганськ: СЛУ ім. В. Даля, 2013. Ч.ІІІ. С.204-206.

42. Немченко С.Г. Подготовка будущего руководителя учебного заведения к рефлексивному управлению. *Fundamental and applied sciences today*: материалы междунар. науч.-практ. конф. (г. Москва, 25-26 июля 2013 г.).Vol.2. Москва, 2013. Р. 77-81.

43. Немченко С.Г. Синергетические основы рефлексивного управления общеобразовательным учебным заведением. *Topical areas of fundamental and applied*

resersh II. Матер. II междунар. науч.-практ. конф.(г.Москва, 10-11 октября 2013 г.). Москва. 2013. Vol.2. P. 40 -46.

44. Немченко С.Г. Процес рефлексивного управління загальноосвітньою школою. *Наука XXI століття: відповіді на виклики сучасності*: зб.наук.ст. I Міжнар.наук.-практ.конф. (м. Бухарест, 17 травня 2013р.). Бухарест, 2013. Ч.III. С. 63-67.

45. Немченко С.Г., Лебідь О.В. Системообразующая роль рефлексии в стратегическом управлении учебным заведением. *Обучение и воспитание: методика и практика 2013/2014 учебного года*: сб. матер. IX Междунар. науч.-практ. конф.(г. Новосибирск, 22 ноября 2013 г.). Новосибирск: ЦРНС, 2013. С. 211-216.

46. Nemchenko S. G., Lebed O.V. Using the synergy of ideas in the preparation of the future head of the institution to the strategic management in a master's degree program of pedagogical university. *Global Science and Innovation* : materials of the I International Scientific Conference ( Chicago, December 17-18<sup>th</sup>, 2013). Chicago, USA, 2013. Vol. II. P. 283–286.

47. Nemchenko S. G., Lebed O.V. Peculiarities of training of educational institutions directors to reflexive control in conditions of master's programme. *European Science and Technology* : materials of the VI international research and practice conference. (Munich, December 27<sup>th</sup> – 28<sup>th</sup>, 2013). Munich, Germany, 2013. P. 45–48.

48. Немченко С.Г. Роль процесу цілепокладання в рефлексивному управлінні. *Адаптивні системи управління в освіті* : зб. матеріалів IV Всеукр. наук. форуму. (м. Харків, 24 – 28 січня 2019 р.). Харків : ФОП Озеров Г.В., 2019.С. 27–29.

49. Немченко С.Г. Цикл рефлексивного управління в діяльності керівника закладу освіти. *Адаптивні процеси в національній системі освіти*: зб. матер. V Всеукр. наук. форуму (м. Харків, 30 – 31 січня 2020 р.).Харків : Мачулин., 2020. С. 35–36.

*Опубліковані праці, які додатково відображають результати дисертації*

50. Немченко С.Г., Голік О.Б., Кривильова О.А., Лебідь О. В. Управління навчальним закладом: підручник для студентів вищих навчальних закладів. Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2012. 516 с. (Затверджено Міністерством освіти і науки,

молоді та спорту України як підручник для студентів вищих навчальних закладів (лист № 1/1 –13287 від 15.08.12).

51. Немченко С.Г., Голік О.Б., Лебідь О.В. Педагогіка вищої школи : підручник для студентів вищих навчальних закладів. Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2014. 534 с. (Затверджено Міністерством освіти і науки України як підручник для студентів педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів (лист № 1/11 – 4185 від 25 березня 2014 року).

52. Немченко С.Г. Континіум підготовки керівників освіти. *Управління освітою: рефлексивний підхід*: колективна монографія / За.ред. проф. В. В. Крижка. Бердянськ: Видавець Ткачук О. В. 2016. С. 91–255.

53. Немченко С.Г. Методологування провідництва. *Генеza провідництва в освіті*: колективна монографія / за заг.ред. І.Т. Богданова. К: Освіта України. 2020. С. 228–255.

Відомості про апробацію результатів дисертації: міжнародні науково-практичні конференції:

– міжнародних – «Topical areas of fundamental and applied resersh II» (Москва, 2012), «European Science and Technology» (Munhin, 2013), «Наука XXI століття: відповіді на виклики сучасності»(Бухарест, 2013), «Обучение и воспитание : методики и практика 2013/2014 учебного года», (Новосибирск, 2013), «Fundamental and applied sciences today» (Москва, 2013). «Global Science and Innovation» ( Chicago, 2013), «Актуальні питання, проблеми та перспективи розвитку гуманітаристики у сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти» (Рубіжне-Луганськ-Житомир-Новочеркаськ-Баку-Ніш-ЗеленаГура, 2013).

– усеукраїнських – «Навчання, виховання та розвиток». (Бердянськ. 2009); «Навчання, виховання та розвиток». (Бердянськ. 2010); «Проблеми та перспективи розвитку інженерно-педагогічної освіти» ( Бердянськ, 2010), «Форми і способи забезпечення сталого розвитку приморських територій». (Бердянськ. 2012); «Управлінське забезпечення конкурентноспроможності закладу освіти в нових соціальнокультурних умовах» (Запоріжжя, 2014), «Актуальні питання підготовки



майбутніх фахівців педагогічної освіти в умовах освітніх трансформацій» (Мелітополь, 2017), «Сучасна управлінська думка: нові підходи та парадигми» (Бердянськ, 2019) «Адаптивні системи управління в освіті(Харків 2019) «Адаптивні процеси в національній системі освіти» (Харків, 2020).



**ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА**

**МІНІСТЕРСТВА ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

вул. Шевченка, 1, м. Кропивницький, 25006, тел. (0522) 32-08-89, факс (0522) 32-08-89  
E-mail: mails@kspu.kr.ua, код ЄДРПОУ 02125415

*02 листопада 2020* № *328/1-н*

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Немченко Сергія Геннадійовича на тему: «Теоретичні та методичні засади підготовки  
менеджера освіти до рефлексивного управління» на здобуття наукового ступеня  
доктора педагогічних наук за спеціальністю  
13.00.04 – теорія та методика професійної освіти**

Апробація результатів дисертаційного дослідження Немченко Сергія Геннадійовича відбувалась на базі Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка протягом 2018/2020 навчальних років. Головну увагу при цьому було спрямовано на те, щоб реалізувати на практиці основні ідеї, теоретичні положення і висновки дослідження, яке підіймає актуальну проблему рефлексивного управління та процесу підготовки до нього.

У межах дослідження проведено опитування магістрантів, які навчаються за спеціальністю «Управління навчальним закладом» на констатувальному і контрольному етапах педагогічного експерименту за авторською методикою дисертанта.

Результати дослідження Немченко Сергія Геннадійовича підручники: «Управління навчальним закладом» і «Педагогіки вищої школи», навчальний посібник «« Рефлексивне управління загальноосвітньою школою», монографія « Теоретичні і методичні засади підготовки керівника загальноосвітнього навчального закладу до рефлексивного управління у педагогічних університетах», колективну монографію «Управління освітою: рефлексивний підхід» за участю дисертанта, використані в освітньому процесі кафедри під час підготовки майбутніх фахівців спеціалізації «Управління навчальним закладом».

Результати роботи дозволяють зазначити статистично значущу позитивну динаміку у рівні сформованості готовності менеджера освіти до рефлексивного управління.

Запропоновані автором матеріали отримали високу оцінку викладачів і студентів та в подальшому використовуватимуться в освітньому процесі Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Результати впровадження дисертаційного дослідження Немченко С. Г. обговорено та схвалено на засіданні кафедри педагогіки та менеджменту освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (протокол № 3 від 29 жовтня 2020 р.).

Довідку видано для подання за місцем захисту дисертаційного дослідження.

**Проректор з наукової роботи**



**Сергій МИХИДА**

Міністерство освіти  
і науки України

**УКРАЇНСЬКА ІНЖЕНЕРНО-  
ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ**

вул. Університетська, 16,  
м. Харків, 61003, Україна



Тел.: (057)731 28 62; факс: (057)731 32 36  
E-mail: [rektor@uipa.edu.ua](mailto:rektor@uipa.edu.ua)  
<http://uipa.edu.ua>  
Код ЄДРПОУ 02071228

Ministry of Education  
and Science of Ukraine

**UKRAINIAN ENGINEERING  
PEDAGOGICS ACADEMY**

Universytets'ka str. 16,  
Kharkiv, 61003. Ukraine

05.02.2011 № 107-04-11  
На № \_\_\_\_\_

### ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Немченка Сергія Геннадійовича на тему: «Теоретичні та методичні засади підготовки менеджера освіти до рефлексивного управління» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти.

Апробація результатів дисертаційного дослідження Немченка Сергія Геннадійовича відбувалася на базі Української інженерно – педагогічної академії. Головну увагу було спрямовано на те, щоб реалізувати на практиці основні ідеї, теоретичні положення і висновки дослідження, яке підіймає актуальну проблему рефлексивного управління та процесу підготовки до нього менеджера освіти.

У межах дослідження, за авторською методикою дисертанта, проведено діагностування здобувачів другого рівня вищої освіти Української інженерно – педагогічної академії, які навчаються за спеціальністю 073 «Менеджмент», освітньо-професійна програма «Управління закладом освіти»,

Розроблені дисертантом навчально-методичні матеріали: підручник «Управління навчальним закладом», навчальний посібник «Рефлексивне управління загальноосвітньою школою», монографію « Теоретичні і методичні засади підготовки керівника загальноосвітнього навчального закладу до рефлексивного управління у педагогічних університетах», колективну монографію «Управління освітою: рефлексивний підхід», було використано в освітньому процесі підготовки майбутніх фахівців спеціальності 073 «Менеджмент» освітньо-професійної програми «Управління закладом освіти». Ці матеріали характеризуються достатньою повнотою теоретичного та методичного змісту.

Результати дослідження дозволяють зазначити статистично значущу позитивну динаміку у рівні готовності майбутніх менеджерів освіти до рефлексивного управління.

Практика довела, що авторська система підготовки менеджера освіти до рефлексивного управління в умовах магістратури може бути рекомендованою до впровадження в освітній процес закладів вищої освіти.

Проректор з наукової роботи



О. В. Купріянов





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ, Запорізька обл. 71100  
E-mail: rector@bdpu.org.ua; http://bdpu.org

Тел. +38(06153) 3-62-44, факс +38(06153) 4-74-68  
Код згідно з ЄДРПОУ 02125220

*08.04.2020* № *57-08/639*

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Немченка Сергія Геннадійовича на тему: «Теоретичні та методичні засади підготовки менеджера освіти до рефлексивного управління» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

Апробація результатів дисертаційного дослідження Немченка Сергія Геннадійовича відбувалась на базі Бердянського державного педагогічного університету.

Теоретичні положення, що складають наукову новизну дисертації, були впроваджені в освітній процес БДПУ при підготовці здобувачів вищої освіти освітнього ступеня «магістр» за освітньо-професійною програмою «Управління закладом освіти». Увагу було спрямовано на те, щоб реалізувати на практиці основні ідеї, теоретичні положення і висновки дослідження, яке порушує актуальну проблему підготовки менеджера освіти до рефлексивного управління.

Сергієм Геннадійовичем було розроблено та впроваджено дисципліни освітньо-професійної програми «Управління навчальним закладом», а саме: «Рефлексивне управління закладом загальної середньої освіти», «Управління закладом освіти», «Стандартизація діяльності закладу вищої освіти», «Ф'ючерні освітні та управлінські технології», «Освітній моніторинг та рейтингування освіти», «Педагогіка вищої школи», «Освітні та управлінські технології», підручники «Управління навчальним закладом» і «Педагогіка вищої школи», навчальний посібник «Рефлексивне управління загальноосвітньою школою», розроблені робочі програми і навчально-методичні комплекси дисциплін.

Означені матеріали характеризуються якістю оформлення, достатньою повнотою теоретичного і методичного змісту. Результати, отримані завдяки впровадженню авторських положень і рекомендацій С.Г. Немченка дозволили підвищити якість підготовки менеджерів освіти..

Доцент С.Г. Немченко виступав з доповідями на всеукраїнських та міжнародних конференціях, опублікував монографію «Теоретичні і методичні засади підготовки керівника загальноосвітнього навчального закладу до рефлексивного управління у педагогічних університетах», є співавтором колективних монографій «Управління освітою: рефлексивний підхід», «Рефлексивна культура».

Практика довела, що основні положення й результати дисертаційного дослідження С.Г. Немченка мають теоретичне і практичне значення і є доцільними для впровадження в освітній процес закладів вищої освіти.

Проректор з науково-педагогічної роботи,  
кандидат філологічних наук, доцент *[підпис]*

В.М.Ліпич



8880000



**Міністерство освіти і науки України**  
**Державний заклад**  
**«ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**імені ТАРАСА ШЕВЧЕНКА»**

пл. Гоголя, 1, м. Старобільськ, 92703  
 тел./факс: (06461) 2-40-61, 097-567-20-45  
 e-mail: mail@luguniv.edu.ua, www.luguniv.edu.ua

05.09.2020 № 1/2020/1

### ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Немченка Сергія Геннадійовича на тему: «Теоретичні та методичні засади підготовки менеджера освіти до рефлексивного управління» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти.

Апробація результатів дисертаційного дослідження Немченка Сергія Геннадійовича відбувалась на базі Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Теоретичні положення, що складають наукову новизну дисертації, були впроваджені в освітній процес кафедри публічної служби та управління навчальними й соціальними закладами Луганського національного університету імені Тараса Шевченка при підготовці здобувачів вищої освіти освітнього ступеня «магістр» за освітньо-професійною програмою «Управління закладом освіти». Увагу було спрямовано на те, щоб реалізувати на практиці основні ідеї, теоретичні положення і висновки дослідження, яке порушує актуальну проблему підготовки менеджера освіти до рефлексивного управління.

Сергієм Геннадійовичем було розроблено та впроваджено дисципліни освітньо-професійної програми «Управління навчальним закладом», а саме: «Рефлексивне управління закладом загальної середньої освіти», «Управління закладом освіти», «Стандартизація діяльності закладу вищої освіти», «Ф'ючерні освітні та управлінські технології», «Освітній моніторинг та рейтингування освіти», «Педагогіка вищої школи», «Освітні та управлінські технології», підручники «Управління навчальним закладом» і «Педагогіка вищої школи», навчальний посібник «Рефлексивне управління загальноосвітньою школою», розроблені робочі програми і навчально-методичні комплекси дисциплін.

Означені матеріали характеризуються якістю оформлення, достатньою повнотою теоретичного і методичного змісту. Результати, отримані завдяки впровадженню авторських положень і рекомендацій С.Г. Немченка дозволили підвищити якість підготовки менеджерів освіти.

Доцент С.Г. Немченко виступав з доповідями на всеукраїнських та міжнародних конференціях, опублікував монографію «Теоретичні і методичні засади підготовки керівника загальноосвітнього навчального закладу до рефлексивного управління у педагогічних університетах», є співавтором колективних монографій «Управління освітою: рефлексивний підхід», «Рефлексивна культура».

Практика довела, що основні положення й результати дисертаційного дослідження С.Г. Немченка мають теоретичне і практичне значення і є доцільними для впровадження в освітній процес закладів вищої освіти.

Завідувач кафедри публічної служби  
та управління навчальними й соціальними  
зкладами Державного закладу «Луганський  
національний університет імені Тараса Шевченка»,  
доктор пед. наук, професор

Підпис *Хрикова Е.М.*  
Засвідчує  
Головний відділ кадрів  
ДЗ «Луганський національний університет  
імені Тараса Шевченка»

